

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Cátia Filipa Duarte Pereira

## A magia da aprendizagem: Um misto de emoções.

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Anabela Ramalho

Orientador: Prof. Mestre José Miguel Sacramento

Data da realização da Prova Pública: 29 de Abril de 2016



## **Agradecimentos**

A conclusão desta etapa é o alcance de um objetivo muito importante para mim. Foi um percurso marcado por muito trabalho, esforço e dedicação, mas não teria conseguido chegar até aqui sem o apoio e ajuda de muitas pessoas, às quais não quero deixar de agradecer.

Agradeço à Escola Superior de Educação de Coimbra, onde fiz a minha formação e a todos os docentes com quem tive o prazer de contactar e aprender, em especial aos meus orientadores Doutora Vera do Vale e professor Mestre José Miguel Sacramento, pelos seus conselhos e prestimosos ensinamentos. E igualmente à Doutora Ana Coelho e Mestre Philippe Loff pelas suas palavras sábias no esclarecimento das minhas dúvidas.

Às duas instituições que me receberam e permitiram desenvolver a minha prática pedagógica, sem nunca esquecer as crianças com as quais aprendi e partilhei saberes, e que muitos sorrisos me arrancaram. À educadora e professora cooperantes com quem estive, pelo acolhimento, disponibilidade, ajuda e envolvimento durante as práticas, assim como à restante comunidade escolar que se mostrou sempre disponível.

Aos colegas de curso com quem convivi e partilhei alegrias, tristezas e muitas emoções.

A todos os que me incentivaram a continuar, dando-me força e um sorriso animador, nos momentos de desânimo, aos que compreenderam a minha ausência e me apoiaram nos momentos mais difíceis. Aos meus amigos pela força e coragem que me transmitiram.

Gostaria ainda de deixar um agradecimento especial à minha família, nomeadamente aos meus pais e irmão por me terem apoiado no decorrer deste percurso e pelo sacrifício que sempre fizeram por mim, o que me permitiu chegar e ultrapassar esta etapa da minha vida. Agradeço-lhes a presença e apoio constantes nos momentos mais frágeis e, também, pelo carinho e ajuda que sempre demonstraram.

E aos meus avós, pela força e estímulo, por nunca me terem deixado só e acima de tudo pelo amor e afeto que sempre me deram e pelo orgulho que sempre tiveram em mim.



**Título: A magia da aprendizagem: Um misto de emoções.**

**Resumo:** O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I e II, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Assim, pretende mostrar o meu percurso de estágio numa Instituição de jardim de infância, numa sala de atividades com crianças de três anos e realizado durante três meses, bem como o percurso de estágio numa escola de 1.º Ciclo, numa sala de aula com alunos do 3.º ano de escolaridade também realizado no mesmo período de tempo. Pretendo demonstrar o caminho que percorri e o que nele se tornou importante e relevante.

No relatório surgem temas/atividades que aprofundei e sobre os quais refleti, espelhando assim a minha dedicação a todas as experiências que vivi. Num dos temas foi incluída uma pequena pesquisa que teve como objetivo “ouvir as vozes das crianças”.

Este relatório foi elaborado não só com base nas experiências realizadas ao longo dos estágios, mas também com a ajuda de educadores, professores, crianças e não só.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, Experiência, Reflexão, Crianças, Estágio.

**Title: The magic of learning: A mixture of emotions.**

**Abstract:** This Final Report was prepared as part of the course of Educational Practice I and II, part of the Master in pre-school education and primary school of the School of Education at the Polytechnic Institute of Coimbra. It intends to show my internship course in a kindergarten institution, an activity room with three year olds and held for three months, and the teacher training period in a primary school, at an activity room with students of the 3rd grade also held over three months. Aiming to show my experience and what in it has become important and relevant.

In the report arise topics / activities that I deepened and on which I reflected on, thus mirroring my dedication to all the experiences lived. In one of the topics was included a little research that aimed to "listen to the children' voices".

This report was prepared not only with the experience gained over the teacher training, but also with the help of educators, teachers, children and beyond.

**Keywords:** Learning, Experience, Reflection, Children, Teacher Training

## Sumário

Introdução .....	1
Parte I-A descoberta do mundo da criança .....	3
Secção A- A prática em Educação Pré-escolar .....	5
Capítulo I – Um olhar sobre o contexto educativo .....	7
1.1. Caracterização da Instituição .....	7
1.2. O Modelo Pedagógico .....	9
1.2.1. High-Scope .....	9
Capítulo II – Grupo da sala dos 3anos A .....	13
2.1. Caracterização do grupo .....	13
2.2. Dinâmica da sala de atividades .....	15
2.3. Organização do espaço na educação pré-escolar .....	15
2.4. Organização do tempo na educação pré-escolar .....	16
2.5. As interações na educação pré-escolar .....	17
Capítulo III – Início da Prática Educativa .....	21
3.1. Da observação à intervenção .....	21
3.2. Implementação e desenvolvimento de um trabalho projeto .....	24
3.3. Observação das dinâmicas da educadora cooperante .....	28
Secção B- A prática em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	31
Capítulo IV – Um olhar sobre o contexto educativo .....	33
4.1. Caracterização do meio .....	33
4.2. Caracterização da Instituição .....	33
Capítulo V – A turma do 3.º ano .....	35
5.1. Caracterização da turma .....	35
5.2. Rotinas na sala .....	36
5.3. Organização do espaço e do tempo .....	37
5.4. Interação com as famílias .....	39
Capítulo VI – Prática Educativa .....	41
6.1. Da observação à prática .....	41

6.2. Práticas da professora cooperante .....	47
Parte II- Experiências-chave .....	51
Capítulo VII- O Programa Anos Incríveis .....	53
7.1. Uma visão sobre a intencionalidade e sobre o impacto do programa.....	53
7.2. As estratégias utilizadas em contexto sala de atividades .....	54
7.2.1. Os Elogios e os Incentivos.....	54
7.2.2. Regras da sala.....	55
7.2.3. Relações positivas entre educador-criança .....	56
7.2.4. Controlar o comportamento inadequado .....	57
7.3. As potencialidades do programa Anos Incríveis em Educação Pré- Escolar.....	57
Capítulo VIII - A Criança e o Desenho .....	59
8. A criança e o Desenho .....	59
8.1. A importância do desenho na Educação Pré-Escolar .....	59
8.2. O desenvolvimento infantil e o desenho .....	61
8.3. A presença do desenho na rotina das crianças .....	63
Capítulo IX- Abordagem de Mosaico .....	65
9.1. Enquadramento teórico .....	65
9.2. Metodologia Utilizada .....	68
9.3. Procedimentos de recolha e tratamento de dados.....	69
9.4. Triangulação de dados .....	70
9.5. Apresentação e discussão dos dados.....	71
Capítulo X – Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	79
Capítulo XI – Os Trabalhos de Casa como ferramenta didática numa sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	85
Capítulo XII – Projeto “Doces e Sabores” .....	91
Considerações Finais .....	99
Referências Bibliográficas .....	101
Anexos .....	109
Apêndices.....	113

## Índice de anexos

Anexo n.º 1- Horário da turma.....	111
------------------------------------	-----

## Índice de Apêndices

Apêndice n.º 1- Fotografias da confeção das bolachas de manteiga para a comemoração do dia da mãe.....	115
Apêndice n.º 2- Carta informativa, da Abordagem de Mosaico, aos Pais/Encarregados de Educação.....	116
Apêndice n.º 3- Passeio pela escola e respetiva avaliação, com gráfico de barras, do espaço exterior preferido deles.....	117
Apêndice n.º 4- Construção da teia .....	118
Apêndice n.º 5- Fotografias da ida à Biblioteca do Colégio.....	119
Apêndice n.º 6-Fotografias do jogo da reciclagem e respetivos ecopontos .....	120
Apêndice n.º 7- Fotografias do jogo da macaca.....	121
Apêndice n.º 8- Pintura de quadrados de tecido e respetiva manta .....	122
Apêndice n.º 9- Fotografias da pintura das leras para a identificação da casa. ....	123
Apêndice n.º 10- Pedido de colaboração aos pais das crianças. ....	124
Apêndice n.º 11- Fotografias da construção da casa. ....	125
Apêndice n.º 12- Fotografias de algumas regras definidas para a casa e algum material elaborado para a mesma.....	127
Apêndice n.º 13- Fotografias do jogo da apanhada e das escondidas. ....	129
Apêndice n.º 14- Convite aos pais para a divulgação do projeto.....	131
Apêndice n.º 15- Fotografias da divulgação do projeto aos pais .....	132
Apêndice n.º 16- Fotografias de alguns desenhos livres .....	133
Apêndice n.º 17- Fotografias de alguns desenhos com pormenores. ....	134
Apêndice n.º 18- Fotografias dos mapas individuais e em grande grupo .....	135
Apêndice n.º 19- Desenhos sobre o seu espaço preferido .....	136
Apêndice n.º 20- Questões orientadoras/ entrevistas aos pais para a Abordagem de Mosaico. ....	137
Apêndice n.º 21- Fotografias das atividades relacionadas com o Halloween .....	138

Apêndice n.º 22- Atividade relacionada com o S. Martinho .....	139
Apêndice n.º 23- Fotografias da primeira aula de matemática sobre a multiplicação. .....	140
Apêndice n.º 24- Planificação de um dia em que o período da manhã ficava a cargo de uma estagiária e o período da tarde a outra. ....	141
Apêndice n.º 25- Fotografias da aula de matemática introduzindo um conceito novo: os círculos.....	143
Apêndice n.º 26- Fotografias de trabalhos realizados sobre a época natalícia. ....	144
Apêndice n.º 27- Planificação da semana em que fiquei responsável pela mesma .....	146
Apêndice n.º 28- Fotografias de atividades que englobavam o tema do projeto com a unidade curricular.....	150
Apêndice n.º 29- Poema relacionado com o pastel de Tentúgal trabalhado na aula de português. ....	152
Apêndice n.º 30- Teia de ideias que deu origem às questões do projeto .....	153
Apêndice n.º 31- Ficha de trabalho relacionada com o projeto desenvolvida na aula de matemática .....	154
Apêndice n.º 32- Apresentação à turma das pesquisas elaboradas pelos alunos..	155
Apêndice n.º 33- Fotografias da palestra com a Confraria de Tentúgal e o Sr. Presidente da Junta de Freguesia de Pereira.....	156
Apêndice n.º 34- Visita à D. Lurdes (confeção da queijada de Pereira). ....	157
Apêndice n.º 35- Receita elaborada pela turma “Biscoitos Espaciais” .....	158
Apêndice n.º 36- Confeção dos pastéis e queijadas de Tentúgal.....	159
Apêndice n.º 37- Cartaz e convite para a divulgação da Mini Feira.....	160
Apêndice n.º 38- Fotografias da Mini Feira. ....	162

## Índice de Quadros

Quadro 1- Locais que a criança S mais gosta no jardim de infância.....	71
Quadro 2- O que a criança S pensa que vem fazer ao jardim de infância .....	72
Quadro 3- Locais que a criança I mais gosta no jardim-de-infância.....	73
Quadro 4- O que a criança I pensa que vem fazer ao jardim de infância .....	74
Quadro 5- Locais que a criança M mais gosta no jardim de infância .....	75
Quadro 6- O que a criança M pensa que vem fazer ao jardim de infância.....	76

## Índice de Figuras

Figura 1- Construção da teia. ....	24
Figura 2- Dramatização de uma história na biblioteca do colégio. ....	25
Figura 3- Ecopontos.....	25
Figura 4- Jogo da macaca.....	26
Figura 5-Pintura dos quadrados de tecido.....	26
Figura 6- Letras pintadas pelas crianças. ....	26
Figura 7- Caixas para colocar nos baloiços.....	27
Figura 8- Divulgação do projeto.....	27
Figura 9-Desenho livre com giz. ....	61
Figura 10- Grafismo da mãe.....	61
Figura 11- Desenho livre da criança em tecido.....	62
Figura 12- Desenho de uma joaninha. ....	63
Figura 13- Desenho da mãe com a mana na barriga.....	64
Figura 14- Desenho livre com aguarelas.....	64
Figura 15- Campo de futebol.....	71
Figura 16- Escorrega.....	73
Figura 17- Baloiços.....	75
Figura 18- Junção de alguns ingredientes para o início da confeção das bolachas e manteiga. ....	115
Figura 19- Moldagem das bolachas. ....	115
Figura 20- Bolachas já ensacadas. ....	115
Figura 21- Passeio pelos diversos locais da escola.....	117
Figura 22- Gráfico de barras, onde podemos observar qual o espaço exterior preferido deles. ....	117
Figura 23- Teia no lado de construir no espaço. ....	118
Figura 24- Teia no lado das brincadeiras no espaço.....	118
Figura 25- Teia concluída. ....	118
Figura 26- Visualização de um excerto de um filme.....	119
Figura 27- Exploração de livros infantis.....	119
Figura 28- Conto e respetiva dramatização da história “Lobo “Mau”Xau-Xau”.....	119

Figura 29- Jogo da reciclagem .....	120
Figura 30- Criança a colocar um copo de plástico no respetivo ecoponto. ....	120
Figura 31- Ecoponto amarelo, lixo comum (cores escolhidas pelas crianças), ecoponto azul. ....	120
Figura 32- Desenhar dos números e delinear dos quadrados.....	121
Figura 33- Pintura do jogo da macaca. ....	121
Figura 34- Jogo da Macaca. ....	121
Figura 35- Brincadeiras no jogo da macaca.....	121
Figura 36- Pintura dos quadros de tecido.....	122
Figura 37- Manta de Retalhos afixada na parede da casa.....	122
Figura 38- Pintura das letras. ....	123
Figura 39- Início da construção com a colaboração dos pais. ....	125
Figura 40- Colaboração das mães para a pintura. ....	125
Figura 41- Construção da casa quase concluída. ....	125
Figura 42- Casa concluída, início das pinturas. ....	126
Figura 43- Estagiárias na conclusão da casa de paletes com o apoio dos familiares. .....	126
Figura 44- Não subir às prateleiras.....	127
Figura 45- Cuidar dos livros. ....	127
Figura 46- Arrumar os livros nas prateleiras. ....	127
Figura 47- Fazer um esforço para portar bem. ....	127
Figura 48- Colocação de almofadas de várias cores e formas na casa. ....	128
Figura 49- Almofadas.....	128
Figura 50- Mala das histórias e flanelógrafo a colocar na casa. ....	128
Figura 51- Jogo da apanhada. ....	129
Figura 52- Jogo das escondidas.....	129
Figura 53- Realização de uma experiência no seu espaço preferido.....	130
Figura 54- Jogo do “Rei manda” com um dado, introduzindo a contagem no jogo.	130
Figura 55- Caixas a colocar no espaço preferido, uma com instrumentos musicais (material reciclado) e outra com carros, cordas e raquetes. ....	130
Figura 56- Desenhos livres com giz nos baloiços. ....	130

Figura 57- Desenhar com giz no chão, em conjunto com os pais, algo que representasse para eles a felicidade. ....	132
Figura 58- Jogo do Gato e do Rato. ....	132
Figura 59- Colaboração de um pai para a leitura de uma pista. ....	132
Figura 60- Para concluir o percurso foi feita a leitura de uma história sobre a partilha com os amigos. Tal como era relatado na história eles também tem de partilhar o seu espaço preferido.....	132
Figura 61- Pintura livre, com aguarelas, do fundo do mar. ....	133
Figura 62- Pintura livre com tintas acrílicas. ....	133
Figura 63- Pintura livre, com giz.....	133
Figura 64- Desenho com alguns pormenores da figura da mãe. ....	134
Figura 65- Desenho de uma joaninha com pormenores.....	134
Figura 66- Desenho do escorrega, as bolas representam os colegas que se encontravam no local na altura da foto. ....	134
Figura 67- Mapas individuais dos três alunos escolhidos aleatoriamente. ....	135
Figura 68- Mapa elaborado da turma do 3.º ano. ....	135
Figura 69- Manta mágica exposta a toda a comunidade escolar. ....	135
Figura 70- Desenho sobre o seu espaço preferido numa folha de papel de alumínio .....	136
Figura 71- Móbil relacionado com o tema. ....	138
Figura 72- Teia construída com lã. ....	138
Figura 73- Pratos descartáveis com a construção de monstros. ....	138
Figura 74- Pintura das castanhas. ....	139
Figura 75- Castanhas já decoradas e pacote de leite cortado à medida. ....	139
Figura 76- Alguns exemplos de cestos de castanhas. ....	139
Figura 77- Atividade onde os alunos tinham de descobrir o código para abrir o cadeado.....	140
Figura 78- Jogo da multiplicação. ....	140
Figura 79- Participação dos alunos no jogo. ....	140
Figura 80- Explicação para saber o centro do círculo. ....	143
Figura 81- Alunos a trabalhar com o compasso. ....	143
Figura 82- Marcadores de livros, com a utilização dos círculos. ....	143
Figura 83- Árvore genealógica abordando o natal. ....	144

Figura 84- Decoração da porta da sala de aula com pai natal.....	144
Figura 85- Dramatização da peça de teatro “O pai natal vem à escola”. .....	145
Figura 86- Construção de uma árvore usando vários conceitos matemáticos. ....	145
Figura 87- Recebemos resposta à carta que enviamos ao pai natal. ....	145
Figura 88- Atividade sobre frações utilizando alguns doces conventuais/tradicionais (aula de matemática).....	150
Figura 89- Aula de português em que os alunos tiveram de adjetivar dois doces conventuais/tradicionais.....	150
Figura 90- Aula de estudo do meio onde trabalhamos os brasões de onde iam ser tratados os doces conventuais/tradicionais. ....	151
Figura 91- Desenho livre sobre uma atividade relacionada com o projeto (aula de expressão plástica).....	151
Figura 92- Apresentação à turma das pesquisas. ....	155
Figura 93- Confraria da Doçaria Conventual de Tentúgal. ....	156
Figura 94- Sr. Presidente da Junta de Freguesia de Pereira e distribuição da queijada de Pereira. ....	156
Figura 95- Processo da confeção da queijada de Pereira.....	157
Figura 96- Confeção do pastel de Tentúgal. ....	159
Figura 97- Confeção pelos alunos da queijada de Tentúgal. ....	159
Figura 98- Alunos a atender os clientes.....	162
Figura 99- Alunos com o auxílio de um encarregado de educação a trabalhar com o dinheiro. ....	162
Figura 100- Estagiárias e encarregada de educação vestidas a rigor.....	163

## **Índice de Abreviaturas**

AEC – Atividades Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades Tempos Livres

COR – Registo de Observação da Criança

EBI – Escola Básica Integrada

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PIP – Perfil de Implementação do Programa

PNL – Plano Nacional de Leitura

TPC – Trabalhos para Casa

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico



## **Introdução**

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito das Unidade Curricular de Prática Educativa I e II, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Incide na prática pedagógica desenvolvida em dois contextos distintos, um num jardim de infância e outro numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este Relatório encontra-se dividido em duas partes distintas, apresentadas através de uma análise crítico-reflexiva de todo o meu percurso.

Na primeira parte existem duas secções, uma referente à Educação Pré-Escolar e outra referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em ambas as secções são apresentadas caracterizações das instituições que me acolheram, dos grupos com os quais estagiei e alguns dos trabalhos desenvolvidos por mim ao longo dos estágios.

A segunda parte relata as experiências-chave que achei conveniente aprofundar e que se tornaram importantes ao longo dos estágios e que foram por mim observadas e/ou vividas. Destas experiências-chave, duas estão ligadas à Educação Pré-Escolar e outras duas incidem sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico, que diz respeito à investigação realizada no estágio da Educação Pré-Escolar, teve como objetivo “ouvir as vozes das crianças” e a última abrange um tópico transversal à Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Estes estágios fizeram-me aprofundar, com mais clareza, o quão importante é a educação na vida das crianças, pois a criança está naturalmente predisposta para receber toda a informação e o educador/professor releva aspetos importantes que ajudem a consolidar ideias e regras essenciais numa vida em sociedade.

Este documento reflete, assim, as minhas aprendizagens e experiências vividas durante os estágios, que foram supervisionados de modo a que houvesse uma evolução positiva da minha parte.



## **Parte I**

# **A descoberta do mundo da criança**



## **Secção A- A prática em Educação Pré-escolar**



## Capítulo I – Um olhar sobre o contexto educativo

### **1.1. Caracterização da Instituição**

A instituição onde realizei o meu estágio foi inaugurada no ano de 2002 e compreende as valências de creche e jardim de infância e situada no distrito de Coimbra.

De acordo com o Projeto Educativo (2012/2013), a Instituição tem como base a filosofia de apoiar as aprendizagens, sempre numa perspetiva lúdica, ou seja, brincar. Assim sendo, o objetivo da equipa educativa é essencialmente promover momentos de qualidade e de bem-estar ligados a esta filosofia.

Esta Instituição serve duzentas e vinte crianças, distribuídas pelas valências de creche e de jardim de infância, com setenta crianças na creche e cento e cinquenta crianças no jardim de infância.

A equipa educativa é composta por educadoras de infância e assistentes operacionais, que exercem as suas funções nas valências mencionadas acima referidas.

Esta Instituição usa como metodologia o sistema rotativo de salas, não existe uma sala atribuída a cada grupo. Os grupos estão definidos por idades, ou seja, dois grupos de três anos, dois grupos de quatro anos e dois grupos de cinco anos que rodam três a três, diariamente pelas respetivas salas.

No que respeita à organização do tempo, a Instituição abre as portas às 7h45min e encerra às 18h30min, pode existir alguma flexibilidade de horário, conforme a especificidade e as necessidades das crianças.

Os recursos materiais são utilizados diariamente nas salas de creche e jardim de infância, conforme as atividades a realizar, de acordo com as normas de segurança e os níveis etários das crianças.

O espaço exterior possui áreas de lazer, como um parque infantil vedado, uma horta e um espaço envolvente ajardinado, promovendo, assim, as brincadeiras a pares, individualmente ou em grande grupo. Tal como é preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>1</sup> (Ministério da Educação<sup>2</sup>, 1997:39), o

---

<sup>1</sup> OCEPE será daqui em diante usada para designar Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

<sup>2</sup> ME será, daqui em diante usada para designar Ministério da Educação.

espaço exterior é “um local privilegiado de recreio onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis”.

As crianças do grupo dos 3 anos contactam regularmente com as duas outras salas, o que é benéfico nas brincadeiras com crianças fora do seu grupo de trabalho e “a criança está habitualmente inserida num grupo que tem características próprias, partilhando um espaço e um tempo comum” (ME, 1997:32). A criança está inserida num grupo com quem partilha vivências diárias e com quem cria múltiplas afinidades.

A Instituição possui igualmente, dois salões polivalentes (utilizados para uma das atividades da agenda semanal, a Expressão Físico-Motora), seis casas de banho (três para crianças e três para adultos), um refeitório, uma copa, um gabinete e uma sala de trabalho.

O contacto entre a Instituição e a família é frequente, com conversas informais ou reuniões com as educadoras com horário de atendimento, ficando a família a par do desenvolvimento da sua criança.

Tanto as planificações semanais, bem como os trabalhos realizados durante a mesma eram afixados, dando assim, informação aos pais do desenvolvimento diário do seu educando.

As salas estão organizadas com base em três grandes Áreas de Conteúdo definidas pelas OCEPE (ME, 1997), Área da Formação Pessoal e Social (sala das ciências e tecnologias), Área de Expressão e Comunicação (sala das expressões) e Área do Conhecimento do Mundo (sala dos cantinhos). Em cada uma destas salas são transmitidos valores cívicos e feitas aprendizagens, no domínio das áreas referidas anteriormente, ambos necessários à vida da criança, não apenas na preparação para a escolaridade obrigatória, mas numa perspetiva de educação ao longo da vida.

Ao longo do tempo, a Educação Pré-escolar tem sofrido grandes transformações. A Lei-Quadro da educação pré-escolar (Lei n.º5/97 de 10 de fevereiro), no seu artigo 2.º, veio definir a Educação Pré-Escolar como

*A primeira etapa da educação básica ao longo da vida, sendo complementar com a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónoma, livre e solidário.*

Na mesma lei, nos artigos 5.º e 16.º, são traçadas diretrizes sobre o funcionamento da Educação Pré-escolar, permitindo a sua acessibilidade a todas as crianças entre os três e os seis anos de idade. Elaborada a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86 de 14 de outubro), define, no seu artigo 10.º, os objetivos essenciais no desenvolvimento da criança (promover o desenvolvimento pessoal e social, fomentar a inserção em grandes grupos sociais diversos, contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, estimular o desenvolvimento global, desenvolver a expressão e a comunicação, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, proporcionar condições de bem-estar e de segurança, proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e incentivar à participação das famílias no processo educativo).

## **1.2. O Modelo Pedagógico**

### **1.2.1. *High-Scope***

Ao chegar ao centro de estágio deparei-me com um modelo curricular pelo qual a instituição se rege, o modelo curricular *High-Scope*. Desta forma, e durante todo o período de estágio, contactei com estratégias, objetivos e princípios que guiam esta abordagem e é, por esta razão, que decido refletir um pouco mais acerca deste modelo curricular.

A abordagem curricular *High-Scope* foi desencadeada por David Weikart em 1960 com o objetivo de ter sido desenvolvida para ajudar as crianças pobres com necessidades educativas especiais, até à entrada para a escola (Formosinho, 1996:52).

Na primeira fase, o programa *Ypsilanti Perry Pre-School Project*, baseado no atual modelo curricular *High-Scope* pretendeu promover a igualdade de oportunidades económicas e sociais e de rejeitar a compreensão do desenvolvimento intelectual com a mera aprendizagem de capacidades específicas através da repetição e memorização. O programa pretendia trabalhar o desenvolvimento intelectual da criança com dificuldades de aprendizagem e as suas premissas foram baseadas na aprendizagem através da ação (Cró, 2012; Formosinho, 1996; Zabalza, 1998).

Ainda na década de 60, as contribuições de Piaget combinadas com a contribuição de Smilansky, no que refere ao desenvolvimento de rotinas diárias e do

ciclo planeamento – ação – revisão (plan-do-review), constituem as fontes principais para o que podemos chamar de segunda fase do programa. Nesta fase, o currículo, chamado “Currículo de Orientação Cognitivista” definia que o papel do adulto estaria relacionado com a promoção do desenvolvimento psicológico da criança, criava e utilizava tarefas que promoviam as estruturas próprias para cada estágio e que permitissem que a criança avançasse para o estágio seguinte, criando rotinas diárias estáveis com um ciclo central de planeamento - trabalho - revisão (Cró, 2012; Formosinho, 1996; Zabalza, 1998).

A terceira fase do programa, chamado de fase das “experiencias-chave”, de acordo com Formosinho (1996) começou nos anos 70 e foi marcado pela reconceptualização do papel do adulto, opção pela aprendizagem ativa da criança e pela organização da atividade educacional em torno de “experiencias-chave”. O novo conceito do papel do adulto, inspirado em Piaget, que é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem, leva a que a criança esteja em contacto com uma realidade educacional estimulante onde, por sua iniciativa, constrói o conhecimento, tendo, portanto, o adulto um papel menos diretivo e mais de apoio e suporte (Cró, 2012; Formosinho, 1996; Zabalza, 1998).

Após o início da atividade da criança, o papel do adulto é, na maior parte das vezes, o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões no que se refere às apostas educativas.

Assim sendo, numa quarta fase, foram refinados os instrumentos de trabalho que permitem tal atitude analítica do adulto em relação à prática o PIP (Perfil de Implementação do Programa) e o COR (Registo de Observação da Criança) (Cró, 2012; Formosinho, 1996; Zabalza, 1998).

Depois de realizar uma pequena reflexão sobre a evolução histórica do currículo *High-Scope*, pode-se afirmar que os princípios fundamentais de abordagem do *High-Scope* são: a aprendizagem ativa, a interação adulto – criança, o ambiente físico, a rotina diária e a avaliação. (Cró, 2012; Hohmann, 2003).

Ao longo do estágio, foi possível observar estas componentes do currículo *High-Scope* e perceber a importância de cada um dos componentes para o desenvolvimento da criança.

De acordo com Post e Homann (2003) e Cró (2012), desde que uma criança nasce, esta aprende ativamente através das suas relações com os adultos que a rodeiam e com o ambiente que as envolve. Este contacto ajuda-as a descobrir e a adquirir o seu próprio conhecimento e aprendizagens.

A aprendizagem através da ação – a aprendizagem ativa – facilita e depende muito da interação do adulto com a criança. Se esta for positiva, será a chave para a estabilidade emocional da criança, uma vez que, de acordo com Formosinho (1996) e Zabalza, (1998), é o adulto que basicamente cria situações que definem o pensamento atual da criança e que provoca o seu conflito cognitivo. Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenho ativo e individual com a situação ou com o problema. É este o empenho ativo e individual da criança que não impede o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento (Formosinho, 1996; Zabalza, 1998).

No decorrer do estágio, senti que a componente interação entre o adulto e a criança seria fundamental para o desenvolvimento da criança e que era uma componente que a educadora cooperante dava grande importância. Ao estabelecer uma boa relação entre estes dois agentes da aprendizagem ativa, através de apoio e atenção constantes, o adulto torna-se decisivo no crescimento das várias potencialidades da criança, nomeadamente o crescer, aprender e construir conhecimento prático do mundo físico e social. Assim sendo, uma relação positiva entre o adulto-criança, desenvolve na criança a capacidade de confiar nos outros, de ser autónomo, de ter iniciativa e autoconfiança.

Nas salas de pré-escolar que seguem uma orientação construtivista, existem normalmente áreas diferenciadas de atividades para permitir diferentes aprendizagens curriculares: a Área da Casa, a Área da Expressão Plástica, a Área da Construção, a Área da Biblioteca, entre outras. A organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo *High-Scope*. Assim, permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa. Esta organização de espaços, disposição de equipamentos e materiais foram imediatamente observáveis quando iniciei o estágio.

Uma outra componente fundamental do modelo curricular *High-Scope* é a organização do dia de trabalho – a rotina diária. No modelo *High-Scope* a rotina diária tem de ser constante, estável e previsível para a criança. A criança sabe o que a espera e conhece o que antecedeu, bem como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo de rotina. Sabe que pode esperar pelo próximo tempo da rotina para ir para o espaço exterior, para andar de baloiço. O começo e o fim de cada tempo de rotina são assinalados por meios conhecidos pela criança.

A rotina diária e o ambiente educacional assim criado são um organizador duplo da ação do educador *High-Scope*: porque lhe requerem uma iniciativa docente pró-ativa e porque criam condições estruturais para a criança ser independente, ativa, autónoma, facilitando assim ao educador uma utilização cooperativa do poder (Formosinho, 1996).

Para facilitar a observação e uma compreensão mais profunda das crianças, no modelo *High-Scope*, os educadores devem trabalhar em equipa.

Os educadores que se regem por este modelo curricular utilizam o Registo de Observação da Criança (COR) para avaliar o progresso no desenvolvimento da criança e para tal os educadores fazem o registo diário mais significativo do desenvolvimento do comportamento da criança.

Assim sendo, acredito que esta abordagem curricular é muito positiva e vantajosa para o desenvolvimento da criança, uma vez que amplia e aprofunda a compreensão que a criança tem do mundo ao seu redor, e onde a criança aprende fazendo, pensando, falando e resolvendo problemas de forma autónoma.

É fulcral que os ambientes onde a criança vivencia a sua primeira infância apoiem e estimulem as práticas de aprendizagem ativa e esta instituição fá-lo de uma forma positiva, tal como a educadora cooperante com quem aprendi muito sobre as crianças.

## Capítulo II – Grupo da sala dos 3anos A

### **2.1. Caracterização do grupo**

O grupo com o qual contactei é constituído por um total de vinte e cinco crianças de três anos, das quais onze são do sexo masculino e catorze do sexo feminino.

É um grupo heterogéneo, a nível de idades chegando a apresentar uma diferença de 12 meses, sendo significativa a nível de desenvolvimento.

Algumas das crianças vieram a integrar o grupo mais tarde, adaptando-se ao espaço e ao grupo, num contexto que lhe era completamente desconhecido. De todas as crianças, catorze transitaram da sala dos dois anos e onze frequentaram pela primeira vez a instituição.

O grupo revelou-se alegre, ativo e participativo, mostrando interesse e entusiasmo na concretização das atividades educativas, estando sempre recetivos à descoberta. É notório que algumas das crianças revelam algumas dificuldades de aprendizagem e, por isso mesmo, necessitam de mais auxílio nas atividades que realizam, embora realizem algumas delas individualmente.

É um grupo de crianças feliz e integrado. Em relação à entrada de pessoas desconhecidas no seu mundo não as deixa desconfortáveis, mas apenas curiosas.

Cada criança tem bastante autonomia pessoal no que diz respeito à higiene e à alimentação. Eu própria experienciei esta autonomia nas crianças, observando que sabiam fazer a sua higiene e a sua alimentação sem a ajuda de um adulto, nomeadamente lavando os dentes e usando os talheres de uma forma coerente e correta.

Ao nível da utilização da sala de atividades, o grupo de crianças sabe utilizar o espaço e os materiais que nela existem, embora, por vezes, não respeitem as regras aí existentes.

Nem sempre é necessária a presença de um adulto em algumas áreas disponíveis, pois as crianças já conhecem a maioria dos jogos, materiais e a sua funcionalidade. A maioria das crianças gosta de mostrar os objetos que traz de casa e de intervir em conversas coletivas.

Relativamente à escolha das áreas de interesse, a maioria das crianças optava pelos jogos de faz de conta, a descoberta de novos espaços, a brincadeira no espaço exterior e ainda algumas atividades como modelagem, grafismo e pintura.

Identificamos também alguns interesses das crianças. Estas adoravam experimentar todas as novidades e ocupar livremente as áreas de interesse dramatizando cenas inventadas por eles próprios. Apreciavam também a leitura de histórias. Estas proporcionavam-lhes a realização de diálogos. Este ponto foi tido em conta pois, para o planeamento das atividades educativas, partiu-se maioritariamente da leitura de histórias, como forma de abordarmos todas as áreas de conteúdo e proporcionarmos aprendizagens significativas e diversificadas.

As crianças revelam algumas dificuldades de concentração durante um longo período de tempo, o que é normal tendo em conta a sua faixa etária, principalmente na audição de histórias ou no tempo de tapete. Dominam as regras de funcionamento da sala, nomeadamente das áreas de trabalho, mas a gestão dos espaços e a permanência nos mesmos ainda gera alguns conflitos na sua utilização, pois algumas vezes, não respeitam a lotação, chegando a tirar o cartão de um colega para poder utilizar o espaço. Esta situação de conflito gera desconforto para as crianças envolvidas, o que torna o ambiente menos confortável. A situação deve ser resolvida entre as próprias crianças ou, se não se resolver, tem de intervir um adulto. Devem-se tornar situações de aprendizagem, pois “quando ocorrem os conflitos interpessoais entre crianças” é necessário considerar “que elas têm direito ao conflito, ao aprender a identifica-lo e a resolvê-lo” (Oliveira-Formosinho, 2011:25).

É o que as torna cidadãs autónomas e capazes de gerir estes mesmos conflitos.

Ao nível da motricidade fina, mais concretamente na Expressão Plástica, a maioria do grupo segura o lápis e o pincel com a mão toda ou quase toda. Algumas crianças ainda executam risco anárquicos, mas a maioria já executa linhas circulares, verticais e horizontais com alguma precisão e já iniciaram a representatividade do seu pensamento no desenho, sendo bastante criativos.

Ao nível da Expressão Musical, adoram ouvir canções e de as repetir com entusiasmo.

Na Expressão Físico-Motora, deslocam-se com segurança apresentando um progressivo controlo do corpo, demonstrando, ainda, alguma dificuldade em agarrar

objetos. O grupo apresenta uma curiosidade incansável e, para tal, quer explorar tudo o que o rodeia.

Recebem com agrado as sessões de culinária e a participação das famílias na sala de atividades. Mostram interesse em coisas novas, tais como jogos e materiais. O desconhecido e as surpresas que são preparadas suscitam-lhes curiosidade e descoberta.

## **2.2. Dinâmica da sala de atividades**

A dinâmica da sala de atividades deve processar-se em consonância com os ritmos de cada criança para que estas tenham tempo e oportunidade de explorar os espaços, de se apropriar da rotina diária e dos materiais existentes, pois “o tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades da criança” (ME, 1997:40).

## **2.3. Organização do espaço na educação pré-escolar**

Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) o espaço é um território organizado para a aprendizagem, um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável, seja seguro; seja lúdico e cultural (Oliveira-Formosinho 2011:11).

O espaço, segundo observei, é dividido em áreas/oficinas, onde os materiais e a organização funcionam como estratégias para concretizar finalidades educativas. A divisão das áreas segundo Oliveira-Formosinho (2011:11), proporciona “diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2011: 11).

As áreas de interesse e os materiais disponíveis na sala permitiram às crianças serem co-construtoras das suas aprendizagens, pois estas escolhiam as áreas que queriam ocupar, os colegas de brincadeira, sendo livres de escolher o que fazer enquanto ocupam este espaço.

Nesta sala de jardim de infância os materiais estavam visíveis, etiquetados e encontravam-se ao alcance do grupo. Esta organização do espaço proporcionava às

crianças um ambiente ordenado onde estas se tornam autónomas e cooperativas na realização das suas ações.

Como se expressa nas OCEPE (ME, 1997:38), “o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia das crianças”. As crianças, neste espaço, eram independentes na utilização de todos os materiais, dando-lhes, por vezes, utilidades diferentes, pois surgiam formas imprevistas e criativas.

As variadas aprendizagens, onde a criança sente alegria, prazer e bem-estar, concorrem para a satisfação das suas necessidades, das suas famílias e da comunidade.

As áreas/oficinas existentes nas salas de atividades são as áreas da Matemática, de Faz-de-Conta, de Expressão Plástica (desenho, recorte, colagem, modelagem e pintura) de Escrita, de Biblioteca, de computador, de jogos (de mesa e de chão) e de Ciência. Em cada área está definido o número de crianças que a deve frequentar. As áreas estão definidas de forma incentivadora, motivando nas crianças múltiplas aprendizagens.

Nas salas de atividades, bem como no corredor, são utilizados os quadros de cortiça, para expor os trabalhos das crianças. Também no corredor existe um espaço com cabides para colocar os bibes, os chapéus, os brinquedos (vindos de casa) e uma muda de roupa. Cada cabide está identificado com o nome da criança e com um desenho da sua autoria, estando por ordem alfabética.

#### **2.4. Organização do tempo na educação pré-escolar**

Como refere Oliveira-Formosinho e Andrade (2011:72) o “tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo”.

A gestão do tempo inicia-se todas as manhãs no salão polivalente, com um momento de acolhimento, com conversas informais, brincadeiras livres, leitura de história e com audição de músicas. Antes do grupo ir para a sala é levado pela educadora à casa de banho. De seguida, dirigem-se para a sua respetiva sala, onde é lida uma história, cantada uma música ou é realizado um jogo.

Ao longo de toda a semana, as crianças desenvolvem atividades de trabalho autónomo sozinhas, a pares ou em pequenos grupos, e também atividades culturais coletivas, em grande grupo, com aprendizagens e lazer incluídas.

A rotina diária, desenvolvida nesta sala de jardim de infância, foi planeada pela educadora tendo em conta as necessidades e interesses do grupo, com o intuito de ajudar as crianças a sentirem-se seguras, contribuindo desta forma, para a sua estabilidade afetiva.

De acordo com Folque (2012:58), “as rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os fatores contextuais da vida diária”. Este é um facto verificado em todo o estágio, pois a educadora altera a rotina, conforme o que vai sucedendo, com a introdução de atividades da própria instituição.

Para este grupo de três anos, a consciência da rotina diária foi fundamental, pois facilitou a transição das crianças de casa para os contextos educativos, criando um sentido de pertença a uma comunidade. A rotina permitiu esclarecer a maneira como as crianças ocupavam as áreas e os tipos de interação que estabeleciam com os colegas e com os adultos durante determinados períodos de tempo, criando “uma maior oportunidade para todas e cada uma das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2007a:70).

As crianças têm a planificação semanal afixada no quadro de cortiça correspondente ao grupo para servir de orientação nas suas tarefas. De acordo com as OCEPE (ME, 1997:40), “a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa (...) conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão”. Tornam-se assim, instrumentos importantes para a regulação da dinâmica do grupo.

## **2.5. As interações na Educação Pré-Escolar**

Na sala de jardim de infância estabelece-se um clima de interações positivas baseado na confiança e no respeito.

A educadora interagiu e participava com as crianças nas suas tarefas, tecendo comentários com o intuito de as ajudar e incentivar a exprimirem-se livremente perante o grupo, tornando-as mais autónomas. Procuravam construir-se interações valorizadoras da “criança como uma pessoa com agência, (...) que lê o mundo e o

interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2007:31). Segundo Barnes (citado por Oliveira-Formosinho, 2007 b) “dispor de agência significa ter poder e capacidades que, através de seu exercício, tornam o indivíduo uma entidade ativa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta”.

Pretendíamos, ainda, diferentes tipos de interações propiciadas por momentos de pequeno e grande grupo, estabelecendo um clima de cooperação e entreaajuda. A interação do grupo na concretização das atividades permitiu-lhes confrontarem-se com pontos de vista diferentes.

A educadora assumiu o papel de mediadora, negociando com as crianças, ou fazendo uma votação ganhando a maioria, utilizando sempre uma linguagem adequadas às necessidades do grupo. É de salientar que o trabalho em pequeno grupo era realizado com todos os elementos, formando-se sempre quatro ou cinco pequenos grupos, para que todos pudessem realizar a mesma atividade. Os grupos eram organizados aleatoriamente.

Ao longo do estágio, incentivamos as crianças para a realização das atividades, conversando com elas. Estas ao sentirem-se motivadas, e ao verificarem que o seu trabalho estava a ser valorizado, sentiam-se mais capazes para a realização das atividades.

Os quadros presentes nas salas, como o quadro de presenças, dos aniversários, o quadro de regras e o quadro do tempo, eram outras formas de regular as interações entre o grupo, quando se proporcionava o seu preenchimento por parte das crianças.

As interações educativas favorecem um clima de segurança afetiva para as crianças. Mesquita-Pires (2007:79) refere que quando existe um desenvolvimento de interações educativas num clima de segurança, afetiva torna-se necessário “a promoção do bem-estar na criança, da sua autonomia; a adequação da linguagem às necessidades do grupo, o respeito e a valorização pelas ações das crianças, demonstrando também capacidade de se envolver afetivamente com elas”. Assim permite a criação de um ambiente educativo seguro, onde a criança se sente valorizada.

Para a concretização das atividades educativas realizaram-se planificações semanais, tendo em conta o Projeto Curricular de Grupo. Estas planificações seguiam

também o Plano Anual de Atividades e uma sequência lógica do trabalho desenvolvido até ao momento.

A planificação semanal abarcava as competências essenciais para que fosse flexível, sequencial e transversal. Como tal, a planificação era elaborada tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, abordando os conteúdos, dando assim, continuidade e sequencialidade às atividades desenvolvidas nos vários domínios.

A planificação no decorrer do estágio foi um documento que nos auxiliou/orientou “e não um instrumento rígido de cumprimento obrigatório” (Mesquita-Pires, 2007:178).



### Capítulo III – Início da Prática Educativa

O processo de estágio desenvolveu-se ao longo de três fases essenciais. A primeira englobou três semanas e decorreu de dezanove de fevereiro a quatro de abril, tendo como objetivo a observação do contexto educativo. A segunda durou três semanas e decorreu de vinte e três de abril a nove de maio, tendo como objetivo o desenvolvimento de atividades pontuais juntamente com a educadora, visando a entrada progressiva na atuação prática. A terceira decorreu em seis semanas, de catorze de maio a vinte de junho, tendo como objetivo a implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico e a sua divulgação.

Todas estas fases tornaram-se imprescindíveis ao longo do estágio, com a planificação e a execução de atividades, construindo-se, portanto, num enriquecimento pessoal.

#### **3.1. Da observação à intervenção**

A observação do contexto educativo constitui a primeira fase de estágio, onde se conhece todo o contexto educativo, nomeadamente a criança e o grupo como um todo, o espaço, o tempo, o meio institucional, a relação com os pais e os parceiros que contribuem para uma melhor aprendizagem. Nesta etapa,

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

Esta primeira fase é de adaptação ao espaço (onde se desenvolve o estágio) e ao grupo, para melhor articulação das aprendizagens. É essencial conhecer cada criança individualmente, para saber o que ela “é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME, 1997:25).

A minha presença na sala de atividades como estagiária não afetou o bem-estar do grupo, mostrando-se sempre recetivo, acolhedor e inserindo-me nas suas brincadeiras e atividades. Observei os diversos momentos que constituem o dia a dia

de um grupo de crianças no jardim de infância, sentindo-me incluída nas tarefas desenvolvidas.

Ao observar diversas atividades planificadas com e para as crianças, vi como funciona o contexto de jardim de infância e fiz diversas aprendizagens como, por exemplo, no domínio da planificação e da orientação de um grupo de crianças. Foi um privilégio ter contacto com o Programa de Competências Socioemocionais “Anos Incríveis”, contribuindo, assim, para a construção de comportamento pró-sociais e uma diminuição de comportamentos agressivos e de oposição.

No decurso desta fase, estive atenta à educadora cooperante enquanto mediadora de conflitos e à forma como gere as atividades em pequenos e grandes grupos, deixando que as crianças resolvam os conflitos existentes, intervindo somente se necessário. Coloca-se sempre num papel imparcial, para que elas resolvam algo com as situações desencadeadas.

A segunda etapa é o começo da atuação prática, em que tive oportunidade de dinamizar atividades com responsabilização gradual, selecionadas em colaboração com a educadora cooperante.

As atividades que dinamizamos integraram-se nos conteúdos presentes na planificação semanal (afixada no placar da respetiva sala): Expressões Musical e Físico-Motora, Matemática, Contos de Histórias, Culinária e Pintura.

As diferentes atividades incidiram nas diversas áreas de conteúdo, sendo algumas delas em colaboração com a educadora cooperante. As áreas de conteúdo e a sua interligação “supõem a realização de atividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia” (ME, 1997:47).

A criança aprende a partir da ação e, portanto, é necessária a preparação de atividades estimulantes, desafiadoras e que a faça desenvolver o raciocínio.

Contudo, a educadora cooperante tem o cuidado de comunicar às crianças o que vão fazer e perguntar se estas estão de acordo, tendo assim em conta a opinião destas. É de salientar que a educadora faz frequentemente registos do que as crianças dizem acerca de um certo tema/assunto ou pergunta.

As atividades, quer integradas no plano de trabalho da educadora quer da nossa livre iniciativa, respeitam as opiniões e os interesses das crianças. Algumas delas

foram colocadas pela educadora como desafio, dando-nos um maior à vontade com o grupo de crianças e trabalhando a melhor forma de comunicar com elas.

A terceira fase de estágio consistiu no desenvolvimento das práticas pedagógicas, por nós planificadas, sendo algumas delas relacionadas com o projeto final «Partilha o teu espaço preferido», e de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante. Para uma melhor gestão do tempo nesta fase, cada uma de nós orientou rotativamente um atividade.

Realizámos atividades com o intuito de explorar o dia da mãe, incluindo a confeção de bolachas de manteiga, e a Abordagem de Mosaico (vide Apêndice 1).

Todas as crianças deste grupo desenham sem necessidade de serem obrigadas a fazê-lo. “O desenho é um ato espontâneo, que ocorre na criança sem mais influência por parte do adulto que a de ser modelo a imitar. A criança desenha e brinca de livre vontade, de forma natural. O desenho é para a criança, em primeiro lugar, um jogo e diverte-se com ele” (Salvador, 1982:13).

As restantes atividades surgiram de acordo com a data festiva do dia da mãe. Como continuação da atividade, as crianças desenharam a mãe num cartaz, onde carimbaram, com alguma ajuda a palavra mãe. Confeccionaram também as bolachas de manteiga para poder oferecer à sua mãe.

Para dar início à Abordagem de Mosaico enviámos aos pais das crianças um pedido de autorização onde explicámos todo o processo bem com as questões orientadoras das entrevistas. É de salientar que a educadora mostrou-se desde logo disponível a colaborar connosco nesta tarefa (vide Apêndice 2).

O segundo passo foi ter uma conversa com as crianças e explicar o que íamos fazer e se todas queriam participar nas nossas atividades. Visto que a vontade em ajudar e em participar nas atividades era bastante, começámos com a realização das entrevistas. A reação das crianças durante as entrevistas, apesar de estarem muito habituadas a expressar-se oralmente, fazendo registos constantes sobre as ideias que têm e os temas abordados, algumas mostraram-se inibidas. As entrevistas foram realizadas individualmente, num local bem conhecido pelas crianças, o coreto.

Depois destas conversas, foi feito um passeio pela escola onde as crianças tiraram uma fotografia ao seu espaço preferido.



cidadania”. Sublinha, ainda, que se “cria com as crianças, aquilo a que Vigotsky chama de «comunidades de investigação» e em uma perspetiva bem à maneira de Paulo Freire, torna o aluno sujeito do seu próprio desenvolvimento, capaz de dizer «Eu» e de ser um agente ativo na transformação da sociedade, aprendendo com e através dos outros em uma perspetiva interdependente e solidária”.

O projeto ao qual nos propusemos realizar teve a duração de doze dias (vinte e três de maio a treze de junho, sendo apenas consideradas as quartas, quintas e sextas-feiras).

Na primeira fase do projeto “as crianças partilharam os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar” (ME, 1998:140) e realizaram amplas conversas em grande grupo. O papel do educador nesta fase era essencial. Focava-se em ajudar a manter o diálogo, dando a palavra a todas as crianças e estimulando as menos participativas (ME, 1998).

Relativamente à segunda fase, nesta “organizam-se os dias, a semana; antecipam-se acontecimentos, inventariam-se recursos: a que se pode recorrer, que documentação existe disponível” (ME,1998:142). Para enriquecer e perspetivar amplamente a planificação do trabalho, o educador pode elaborar a sua própria teia ou mapa concetual, prevendo a que níveis se pode desenrolar o processo de pesquisa” (ME, 1998:140).

Para iniciarmos a terceira fase do projeto, ou seja, a execução, propusemos às crianças uma visita à biblioteca do colégio, onde nos foi explicado para que servia a biblioteca, bem como onde se encontravam os livros e como estavam expostos, por fim ainda tivemos tempo para ouvir uma história “Lobo “Mau” Xau-Xau” com respetiva dramatização (vide Apêndice 5).

Visto que o espaço preferido delas não tinha nenhum recipiente para colocarem o lixo, tivemos um diálogo onde explicámos porque tinham diferentes cores e para que serviam. Depois dos ecopontos estarem concluídos e colocados no seu



Figura 2- Dramatização de uma história na biblioteca do colégio.



Figura 3- Ecopontos.

espaço preferido realizamos um jogo para saber se tinham entendido a diferenças entre as cores dos ecopontos (vide Apêndice 6).

Desenhámos o jogo da macaca com as crianças no espaço onde se encontravam os baloiços, onde, mais tarde, quem já sabia jogar esteve a ensinar as que não sabiam. Foi uma experiência enriquecedora, e algumas crianças chamaram os pais ao local para lhes explicarem como se jogava (vide Apêndice 7).



Figura 4- Jogo da macaca.

Outra atividade desenvolvida foi a pintura de um quadrado de tecido, onde todos participaram, incluindo a educadora e a auxiliar de ação educativa. No fim de todos estarem pintados e devidamente identificados, foram unidos de forma a fazer uma manta.



Figura 5-Pintura dos quadrados de tecido.

Ao início seria para colocar no chão da casinha de histórias a construir, mas depois de uma votação podemos verificar que as crianças preferiam pendurar a manta numa das paredes em forma de quadro (vide Apêndice 8).

Pretendíamos dar um nome à nossa casinha de história e para tal pedimos sugestões às crianças, como existia uma grande variedade passamos para uma votação, ficando assim conhecida como a “Casa das Histórias”. Depois do nome escolhido foram selecionados várias crianças aleatoriamente para proceder à pintura das letras para colocar na casa (vide Apêndice 9).



Figura 6- Letras pintadas pelas crianças.

Pudemos observar durante este período de tempo que o grupo gosta muito da leitura de histórias, como tal pesquisamos uma planta de uma casa feita em paletes, juntando assim o nosso projeto com o Projeto Educativo da instituição “Uma Viagem no Verde”, alertando para o tema da reciclagem e para reutilização dos materiais. Para a sua construção pedimos a colaboração dos pais das crianças e de uma fábrica que

trabalhava com paletes (vide Apêndice 10). Foram todos muito recetivos à nossa ideia estando presentes nos dias 7 (sábado) e 10 de junho (feriado) para a sua construção (vide Apêndice 11).

Para a “Casa das Histórias” poder estar completa, criámos uma tabela de regras elaboradas por elas, almofadas de várias cores e formas, plastificámos vários livros para poderem ler, fizemos um flanelógrafo com uma história criada pelas crianças com o título “A história da tartaruga Nancy” e ainda fizemos uma mala com histórias (“Patinho Feio”, “Carochinha”, “Os 3 Porquinhos” e o “Capuchinho Vermelho”) (vide Apêndice 12).

Pegando ainda na teia que construímos com as crianças logo no início do projeto e dinamizamos os jogos da apanhada e das escondidas, saltamos à corda, jogamos raquetes, pintamos no chão com giz e criámos duas caixas uma com instrumentos musicais feitos de material reciclado e outra com vários carros.

Todas as atividades foram desenvolvidas no espaço preferido do grupo, os baloiços, as caixas também foram lá colocadas, obrigando-o, assim, à partilha com os outros grupos. Entre estas atividades fomos também desenvolvendo outras com as crianças, demonstrando, assim, que todas as atividades podem ser feitas no seu espaço preferido (vide Apêndice 13).

Ao longo do projeto temos tido o cuidado de todos os dias ir relembrando com as crianças o que já fizemos até ao momento e nas conversas em grupo realizamos registos do que as crianças iam dizendo. Deste modo, ficaram registadas as suas aprendizagens.

A avaliação/divulgação do projeto foi realizada no dia 30 de junho, no seu espaço preferido, baloiços, onde estiveram presentes os pais, bem como as crianças participantes neste projeto (vide Apêndice 4).

Começamos com o visionamento de um filme sobre o trabalho desenvolvido ao longo deste projeto e, de seguida, passamos para os baloiços para a realização



Figura 7- Caixas para colocar nos baloiços.



Figura 8- Divulgação do projeto.

de algumas atividades, onde as crianças tinham que trabalhar em conjunto com os pais para as realizar (vide Apêndice 15).

É de salientar ainda, que o projeto foi exposto na instituição com a devida contextualização e identificação do grupo.

No que diz respeito ao projeto desenvolvido, tentamos que fosse ao encontro do que é o trabalho de projeto e principalmente que refletisse os interesses e necessidades das crianças.

Segundo Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011:72) “o trabalho de projeto garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada. É, ainda, em participação, e pela participação, que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social. A apropriação do saber, a reconstrução ou reinvenção do significado, só são possíveis numa aprendizagem que faz do sujeito ator, agente com capacidade e direito a pesquisar, pensar por si mesmo num processo de cooperação com os seus pares”.

Concluindo, houve bastante empenho de todas as crianças e dos seus encarregados de educação, fazendo um balanço positivo e bem-sucedido deste projeto.

### **3.3. Observação das dinâmicas da educadora cooperante**

Ao longo de todo o estágio, tive a oportunidade de observar atentamente a educadora cooperante na maneira como observa, trabalha, organiza atividades, interage com as crianças e na forma como estas interagem com ela, fazendo-lhes perguntas que as levam a pensar e a desenvolver o raciocínio, de forma estimulante.

A educação pré-escolar funciona em parceria com a ação educativa da família, e a educadora procura sempre articular o seu trabalho para que esta seja implicada nas atividades, incutindo-lhe um papel ativo, pois “o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (ME, 1997:45).

A educadora utiliza materiais estimulantes e diversificados, despertando a curiosidade das crianças naquilo que organiza e planifica, sendo as atividades subjacentes à construção de aprendizagens integradas.

A educação pré-escolar deve contribuir para uma igualdade de oportunidades e isso implica “uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico,

exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (ME, 1997:18). A educadora planifica o seu trabalho tendo em conta o grupo de crianças, e estas colaboram de uma forma competente neste processo, através da negociação.

O bem-estar e a segurança são fundamentais para que a criança se sinta bem e isso é visto na atuação da educadora, que apoia tanto o grande grupo como pequenos grupos na dinamização de trabalhos e favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos. A criança, desta forma, sente-se “acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua autoestima e desejo de aprender” (ME, 1997:20). Assim, a educadora promove um ambiente comunicativo entre as crianças, num clima de igualdade.

A educadora estimula a curiosidade e a exploração de diversos materiais. É também uma promotora da aprendizagem e da descoberta, constituindo-se como um auxílio físico e moral para todas as crianças. O seu papel é o de estimular a autonomização e a responsabilização de cada criança, despertando o espírito crítico.



**Secção B- A prática em 1.º Ciclo do Ensino Básico**



## Capítulo IV – Um olhar sobre o contexto educativo

### **4.1. Caracterização do meio**

A Escola Básica Integrada<sup>3</sup> onde realizei o meu estágio de 1.º Ciclo do Ensino Básico<sup>4</sup>, localiza-se numa vila do concelho de Montemor-o-Velho, situando-se na margem esquerda do rio Mondego, a meio caminho entre Coimbra e Montemor-o-Velho. Esta vila que há poucas décadas era terra de agricultores, nomeadamente de cultivo de milho e arroz, hoje encontra-se mais virada para os setores secundário e terciário. Embora a agricultura continue a desempenhar um papel de relevo na economia da região, já não é uma atividade principal para a maioria dos habitantes, sendo apenas uma atividade complementar de outras.

A fertilidade dos seus solos explica que, apesar do contínuo decréscimo da população ligada ao setor primário, continue a existir uma parte da população a dedicar-se à agricultura, como principal fonte de rendimento. Tratam-se, essencialmente, de explorações de pequenas dimensões, as quais vivem maioritariamente do trabalho familiar, e/ou funcionam como uma segunda atividade que auxilia a subsistência das famílias.

### **4.2. Caracterização da Instituição**

A EBI integra os diferentes ciclos do ensino básico, desde a educação pré-escolar até ao 3.º CEB, num total de 309 alunos. O 1.º CEB é frequentado por 70 alunos, divididos por cinco turmas.

Grande parte das crianças vive na vila ou na periferia e são provenientes de famílias com um nível socioeconómico médio alto<sup>5</sup>.

A EBI foi construída em 2002, tendo sido inaugurada no mesmo ano e nela foram integrados os alunos de duas escolas básicas das redondezas.

A escola tem dois pisos e um grande espaço exterior. No 1.º piso do edifício localiza-se o refeitório, a secretaria, a reprografia, o bar dos alunos, a sala dos professores, duas salas de coordenação e uma de reuniões, duas arrecadações e casas

---

<sup>3</sup> EBI será, daqui em diante, utilizado para designar Escola Básica Integrada.

<sup>4</sup> CEB será, daqui em diante, utilizado para designar Ciclo do Ensino Básico.

<sup>5</sup> Informação recolhida no documento: Projeto Educativo de Turma.

de banho para adultos e para crianças. No 2.º piso encontram-se o auditório, a biblioteca, a sala de informática, cinco salas de aula do 1.º CEB, três salas de educação pré-escolar e ainda salas destinadas aos alunos do 2.º e 3.º CEB.

Na área exterior ao edifício existe um campo de jogos, espaços de lazer e a portaria, além de um pavilhão gimnodesportivo com uma sala de ginástica, um campo multidesportos, bancadas, uma arrecadação e balneários.

O corpo docente do 1.º CEB é composto por cinco professores titulares de turma e um professor de Educação Especial. Os professores contam com a colaboração de um psicólogo, vários assistentes operacionais, os técnicos de AEC e ainda a comunidade educativa em geral.

## Capítulo V – A turma do 3.º ano

### **5.1. Caracterização da turma**

O grupo é constituído por 23 alunos (12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino), sendo que sete foram integrados na turma este ano letivo. Um dos alunos, integrou a turma apenas por um período, entre novembro de 2014 e fevereiro de 2015. Luft (1970) citando por Arends (1995:109) descreve o grupo turma “ (...) como um sistema em desenvolvimento com a sua própria estrutura, organização e normas”, em que cada uma “(...) é tão única como uma impressão digital”.

Todos os alunos frequentaram o jardim de infância. Não existiam alunos com retenções no seu percurso escolar e todos estavam inscritos nas AEC.

Em cada ano letivo era eleito, pela turma, um delegado de turma e dois subdelegados, que eram responsáveis pela distribuição dos materiais, limpeza da sala, entre outros. Era também eleito um representante para o Programa Eco escolas, que participava nas reuniões e transmitia à turma as informações relativas ao Programa.

Para que os diferentes momentos do dia decorressem num clima de tranquilidade e bem-estar, tanto para os alunos como para os adultos, era essencial que existissem regras de organização do grupo.

A vida em sociedade é feita de acordo com regras e uma determinada organização, pelo que se impunha que os alunos percebessem, participassem e contribuíssem, respeitando a organização própria da sala de aula e da escola.

Dos 23 alunos, apenas um não residia na vila ou das localidades vizinhas, assim sendo, a maioria da turma não excedia os quinze minutos de transporte. A escola estabelece uma parceria com a Santa Casa da Misericórdia e a Cruz Vermelha, que asseguram o transporte dos alunos.

Neste ano letivo, não existia nenhum aluno com necessidades educativas especiais. Um aluno beneficiou de apoio educativo a Matemática e dois alunos usufruíram de acompanhamento psicológico (apoio particular por iniciativa dos encarregados de educação). O envolvimento parental é fundamental para contribuir para o sucesso educativo dos seus educandos.

Em relação ao nível de aprendizagem de cada aluno, pude constatar que se adequa à faixa etária e que cada um deles mostra empenho e dedicação nas matérias abordadas.

Na observação da turna, não constatei nenhum caso particular de rejeição entre os alunos, existindo uma relação de cordialidade e respeito entre cada um deles.

Ao nível da aprendizagem, ritmo de trabalho, capacidade de atenção e comportamento na sala de aula, verifiquei que existem algumas lacunas. Relativamente à disciplina de Português, revelam dificuldades na pontuação, na ortografia e na oralidade. Nos conteúdos matemáticos, têm alguma dificuldade no cálculo mental, na tabuada e na decomposição de números. Em conjunto com a colega de estágio constatei que existiam diversos ritmos de aprendizagem, o que exigiu um maior acompanhamento por parte do professor a alguns alunos.

## **5.2. Rotinas na sala**

Uma das rotinas que teve de ser trabalhada com os alunos foi o cumprimento das regras na sala de aula. O papel do professor centrou-se na elaboração das mesmas regras com o grupo de alunos no início do ano letivo. Tal como refere Arends (1995:191), “nas salas de aulas, como na maior parte dos contextos em que integram grupos de pessoas, uma larga percentagem de problemas potenciais e de perturbações pode ser prevenida através da planificação antecipada de regras e procedimentos”.

Era fundamental que existisse equilíbrio na organização do tempo, criando rotinas nos alunos. As rotinas proporcionavam a aquisição de hábitos e a aprendizagem de conceitos alusivos ao tempo na gestão do dia.

As principais rotinas das turmas do 1.º CEB iam ao encontro dos horários de entrada e de saída, bem como dos intervalos. Deste modo, como todos os alunos tinham o mesmo horário, era possível a partilha e a aquisição de novas experiências entre eles.

As rotinas diárias da turma centravam-se em momentos específicos do dia ou da semana. A título de exemplo, todas as segundas-feiras, na primeira hora da manhã, a rotina era dialogarem sobre os acontecimentos do fim de semana, proporcionando, assim, uma conversa de turma que visava desenvolver o léxico dos alunos. Se por

algum motivo este momento matinal não acontecesse, era pedido para levarem como trabalho de casa a redação dos mesmos durante o fim de semana. Outra das rotinas semanais era a escrita da data no quadro e nos cadernos.

A distribuição dos manuais adotados era da responsabilidade do delegado e dos subdelegados.

Ao entrar na sala os alunos tinham como rotina colocar os bonés e os casacos nos cabides e os trabalhos para casa na secretária da professora. Depois, começavam as tarefas que lhes estavam destinadas. No final das atividades letivas, guardavam os materiais e deixavam as mesas e a sala arrumadas.

No âmbito no PNL (Plano Nacional de Leitura), todas as terças-feiras, os alunos requisitavam livros na biblioteca da escola para ler em casa. Posteriormente, de forma voluntária, recontavam a história aos colegas, faziam atividades relacionadas com a história, tal como uma ficha de leitura e inventar outro final para a história escolhida. Por vezes, liam apenas a história de uma forma lúdica e recreativa, sem outra atividade associada.

### **5.3. Organização do espaço e do tempo**

A EBI era constituída por um edifício único com salas de aula, tendo um pavilhão gimnodesportivo num edifício separado. A sala de aula da turma era a n.º7 e encontrava-se no segundo piso do edifício, tinha dois quadros brancos, dois armários de arrumação de material, um cabide para os casacos, uma secretária para a professora e várias mesas e cadeiras para os alunos. Disponha ainda de um projetor, um computador, uma impressora e material de desgaste.

As paredes da sala de aula destinavam-se à afixação de trabalhos das várias áreas curriculares, realizados em contexto de sala de aula. Existia, também, um espaço para os docentes das AEC exporem os trabalhos. Como Spodek e Saracho (1998:127) sublinham, “o espaço interior deve ser planeado de forma a permitir a flexibilidade dos programas educacionais”. Deste modo, a organização desta sala foi variando de acordo com as necessidades e intenções da professora cooperante, das estagiárias e também da reação comportamental dos próprios alunos.

Quanto à disposição dos alunos em sala de aula, estavam distribuídos por filas. O que se alterava com alguma regularidade era o lugar dos alunos. É importante referir

que as alterações de lugar iam sendo feitas para evitar conversas paralelas entre alunos ou, para alunos com dificuldades de visão ou de menor estatura ficarem mais próximos do quadro. A disposição dos alunos por filas, tal como refere Arends (1995:94) é “mais adequada a situações em que professor quer a atenção focalizada numa direção (...) durante a exposição de um tema, ou durante o trabalho independente no lugar”.

O tempo era um dos recursos mais importantes que o professor tinha de saber gerir, como refere Arends (1995:75) “não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral”. A gestão do tempo letivo não era muito flexível, pois a turma tinha um horário rigoroso e este devia ser cumprido, o que podia limitar a vida escolar, uma vez que se tornava obrigatório o cumprimento desse horário, indo ao encontro do número de horas estipuladas pelo Ministério da Educação, para cada uma das áreas curriculares.

A professora cooperante não seguia de uma forma rigorosa o horário letivo estipulado, mas cumpria as horas de cada área curricular, tentando obedecer o mais possível. Realizava permutas entre as áreas curriculares, de acordo com o que se tornava necessário para aquele dia ou para aquela semana.

O horário da turma de 1.º CEB era das nove horas até às dezasseis horas e dez minutos, com exceção das quartas e sextas-feiras que eram complementadas com AEC (vide Anexo nº1).

A realização de algumas atividades sempre no mesmo momento do dia facilitava a criação de hábitos e a aquisição de conceitos relativos ao tempo.<sup>6</sup>

O espaço e a sua organização tinham de ser obrigatoriamente flexíveis, visto que “influencia quer os padrões de comunicação, quer as relações de poder entre professores e alunos”, em que estas relações “podem afetar o grau em que os alunos tomam o controlo dos conteúdos nas suas próprias mãos e tornam a sua aprendizagem independente” (Arends 1995:75).

---

<sup>6</sup> Informação recolhida através de entrevista informal à Professora Cooperante.

#### **5.4. Interação com as famílias**

A família, mais concretamente os pais dos alunos, é um dos elementos fundamentais na educação dos mesmos, sendo que “quando os pais iniciam uma parceria com a escola, o trabalho com as crianças pode ir além da sala de aula, e a aprendizagem na escola e em casa podem complementar-se mutuamente” (Spodek & Saracho, 1998:167). Desta forma, o rendimento dos alunos era influenciado pelo ambiente familiar, em que os pais “podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino” (Bosker, et al., 1999:27). Para isso, os “pais precisam de saber como «falar a linguagem da escola», para que possam prestar apoio à aprendizagem dos seus filhos e ajudá-los a desenvolver elevadas expectativas positivas partilhadas e a paixão pela aprendizagem” (Lopes & Silva, 2010:24).

O nível socioeconómico das famílias não é regular. No entanto, parte do grupo de alunos provinha de famílias de nível médio alto. Verificou-se uma diversidade ao nível das habilitações académicas dos encarregados de educação e das suas ocupações profissionais.

Durante o período de estágio, sempre houve uma boa relação/comunicação com os pais/encarregados de educação. Estes sempre tiveram uma participação ativa na vida escolar. Para a divulgação do projeto<sup>7</sup>, o apoio e a ajuda da família dos alunos foi fundamental e contribuiu em muito para o seu sucesso.

O processo educativo teve outros intervenientes que enriqueceram as aulas. Além dos professores das AEC, que lecionavam Inglês, Expressões Artística (Música) e Físico-Motora, numa perspetiva de articulação pedagógica, a professora contava, também, com a colaboração de outros docentes que faziam pequenas intervenções e ainda alunos da própria escola, da educação pré-escolar ou de outros níveis de ensino, que faziam apresentações e dinamizavam algumas atividades. Neste sentido, esta interdisciplinaridade resultava da coordenação entre os diversos agentes educativos, tendo em vista dar resposta aos interesses e necessidades dos alunos.

---

<sup>7</sup> Projeto “Doces e Sabores” a ser desenvolvido no capítulo XII como Experiência-Chave.



## Capítulo VI – Prática Educativa

### **6.1. Da observação à prática**

Durante os três meses de estágio que realizei no 1.º CEB – de 27 de outubro a 28 de janeiro – tive em conta diversos objetivos conforme as etapas que fui ultrapassando. É importante delinear objetivos, de forma a ter consciência da prática letiva enquanto futura docente, para poder desenvolver estratégias, conhecer os alunos e outros objetivos, que vão sendo traçados ao longo do tempo.

O estágio de 1.º CEB passou pelas mesmas fases que o da educação pré-escolar. Centrou-se, inicialmente, nas fases de observação ativa e participativa.

É essencial o conhecimento geral da turma, mas não menos importante é conhecer cada aluno de uma forma individual, conhecimentos esses que foram sendo aumentados durante todo o estágio. Nesta fase o “professor pode reduzir o risco das interpretações apriorísticas e obter uma melhor compreensão do contexto e da sequência dos comportamentos” (Ferreira & Santos, 1994:66).

Esta observação foi importante para que pudesse recolher algumas informações do Projeto Educativo de Escola e do Projeto Educativo de Turma, da possível existência de alunos com necessidades educativas especiais, qual a metodologia que a professora utilizava, entre outras. Estas informações foram importantes para conhecer o grupo de alunos, as estratégias e as dinâmicas desenvolvidas pela professora, para que posteriormente se continuasse o trabalho desenvolvido.

Estas semanas foram fundamentais para desenvolver um bom trabalho, tal como Estrela (1994:27) refere “(...) a observação é um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentalmente exigida pela prática quotidiana”.

Foi a partir desta fase que se iniciou a planificação das aulas, que foram sempre elaboradas pelo grupo de estagiárias, tendo como objetivo ir ao encontro das necessidades dos alunos e dos conteúdos que teriam que ser abordados, sendo que “os processos de planificação (...) podem dar um sentido de direção tanto aos alunos como

aos professores e ajudar os alunos a tornarem-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir” (Arends, 1995:46).

Na fase de intervenções alternadas tentou-se, que cada estagiária presidisse uma área curricular diferente em cada dia da semana. Assim sendo, trabalhei com os alunos as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica.

É importante referir que, para além das atividades planificadas, sempre procurei ter delineadas algumas atividades complementares, impedindo que as crianças tivessem compassos de espera antes de prosseguir para a próxima atividade.

Um aspeto tido em conta, e que considero importante salientar, foi o facto de, em quase todas as aulas, rever os conteúdos abordados no dia anterior, para que não ficassem esquecidos e para que, sempre que possível, se estabelecesse uma ligação com o que se iria trabalhar nesse dia.

O meu objetivo fulcral nas diferentes etapas de aprendizagem dos alunos era o seu desenvolvimento, bem como alargar as minhas próprias aprendizagens, evoluindo, assim, ao nível da prática educativa. Segundo Arénilla *et al*, (2001:23) intitula-se por aprendizagem “o período durante o qual uma pessoa aprende um novo saber para si e o processo pelo qual este novo saber se adquire”.

Desde o início, a professora cooperante foi proporcionando desafios, de forma a estimular o crescimento prático das estagiárias. Um dos primeiros desafios foi colocado na segunda semana de estágio. Este consistiu em planificar uma atividade relacionada com a temática do *Halloween* ( vide Apêndice n.º21).

As planificações, de acordo com (Arends, 1995:46) “conduzem à compreensão e aceitação de partilhas de metas claras e alcançáveis aumenta a produtividade de trabalhadores e alunos”. Esta atividade tinha como finalidade a integração das estagiárias, e a consciencialização dos alunos em relação ao papel que se iria exercer durante aquele tempo. Como refere Arends (1995:491) “as primeiras atividades de aprendizagem devem ser selecionadas, de modo a assegurar uma motivação elevada a um elevado grau de sucesso dos alunos”. Assim sendo, a estratégia utilizada foi a elaboração de decorações para a sala alusivas ao tema.

Na semana seguinte, foi proposto que se desenvolvesse novas atividades com os alunos relacionadas com o S. Martinho (vide Apêndice n.º22). Nos trabalhos

reutilizaram-se materiais, aproveitando para abordar o tema da reciclagem. Foram feitos certos com pacotes de leite e em cartolina desenharam-se castanhas e, cada aluno decorou o seu trabalho.

A concretização das atividades propostas foram sempre feitas em conjunto com a colega estagiária e com professora cooperante.

Ao longo do estágio, a professora alertou para o cuidado a ter na introdução de novos temas, ou conteúdos que os alunos não dominam. A utilização de estratégias pedagógicas diferentes na introdução de um tema, recorrendo a diversos materiais, pode causar confusão aos alunos.

O primeiro contacto que os alunos têm com os conteúdos, dependendo da forma como são introduzidos com recurso a materiais diversos, facilitam a compreensão e a captação de cada aluno. Desta forma, se os conteúdos forem bem introduzidos, os alunos tendem a mostrar maior motivação para a aprendizagem. Se isso não acontecer, considero que os alunos mais facilmente perdem o interesse, desmotivando-se.

Um ponto favorável para a aprendizagem dos alunos reside no facto da professora cooperante não ser apologista dos trabalhos de casa em excesso. Na sua opinião, os alunos passavam demasiado tempo na escola em horário letivo. Contrapondo esta ideia, as crianças tinham direito a brincar e a passar tempo de qualidade com a família.<sup>8</sup>

Verifiquei que os alunos realizavam mais trabalhos na sala de aula, onde podiam tirar as dúvidas e, por vezes, resolver os exercícios em conjunto.

A primeira aula que lecionei foi de Matemática. Os alunos mostraram um grande interesse e elevada atenção, concentração e participação, devido a estarem curiosos para saber como seria a minha maneira de lecionar e explicar os exercícios (vide Apêndice n.º 23).

Estava receosa relativamente ao comportamento durante as atividades. Sou apologista de que um trabalho realizado em silêncio é mais vantajoso para o decorrer das aulas, propiciando um melhor ambiente à aprendizagem. Mas, contrariamente a esta ideia, fui-me apercebendo que as conversas paralelas não eram prejudiciais para

---

<sup>8</sup> Informação recolhida através de entrevista informal à Professora Cooperante.

um bom funcionamento das atividades, pois, como afirma Arends (1995:96), “é importante para os alunos falar uns com os outros enquanto aprendem novas competências e conceitos e ajudar-se entre si em tarefas importantes da sala de aula”.

Durante todo o estágio tive sempre oportunidade de planificar em conjunto, com a minha colega de estágio, a professora cooperante, sob supervisão do professor supervisor de estágio, o que se tornou fundamental, uma vez que para uma prática de qualidade é essencial o trabalho em equipa e esse trabalho começa desde a planificação. Hohmann e Weikart (2011) referem que trabalhar em equipa permite oferecer contextos de aprendizagem de elevada qualidade aos alunos de quem se cuida “ (...) o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo”, (Hohmann e Weikart, 2011, p.130). Ao trabalhar em equipa, os adultos prestam aos alunos um serviço educativo com uma abordagem consistente, porque definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto quais as estratégias para os concretizar (Hohmann e Weikart, 2011). Para cada planificação, teve-se sempre em consideração as necessidades dos alunos, a sequência do manual adotado, e os objetivos a desenvolver (vide Apêndice n.º24).

No fim das intervenções das estagiárias, a professora cooperante dava sempre o seu *feedback*, o que ajudava a melhorar na intervenção seguinte. Ao concluir a semana, fazia-se uma avaliação, onde era atribuída uma classificação quantitativa. Todos estes momentos de avaliação/reflexão foram uma mais-valia. Tentei dar sempre o meu melhor, de forma a não voltar a cometer os erros anteriores.

É necessário realizar uma prática reflexiva, pois segundo Zeichner (*cit in* Sá e Varela, 2007), quem não pratica esta competência não se interroga sobre o que faz e porque o faz.

No decorrer das intervenções, tive de proceder a alterações ao que tinha programado, devido a conteúdos presentes na planificação da escola. É de realçar que o trabalho de um professor passa também pelos imprevistos que tem de fazer. Doyle (1986) citado por Arends (1995:111) refere que a imprevisibilidade é “os acontecimentos na sala de aula, muitas vezes, tomam caminhos inesperados”. Todos os imprevistos que naturalmente iam surgindo foram sendo contornados. Como afirmam Lopes & Silva (2010:15) “o professor flexível pensa imediatamente numa apresentação alternativa que capte o interesse dos alunos”.

Numa aula de Matemática, foi trabalhado um conceito novo: traçar circunferências, usando o compasso. Esta aula foi planeada de forma diferente, explicando as regras da utilização do compasso e deixando os alunos explorar livremente. Na aula seguinte, como verificação do que ficou retido acerca dos conteúdos, coloquei várias questões aos alunos, às quais os alunos responderam com sucesso. (vide Apêndice n.º25).

Existiu a oportunidade de estar sozinha com os alunos na sala, tendo a responsabilidade de ter a turma sob meu encargo, o que me levou a ter mais segurança e responsabilidade.

A primeira e segunda semanas de dezembro foram de trabalho cooperativo, sendo que “é uma metodologia na qual os alunos em grupos pequenos e heterogêneos se encorajam no processo de aprendizagem e avaliam a forma como trabalham, com vista a conseguir objetivos comuns” (Lopes & Silva, 2010:144). As estratégias utilizadas foram os *ateliers* com os alunos em grupo e ainda uma dramatização de uma peça de teatro, tudo relacionado com a época natalícia. Esta metodologia de trabalho proporcionou aprendizagens de forma dinâmica para todos os intervenientes (vide Apêndice n.º26).

A última fase do estágio foi bastante trabalhosa, uma vez que cada estagiária teve de planificar, preparar, e dinamizar as aulas durante os três dias de estágio da semana (vide Apêndice n.º27).

Esta foi uma etapa prevista no projeto de estágio e ajudou-me a crescer como profissional. Fiz sempre uma reflexão sobre as críticas que foram sendo mencionadas ao longo do estágio, de forma a melhorar o meu processo de construção enquanto profissional.

Tenho consciência que a realidade que me espera é diferente daquela que vivi. Todos os alunos são diferentes uns dos outros e podemos ter mais do que um ano de escolaridade, o que implica uma gestão completamente diferente de tudo o que envolve a componente letiva.

Neste contexto de estágio utilizei dois tipos de avaliação, a diagnóstica e a formativa. A avaliação diagnóstica foi utilizada sempre que era iniciado um novo conteúdo, tentando perceber onde os alunos teriam mais dificuldades. A avaliação formativa proporcionava, por parte dos professores, o conhecimento das

aprendizagens dos alunos e da necessidade ou não de alteração dos seus métodos pedagógicos.

No que diz respeito ao projeto, “Doces e Sabores”, este partiu de questões colocadas pelos alunos. Este foi um mote para abrir mentalidades e tornar as crianças observadoras, ativas, com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Mesmo que isso seja possível para todos, não era primordial que todos percorressem os mesmos caminhos para se apoderarem das novas aprendizagens. O que se pretendia era que cada aluno conseguisse criar o seu leque de conhecimentos e o revertesse em aprendizagens significativas.

Assim, fez-se com que o projeto fosse ao encontro de um dos blocos do programa de estudo do meio, nomeadamente “À descoberta dos outros e das instituições”. Apesar de trabalhar esta área de forma mais intensiva, não fez esquecer de que este projeto foi desenvolvido de forma interdisciplinar, usando o que cada área curricular tem para oferecer.

Todas as atividades desenvolvidas ao longo deste projeto, bem como a sua divulgação, encontram-se descritas na experiência-chave: Projeto “Doces e Sabores”.

No final do período de estágio, os alunos mostraram tristeza por deixarem de ter aulas com as professoras estagiárias. Posso referir que foi um estágio que deixou saudades, pois os alunos, em momentos de conversa, gostavam de partilhar as suas experiências e, por vezes, contar alguns dos seus problemas, demonstrando, desta forma, confiança.

Em relação à professora cooperante, houve um contacto não só professora-aluna, mas também de professora-amiga, que foi verificado através da sua ajuda e companheirismo.

O projeto “Doces e Sabores” que tive a oportunidade de desenvolver, levou-me a ter empatia com a respetiva turma, com a escola e com todos os docentes e não docentes.

Ao início ouve algum receio em começar, pois estava-se a mexer em algo muito complexo, pelo facto de não existir concordância entre os conceitos tradicional/conventual. Quando se começou a desenvolver este projeto, nunca se pensou que o projeto tivesse tanta divulgação, o que também se deve muito à professora cooperante, pois sempre permitiu desenvolver a ideia, apoiando-a de uma

forma assertiva. Sempre que era possível, desenvolviam-se atividades associando o tema do projeto com as unidades curriculares (vide Apêndice n.º28).

Entretanto foi possível ter a confirmação da grande divulgação que o projeto “Doce e Sabores” tinha tido. A Confraria do Pastel de Tentúgal e da Queijada de Pereira, o Presidente da Junta de Freguesia de Tentúgal, a Vereadora da Câmara Municipal de Montemor-o-Velho, entre muitos outros intervenientes decidiram contribuir de alguma forma para o desenvolvimento da atividade. Foi prazeroso perceber que todos estes meses de trabalho e mesmo a luta contra algumas portas fechadas, terminaram com um bom resultado. Ao longo do estágio, tentou-se incorporar a partilha e as vivências de cada um dos alunos.

Concluindo, o professor tem de trabalhar, não só com a sua turma, mas também com toda a comunidade educativa envolvente, encarregados de educação, colegas de profissão, entre outros intervenientes.

Todas estas experiências académicas foram impulsionadoras de novas aprendizagens. O mais gratificante desta profissão é observar o crescimento mental, cognitivo, emocional e social dos alunos.

## **6.2. Práticas da professora cooperante**

A professora cooperante é docente há mais de duas décadas, sendo possível observar que a paixão pela profissão é o que a movia todos os dias. Os anos de experiência, sustentados por diversas funções, fazem com que a sua prática docente seja bem-sucedida, conseguindo envolver os alunos e proporcionar-lhes momentos de aprendizagem.

Ao observar a prática da professora cooperante, não se consegue encontrar nenhuma metodologia privilegiada. Segundo a mesma, a metodologia a utilizar passava pela proposta aos alunos de tarefas de aprendizagem diversificadas e relacionadas com a vida real, pela utilização de materiais manipuláveis, pelo envolvimento na planificação e desenvolvimento de projetos destinados a resolver situações problemáticas, pelo recurso a trabalho de grupo, pesquisas, visitas de estudo, entrevistas, concursos, jornadas de atividades desportivas e pelo envolvimento da escola/comunidade. Privilegiava, também, espaços de reflexão em que os alunos tinham uma participação ativa e autónoma e em que se definiam regras, valores e

atitudes conducentes à formação de cidadãos autónomos e livres, numa perspetiva de cultura de corresponsabilização. Havia sempre a preocupação da interdisciplinaridade entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como com as AEC.

A professora cooperante usava os manuais escolares, visto que os pais tiveram o encargo de os adquirir. Normalmente, caso não os utilizasse durante as suas aulas, tinha o cuidado de marcar trabalho de casa nos respetivos manuais. É de referir que a docente não era adepta do excesso de trabalhos de casa todos os dias. Quando os mandava, tinha o cuidado de marcar apenas um exercício ou uma ficha de trabalho.

No que respeita à planificação das suas aulas, a professora cooperante tinha o cuidado de seguir a planificação apresentada nos manuais. É de realçar que, sempre que fosse oportuno, a sua planificação era alterada em função das necessidades dos alunos. É de salientar que os manuais adotados não eram iguais em todo o agrupamento, o que, por vezes, dificultava a lecionação de matérias no mesmo período de tempo.

A sala de aula não dispunha de muito material didático e, desta forma, a professora e os alunos traziam um elevado leque de materiais para a abordagem dos conteúdos, utilizando-os, como complemento dos manuais adotados. Sempre que possível, os alunos iam para a sala de informática procurar respostas às dúvidas surgidas durante a aula. Na sala de aula, a professora utilizava com regularidade o computador e o projetor, mostrando como as novas tecnologias e os materiais interativos podiam ser úteis pedagogicamente, facilitando a compreensão dos alunos.

O trabalho realizado em sala de aula era predominantemente trabalho individual ou em grande grupo. No entanto, durante a prática pedagógica, foi possível constatar que os alunos também trabalhavam a pares de uma forma produtiva. A professora utilizava diversas estratégias de desenvolvimento de aprendizagens que estimulavam e desafiavam os alunos a desenvolver diferentes competências. Proporcionava, ainda, diversas visitas à biblioteca escolar, de forma a enriquecer a educação literária e o léxico dos alunos.

O uso de reforços positivos era frequente, valorizando os sucessos dos alunos, promovendo a sua autoestima. A colocação de desafios era habitual, estimulando os alunos a querer saber e fazer mais. A comunicação era a forma mais importante de interação, visto que era através dela que se desenvolvia todo o processo educativo.

Quando um aluno queria intervir, colocava o dedo no ar e esperava pela sua vez de falar.

A docente corrigia os cadernos diários dos alunos, de forma a verificar se eles ainda tinham dificuldade na matéria lecionada, se tinham realizado os trabalhos de casa e se passavam os exercícios corretamente do quadro.

A turma tinha um horário estabelecido e a professora tentava cumpri-lo ao máximo. Em casos excecionais, distribuía as diferentes áreas curriculares de acordo com as necessidades da turma.

Todos os momentos da aula eram momentos de avaliação. O termo, avaliação, geralmente “refere-se a um largo leque de informações recebidas e sintetizadas pelos professores acerca dos seus alunos” (Arends, 1995:229). Estas informações podem ser recolhidas de maneira informal “tais como observações e trocas verbais” (idem) e de modo formal “como trabalhos de casa, testes e relatórios escritos” (idem). Esta informação era recolhida pela professora cooperante através da observação direta e indireta, pela participação em trabalhos de grupo e em atividades na sala de aula, trabalhos de pesquisa/investigação e intervenções orais.

Existiam, também, momentos específicos de avaliação. Inicialmente, era feita uma avaliação formativa em que “são feitas antes ou durante a instrução e pretendem informar os professores acerca dos conhecimentos e das competências anteriores dos alunos para ajudar na planificação” (idem). Posteriormente, as avaliações sumativas “traduzem-se em esforços para utilizar a informação sobre os alunos ... após um conjunto de atividades de instrução ter ocorrido”.

A avaliação sumativa era realizada trimestralmente ao nível do agrupamento e tinha como objetivo averiguar o nível de aprendizagem de cada um. Previamente, realizava-se uma reunião para decidir a data das mesmas. Mensalmente, os alunos realizavam, ainda, uma ficha de avaliação, que podia ser uma ficha do caderno de avaliações das diferentes áreas curriculares ou uma ficha com a sequência da matéria dada. Sempre que era dada uma matéria nova, havia o cuidado de consolidar esses assuntos.



# **Parte II**

## **Experiências-chave**



## Capítulo VII- O Programa Anos Incríveis

### **7.1.Uma visão sobre a intencionalidade e sobre o impacto do programa**

O programa de competências sócio emocionais “Anos Incríveis” (The Incredible Years) foi desenvolvido nos EUA por Webster-Stratton em 1990. Segundo Vale (2012) o programa *The Incredible Years* começou por ser um programa terapêutico de tratamento e intervenção para crianças dos 4 aos 8 anos. Ao longo de vários anos, este programa tem sido estudado e aplicado em diversos países e demonstrando resultados positivos a curto, médio e longo prazo.

Foi desenvolvido com o intuito de apresentar várias estratégias de intervenção e prevenção de problemas de comportamento, ajudando pais e educadores. Este pode ser utilizado em vários contextos e destina-se essencialmente a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 12 anos.

No seu livro, a autora Webster-Stratton, apresenta um leque de práticas parentais positivas e o modo como podemos estabelecer relações positivas com as crianças; além de abordar temas comuns à infância, como os medos, o roubo, a mentira e a promoção das competências sociais e emocionais.

Os programas, como refere Vale (2012), sintetizam-se no desenvolvimento de competências socioemocionais e académicas, estratégias de resolução de problemas e gestão do comportamento, interações positivas com pares, diminuição de comportamentos negativos, aumento de competências de empatia e diminuição de comportamentos agressivos e opositores.

Como tem vindo a ser destacado, cada vez mais, existem crianças em risco de desenvolver vários problemas de comportamento e, nesse sentido, este estudo pretende testar o impacto e eficácia do programa “Anos Incríveis” em crianças com sinais de risco, como comportamentos de oposição, desafio, falta de atenção, impulsividade e hiperatividade.

Este programa propõe que haja interação ente educadores, pais, crianças o que vai ajudar a prevenir de maneira mais eficaz os comportamentos negativos.

A educadora, do centro de estágio, mantinha uma relação próxima com os pais e vice-versa, em que estes podiam partilhar situações ocorridas com os seus educandos. Com isto, as crianças sentiam-se protegidas e integradas no processo de aprendizagem.

Segundo um estudo desenvolvido por Vale (2012), com uma amostra de educadoras, conclui-se que este programa teve muito impacto nas estratégias utilizadas pelas educadoras de infância e, conseqüentemente no comportamento das crianças, onde se registaram várias mudanças significativas de comportamento. Por um lado o(a) educador(a) aumenta o uso do elogio e do encorajamento; reduz o uso da crítica; desenvolveu o afeto positivo nas crianças e aumentou a cooperação entre educadores bem como a interação positiva com pares e, por fim reduziu a agressão entre os pares na sala. Por outro lado, as crianças que serviram de amostra a este estudo apresentaram uma redução nos comportamentos agressivos e aumentaram os seus comportamentos pró-sociais.

Existem várias estratégias para gerir os comportamentos, tais como, as recompensas, elogios, limites, negociações e *Time-Out*. De todas as estratégias uma que nunca foi necessário utilizar foi o *Time-Out*.

O *Time-Out* só deve ser utilizado em situações limite como por exemplo o uso pela criança de violência ou linguagem inapropriada. O *Time-Out* é utilizado com a função de retirar a criança da situação e extinguir o comportamento indesejável, sendo que existem diversos passos para a utilização desta estratégia (Vale, 2012).

## **7.2. As estratégias utilizadas em contexto sala de atividades**

### **7.2.1. Os Elogios e os Incentivos**

O programa de formação dos Anos Incríveis é repartido por várias sessões, como nos refere Webster-Stratton (2010). A primeira sessão intitulada “A prevenção de problemas de comportamento” pretende que o(a) educador(a) adquira conhecimento sobre a importância de ter uma abordagem lúdica com a criança bem como a utilidade de manter a proximidade com os pais. Além disso, deve adquirir o

hábito de elogiar e encorajar as crianças de forma a construir um relacionamento positivo com elas.

Esta estratégia realizou-se durante o período de estágio, uma vez que tanto a educadora como as estagiárias elogiavam e encorajavam as crianças ao longo do dia, tornando-as mais seguras e confiantes em si mesmas e nos trabalhos realizados.

A «motivação através de incentivos» é outra estratégia e também foi aplicada com o grupo de crianças. Este sistema de incentivo, utilizado na prática educativa, dirige-se tanto à criança (individual) como ao grupo de crianças (coletivo), uma vez que também era importante elogiar os pares.

Os elogios devem ser específicos e, por isso, apliquei-os através de uma postura entusiástica, transparecendo que acreditava nas suas capacidades. Estes eram de carácter frequente e, na maioria das vezes eram transmitidos da seguinte forma: «Estás a ser um bom amigo», «Muito bonito o teu trabalho».

Durante o meu percurso na instituição, observei que quando a(s) criança(s) se portavam bem e realizava ações positivas, como ajudar um colega, recebiam um incentivo (mais concretamente um carimbo). O principal objetivo era receber um carimbo todos os dias da semana, para quando reunissem na sexta-feira recebessem uma surpresa pelas suas ações ao longo da semana.

Contudo, os elogios e os incentivos podem transformar-se em rotinas e, por vezes, o comportamento da criança modifica-se porque sabe que vai receber um elogio ou um incentivo. Neste sentido, quando os elogios são utilizados com muita frequência podem perder o seu significado, pois “ensina às crianças a preocupar-se mais em “como fazer” do que “com o que fazem” (Vale, 2003:32). Por isso há que ir diversificando as estratégias.

### **7.2.2. Regras da sala**

As regras da sala é uma prática utilizada cada vez com mais frequência na Educação Pré-Escolar. A metodologia pode manifestar diferenças de educador para educador, no entanto, as regras devem ser sempre apresentadas de forma clara e perceptível.

Não se deve exceder as cinco regras e estas devem ser formuladas positivamente, por exemplo: «andar devagar» em vez de «não correr». Neste sentido,

envolvemos sempre as crianças na definição das regras da sala, da casa das histórias ou de alguma área/cantinho, promovendo a discussão sobre a sua importância.

Definidas as regras, tirámos fotografias alusivas às mesmas, uma vez que as pistas visuais permitiam compreender melhor o que foi acordado. As regras eram quase sempre cumpridas pelas crianças, na medida em que, as sabiam identificar, pois contribuíam para a definição das mesmas.

### **7.2.3. Relações positivas entre educador-criança**

O(a) educador(a) deve construir uma relação positivas com as crianças, com base na confiança e na compreensão, estimulando a sua cooperação e motivação, tornando-as mais atentas e participativas no seu processo de aprendizagens significativas.

Um outro elemento chave também realizado no âmbito dos Anos Incríveis – as Notas Alegres, que se caracterizavam pela construção de relações positivas com o grupo de crianças.

A Nota Alegre, servia como intuito de comunicar aos pais o sucesso, a concretização de uma tarefa no jardim de infância, o facto de ajudar um colega. Por exemplo, se a criança se portou bem, se comeu tudo durante a refeição, se não fez birras, se esteve empenhada no trabalho e se partilhou os seus brinquedos com os colegas.

Na sala de atividades, onde decorreu a minha prática pedagógica, a Nota Alegre era transmitida através de um intermediário, o Barnabé, um boneco que pertencia à sala.

Todas as sextas-feiras era feita uma votação, onde tinham de escolher o colega que tinha cumprido todas as regras naquela semana. Depois de estar selecionado tinha como tarefa, cuidar do Barnabé todo o fim de semana, fazendo-se acompanhar de um caderno de registos onde colocava fotografias e contava toda a história do fim de semana, com ajuda dos pais.

Deste modo, posso afirmar que esta estratégia resultou muito bem com o grupo de crianças, tendo em conta que estavam sempre entusiasmadas e ansiosas para levar o Barnabé para casa.

#### **7.2.4. Controlar o comportamento inadequado**

O(a) educador(a) assume a tarefa de ensinar à criança que os maus comportamentos não são aceitáveis, contudo há muitas que continuam a ter comportamentos inadequados. Neste sentido, é importante adotar estratégias de qualidade com a finalidade de eliminar esses comportamentos.

O grupo de crianças com o qual estagiei tinha uma forte personalidade e gostavam de repetir algumas atividades que já tinham sido elaboradas. Quando estavam a brincar a pares entravam em conflito com o colega se este não cedesse à sua brincadeira.

O Programa Anos Incríveis é uma mais-valia nestas situações, pois permite resolver quase todos os problemas de comportamento na sala de atividades.

Durante a prática, observei que a educadora ignorava muitas situações em que as crianças faziam birra ou discutiam com o colega. Com isto aprendi que se a criança está em segurança tenho de a deixar resolver o seu problema de forma a ir ganhando independência.

Podemos afirmar que as crianças foram melhorando e controlando os seus comportamentos.

### **7.3. As potencialidades do programa Anos Incríveis em Educação Pré-Escolar**

O programa Anos Incríveis apresentou muito impacto nos jardim de infância, onde as suas estratégias foram adaptadas e implementadas. Como nos refere Vale (2012), estas estratégias reduziram os problemas de comportamento, melhoraram o clima emocional e incrementaram as competências socioemocionais das crianças.

Na sala de atividades onde realizei o meu estágio, ficou comprovado que as crianças melhoraram o seu comportamento, diminuindo ou extinguindo os comportamentos menos apropriados.

As educadoras que participaram na formação e que implementaram o programa Anos Incríveis na sala de atividades consideram-no útil, manifestando grande satisfação nas suas práticas e no contexto educacional. Sentem-se mais preparadas para enfrentar os comportamentos inadequados das crianças, num futuro próximo (Vale, 2012).

Podemos afirmar que a Educação Pré-Escolar apresenta um papel fundamental na prevenção de problemas de comportamento, uma vez que ajuda as crianças a desenvolver as suas competências sociais e emocionais.

Concluindo, o programa Anos Incríveis foi um marco no meu percurso enquanto educadora estagiária, contribuindo para aprofundar os meus conhecimentos relativamente a algumas estratégias de gestão de comportamento na sala de atividades. É um programa muito aliciante, que deveria ser implementado na formação de educadores.

## Capítulo VIII - A Criança e o Desenho

### **8. A criança e o Desenho**

Eu considero esta experiência-chave importante pois, ao longo de todo o estágio, verifiquei que o desenho era utilizado diariamente, quer em atividades autónomas quer em atividades grupais. Ele reflete o desenvolvimento social da criança, ajudando-a na socialização com o restante grupo.

A expressão gráfica infantil é uma forma de expressão simbólica das crianças, através do qual elas se apropriam “criativamente da informação do mundo do adulto para produzir a sua própria cultura de pares” (Corsaro, 2002:114). Assim, as crianças interpretam o mundo de maneira diferente do adulto. Sousa (2003:160) reforça a ideia afirmando que “a expressão plástica é essencialmente uma atividade natural, livre e espontânea da criança”, que a utiliza apenas pelo prazer que esta atividade lhe proporciona e não com a intenção de produzir algo muito sofisticado.

#### **8.1. A importância do desenho na Educação Pré-Escolar**

As experiências de aprendizagem que envolvem a arte assumem como “objetivo a expressão de sentimento de uma maneira comunicável” ou seja, “a expressão do pensamento” (Read, 2010:22). Ou seja, a arte favorece a comunicação entre os indivíduos e permite a troca de ideias, pensamento ou opiniões.

O desenho surge no contexto pré-escolar como um modo de expressão particularmente típico, isto é, “as crianças gostam de desenhar” (Vygotsky, 2009:53).

Através do desenho, a criança expressa os seus sentimentos, desenvolvendo esta técnica de expressão artística conforme o seu estado de espírito. Como afirma Viana (cit. Sousa, 2003:161), “não é o desenho em si, como manifestação artística...mas, sim, o desenho como exteriorização da vida interior da criança”. Ajuda a criança a desenvolver o gosto pela arte e a apreciá-la durante toda a sua vida. É uma atividade lúdica e divertida, na qual a criança tem a liberdade de se expressar através de traços e cores.

O desenho é uma técnica utilizada para valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades de imaginar, de contactar com vários materiais e de a criança se expressar de uma forma criativa.

Esta representação visual surge como fonte de comunicação entre crianças, e a criança e o adulto. No entanto apresenta um papel fundamental na socialização, construção de novos conhecimentos e na promoção da sua imaginação e capacidade reflexiva.

Read (2010:22) defende que a “educação estética” reagrupa-se em “quatro principais funções” da expressão, sendo que o “desenho corresponde a sensação”. Esta situação é justificada pelo facto de a criança (ou de outro indivíduo) conseguir transpor no desenho a sensação vivida, através da orientação dos traços, pelas cores usadas, pela orientação das linhas e pelas formas usadas.

A importância das artes no desenvolvimento da criança torna indispensável o envolvimento das mesmas nas linhas orientadoras deste contexto.

As artes plásticas na Educação Pré-Escolar “assentam essencialmente em atividades de expressão e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (Godinho & Brito, 2010:10). O desenvolvimento de atividades que envolvam o desenho requer o desenvolvimento efetivo da criança, sendo a sua participação ativa marcada pela descoberta de novas matérias ou imagens.

A Expressão Plástica requer um controlo da motricidade fina, logo o recurso a atividades que envolvam este domínio permitem à criança desenvolver capacidades motoras que são imprescindíveis para a escrita, entre outras capacidades importantes para o desenvolvimento infantil (por exemplo, o uso de talheres).

Tive oportunidade de observar que algumas das crianças se dedicavam ao desenho livre enquanto permaneciam nas áreas. A área da Expressão Plástica era escolhida para se poderem dedicar às diversas manifestações artísticas, como o desenho, a pintura e a modelagem. Na Educação Pré-Escolar, “o desenho livre é uma atividade muito espontânea” (Homem, 2009:42). As crianças usam o desenho livre quando desenham sem um tema aparente, somente para oferecer a alguém ou porque é uma atividade que lhes proporciona prazer. Pestalozzi



Figura 9-Desenho livre com giz.

(cit. Sousa, 2003:194) foi considerado um dos percursores do desenho livre defendendo “a plena liberdade de expressão” da criança através do ato de desenhar espontaneamente.

Outra importância que o desenho assume na Educação Pré-Escolar é o desenvolvimento da criatividade que está diretamente relacionada com a imaginação e a atividade simbólica das crianças (vide Apêndice 16). Piaget (1966, citado por Gândara, 2003:9) defende que esta atividade surge com a imitação, que “assegura a transição entre o estágio sensoriomotor e a representação, porque a imagem constitui ela mesma uma imitação interiorizada”.

Assim, o desenho da criança reflete a sua forma de pensar e ver a situação vivenciada, sendo atribuídos significados. A criança ao longo do seu desenvolvimento constrói e desenvolve competências que lhe permite estruturar a sua forma de pensar, a qual vai influenciar a sua resposta às situações experienciadas e vividas que são evidenciadas nos seus desenhos.

## 8.2. O desenvolvimento infantil e o desenho

O desenvolvimento do desenho infantil encontra-se diretamente relacionado com o desenvolvimento global da criança, pois o desenho mostra a forma de pensar da criança.

Vygotsky (2009:37) defende que “em cada período de desenvolvimento infantil, a imaginação criadora age (...) de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra” isto porque, cada estágio é marcado por diferentes experiências e conhecimentos. Assim, a imaginação disposta em cada desenho depende da experiência.



Figura 10- Grafismo da mãe.

Esta componente do desenho e da vida da criança – imaginação - vai influenciar as suas ações e jogos simbólicos, tal como todas as situações vivenciadas e experienciadas ao longo do seu desenvolvimento, sendo que esta surge gradualmente em cada período infantil.

Gândara (2003:9) refere dois períodos distintos para o desenvolvimento do desenho infantil: o “período inicial (dos dois aos sete anos)” e o “período final da fase

das operações concretas (dos sete aos onze anos) ”. Estes períodos encontram-se relacionados com os estádios de Piaget, sendo a evolução do desenho influenciada pelo estádio em que a criança se encontra.

No período inicial, as crianças começam a explorar os materiais, através de ações moto-sensoriais que permitem a manipulação dos materiais. Esta manipulação permite o desenvolvimento de vários conceitos tais como, comprido e curto, largo e estreito, áspero e macio, entre outros. Ao longo do tempo, a criança começa a fazer associações entre as suas ações e a resposta dos materiais.

A criança à medida que vai explorando o meio envolvente começa a diferenciar as características, sendo esses relevantes no seu desenho. Assim, as crianças mais pequenas representam nos seus desenhos pessoas ou acontecimentos mas com poucos pormenores (vide Apêndice 17).

As crianças com quatro ou cinco anos começam a construir pormenores nas pessoas, ou seja os seus desenhos já apresentam alguma compreensão dos pormenores da figura humana. Com o aperfeiçoamento dos traços que representam a figura humana, a criança acaba por melhorar a sua motricidade fina e as imagens mentais, sendo que as imagens melhoram lentamente.

No período final, as crianças desenhavam num contexto mais próprio e incluem mais pormenores.

Vygotsky (2009:96) defende que a primeira fase do desenho da criança é denominada por “fase de esquema” no qual a “criança representa de forma esquemática objetos mais distantes do seu aspeto real”, por exemplo quando desenhavam a figura humana acabam por desenhar apenas a cabeça e as pernas. Na maioria das vezes não desenhavam o que veem, apenas o que imaginam ou o que sabem das coisas.



Figura 11- Desenho livre da criança em tecido.

Como pode constatar, algumas das crianças desenhavam princesas e castelos, vivendo muito no seu imaginário, enquanto outras desenhavam elementos peculiares como a família, construções e elementos da natureza.

Para Vygotsky (2009:99), a fase que se segue é aquela em que a criança começa “a sentir a forma e a linha”, ou seja, a criança começa a “refletir as relações de forma entre os pares” constituintes do objeto. Consequentemente, os desenhos desta fase distinguem-se da anterior pela quantidade de pormenores.

A terceira fase é aquela que o esquema desaparece por completo do desenho infantil, que adota já o aspeto de silhueta ou de contorno. A criança começa a desenhar uma representação que se assemelha ao aspeto real do objeto. Vygotsky (2009:100) defende que este estágio dificilmente é ultrapassado pelas crianças sem o apoio da educadora/professora, sendo que “até aos dez anos podemos contá-las como exceções raras”.

Alguns autores associam uma idade para cada fase, enquanto outras preferem apenas referir a evolução no desenho, mas todos referem que é importante respeitar cada criança como um ser único, sendo o desenvolvimento diferente de criança para criança.

### **8.3. A presença do desenho na rotina das crianças**

O contexto pré-escolar é uma grande fonte de produção de desenhos, podendo estes serem feitos por opção da criança ou por pedido da educadora, surgindo, assim, diferentes formas de comunicação. O desenho livre da criança reflete as suas emoções. Este tipo de desenho pode ser um bom ponto de partida para a educadora ou o adulto perceber quais os interesses das crianças e como poderá usá-los para promover o seu bem-estar e os seus níveis de implementação. Por outro lado, o desenho pedido pela educadora irá traduzir as relações internas que a criança teve perante a situação que esta pediu que desenhasse.



Figura 12- Desenho de uma joaninha.

No quotidiano do jardim de infância, o desenho surge como um instrumento de expressão e comunicação que é essencial para a interpretação dos sentimentos das crianças. Uma situação que observei ao longo do tempo de estágio foi que os desenhos que as crianças realizavam por vontade própria eram elaborados com maior nível de implicação e bem-estar, o que resultava num desenho mais cuidado. Por outro lado, estes desenhos refletem os sentimentos das crianças, tendo isto sido evidenciado quando uma criança desenhou a sua mãe grávida e depois quando quis descrever o mesmo disse: «Esta é a minha mãe com a mana lá dentro!». Deste modo, o desenho é um meio fundamental para a comunicação e partilha dos sentimentos entre todos os intervenientes do processo educativo.



Figura 13- Desenho da mãe com a mana na barriga.

A evolução do desenho infantil deve ser respeitada e compreendida pelo adulto, podendo este aconselhar a criança, mas sem nunca impor a sua posição, isto porque é fundamental que a criança use a sua imaginação e compreensão do mundo dos seus grafismos.

O desenho é uma forma de aprendizagem, pois é através dele que o educador interpreta o pensamento da criança, visto ser o resultado do que ela vê, pensa e imagina. Desta forma, é importante o envolvimento do adulto na disponibilização de materiais para que a criança se sinta confiante para elaborar as suas representações.



Figura 14- Desenho livre com aguarelas.

## Capítulo IX - Abordagem de Mosaico

---

Esta experiência-chave diz respeito ao estudo realizado por mim e pela minha colega de estágio, no âmbito da Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar I. O principal objetivo foi perceber qual a perspetiva das crianças acerca do jardim de infância. Recorremos, para isso, à Abordagem de Mosaico, que será seguidamente explicada.

Este processo investigativo decorreu em várias fases, sendo que a primeira foi a informação aos pais acerca desta investigação. De seguida, com as crianças em grande grupo, explicámos em que consistia este trabalho, de uma forma simples, a fim de ficarem a entender como tudo se ia desenvolver. Nesta fase ainda questionámos as crianças, a fim de saber quais as que queriam participar neste projeto. Todo o grupo se voluntariou, sendo um total de 25 crianças, e destas seleccionámos três crianças, de forma aleatória, para elaboração dos mapas.

Visto que a vontade em ajudar e em participar nas atividades era muita começámos com a realização das entrevistas individualmente, no local conhecido das crianças, o coreto.

### **9.1. Enquadramento teórico**

A criança nem sempre foi vista como um ser com voz ativa, nem como sendo capaz de tomar decisões. Todavia ao longo dos “dois últimos séculos”, vários pedagogos questionaram esta crença, procurando metodologias alternativas às tradicionais, nas quais as crianças participassem na construção do seu conhecimento (Tucker, 1992; Oliveira-Formosinho *et al.*, (2007:15).

É importante que a criança tenha um papel crucial nas suas aprendizagens. A criança deve participar ativamente na escolha de atividades e projetos a desenvolver, isto é, deve participar no seu percurso educativo.

As investigações na educação permitem conhecer melhor o contexto educativo. Já foram feitos vários estudos, no sentido de ouvir as crianças em diversos temas, mas primordialmente, de as crianças serem o centro da investigação.

Foi nos séculos XV, XVI e XVII que as crianças começaram a ser encaradas como seres capazes, que necessitavam de atenção especial, nomeadamente a nível educativo (Heywood, 2004).

Atualmente a criança tende a ser vista de uma forma bastante diferente do que fora vista antes, com o avançar do tempo e com as modificações que a sociedade sofreu, nomeadamente a nível de mentalidade, a importância do estudo da infância ganhou outras dimensões e a criança passou a ser encarada como ator social ativo e capaz de participar na construção do seu conhecimento.

A nova concessão que se vê na criança é como ser participativo (Alderson, 2000), defende que a criança deve ter a oportunidade de participar no seu processo educativo e merece que se apoiem os seus pontos de vista e que se trabalhe para a qualidade do seu processo de aprendizagem.

Alderson (2000), como já tinha referido anteriormente, defende a ideia que a criança possui voz e o direito de participar diretamente no processo investigativo. Tendo como base dois princípios: a criança como ser de direito e a criança como ser competente. Compete a(o) educador(a) envolver a criança no seu processo de ensino/aprendizagem, procurando estar atento e dar oportunidade de escolha à criança, não colocando em causa as suas capacidades.

O educador e todos os parceiros educativos devem ver a participação ativa como um direito da criança.

A Abordagem de Mosaico tem como influência a pedagogia de participação em que o objetivo é promover o envolvimento da criança na experiência e na construção de aprendizagens (Clark & Moss, 2011).

É de salientar que, na pedagogia de participação, o(a) educador(a) tem o importante papel de encorajar, auxiliar nos desafios e conceder autonomia às crianças.

A Abordagem de Mosaico foi desenvolvida por Clark e Moss como uma metodologia para escutar as crianças pequenas, reconhecendo-as como co construtores de significados na sua própria vida. Clark e Moss (2005) referem os quatro princípios desta abordagem: crianças como especialistas das suas

próprias vidas; crianças como comunicadoras hábeis; crianças como detentoras de direitos e, por fim, crianças como fabricantes de significados.

Esta abordagem faz repensar os pontos de vista das crianças, em que devem ser ouvidas e respeitadas pelos adultos, capacitando as mesmas a terem uma voz de mudança no jardim de infância.

Estes autores estabelecem cinco características desta abordagem, a saber: participativa, adaptável, multimétodo, reflexiva e incorporada na prática. É participativa porque reconhece as competências das crianças, ouvindo-as, ou seja, dá valor ao escutar as crianças. É de método adaptável, pois pode ser aplicado em diferentes grupos de crianças e em diversas instituições. É reflexiva porque incide sobre quatro etapas fundamentais – ouvir, observar, documentar e interpretar – incluindo as crianças, pais e educadores(as). É incorporada na prática, uma vez que pretende que as opiniões das crianças sirvam de base para o trabalho. Por último, é de multimétodo, porque combina o verbal com o visual, valorizando as brincadeiras, as ações e reações e as formas simbólicas, tais como desenhos e fotografias, permitindo que se escute a crianças de diferentes formas (Clark & Moss, 2005).

Sendo a Abordagem de Mosaico um multimétodo, defende a utilização de diversos métodos (diálogo, a utilização de materiais de fotografia, desenhos, entre outros), a reflexão, pois quer os adultos, quer as crianças refletem conjuntamente, sendo, deste modo, também participativo, na medida em que dá oportunidade às crianças de participar na construção do seu processo educativo.

As câmaras podem ser utilizadas para que as crianças fotografem o que consideram mais relevante. Os passeios consistem na exploração da instituição através de um circuito guiado pelas próprias crianças. Os mapas servem para efetuar registos de informações fornecidas pelas crianças nos passeios. A conferência consiste numa conversa em grande grupo, em que as crianças podem partilhar as suas opiniões e o adulto deve escutá-las. A dramatização é utilizada principalmente com crianças de idade inferior a dois anos e baseia-se na representação com um conjunto de elementos de jogo e outros. A documentação e observação diz respeito ao registo das conceções das crianças e à observação qualitativa dos acontecimentos. As entrevistas/conversas são realizadas às crianças, pais/encarregados de educação, educadores(as) e auxiliares de ação educativa para conhecer as perspetivas da criança. Por último, a construção da

manta mágica é o momento de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes desta abordagem para as crianças.

## **9.2. Metodologia Utilizada**

Tal como referi anteriormente, a Abordagem de Mosaico é um multimétodo, recorrendo assim a diversos métodos, com o intuito de fomentar a participação ativa da criança no seu processo educativo, nomeadamente sobre a sua opinião acerca do jardim de infância.

As metodologias utilizadas formam as entrevistas/conversas informais, passeios, desenhos, fotografias e mapas. Em relação aos mapas, as três crianças escolhidas de forma aleatória fizeram um mapa individual, onde colaram as fotografias dos espaços e desenharam o percurso efetuado e o restante grupo fez um mapa global. O resultado de todas estas metodologias foi a Manta mágica (vide Apêndice 18).

Durante os passeios, as crianças foram tirando fotos ao jardim de infância e fazendo alguns comentários acerca dos seus interesses, posteriormente fizeram também desenhos representativos dos passeios (vide Apêndice 19).

Lowenfeld (1977) defende que o desenho é importante para o desenvolvimento da criança, pois através do mesmo a criança desenvolve a sua capacidade de expressão, de representar o que sente e também a sua criatividade.

Paralelamente procedemos ainda a entrevistas e conversas com as crianças, num registo informal e familiar, para que não se sentissem pressionadas. Tal como refere Formosinho (2008:18), esse procedimento favorece a recolha de dados no que diz respeito à qualidade das respostas das crianças, pois podem partilhar opiniões e detalhes desconhecidos pelos adultos. Entrevistámos também os pais/ encarregados de educação, educadora e auxiliar de ação educativa, a fim de perceber como as crianças se sentiam no jardim de infância. Tivemos como base algumas questões orientadoras (vide Apêndice 20).

É de realçar que a linguagem utilizada durante as entrevistas/conversas foi acessível, para facilitar a compreensão das crianças. Foi tido também em atenção o facto de as questões serem ambíguas, não influenciando indiretamente as respostas das crianças.

À medida que iam decorrendo estes momentos, foi sendo construída a Manta Mágica “*magic carpet*” com as crianças, onde se colocaram todas as informações recolhidas e trabalhos elaborados. Todas as crianças tiveram oportunidade de partilhar o seu processo e dar opinião sobre o jardim de infância.

As fases foram correndo em simultâneo, dedicando-se à documentação, observação e recolha de informação, realizando-se também uma triangulação de dados<sup>9</sup>.

### **9.3. Procedimentos de recolha e tratamento de dados**

O tratamento e análise de dados é um processo contínuo que deve ser feito ao longo da investigação conforme a informação é recolhida. Refere-se também à organização, seleção, avaliação e reflexão acerca das informações. O principal objetivo é o de selecionar a informação que não desejamos, ou seja, escolher o que não vai ao encontro com o objetivo da investigação. Deve resultar numa construção lógica e de fácil leitura.

Relativamente à recolha dos dados com as crianças, após um breve diálogo com as mesmas sobre o que pensavam em relação ao jardim de infância, iniciaram-se os passeios pela instituição. Ao longo dos passeios eram tiradas fotografias aos espaços de interesse e também eram dadas informações sobre o motivo pelo qual tiravam a fotografia, referindo também qual o espaço que mais gostavam e o que menos gostavam. De seguida, as três crianças escolhidas para a investigação desenharam individualmente o seu mapa e as restantes desenharam um mapa em conjunto do percurso efetuado. Os mapas contêm as fotografias recolhidas, os locais e o desenho do percurso realizado. Esta construção deu oportunidade às crianças para refletirem sobre os seus pontos de interesse no jardim de infância.

As conversas foram ocorrendo tanto ao longo do passeio como no momento do desenho do mesmo. Estas conversas eram sempre informais para que as crianças se sentissem mais à vontade e partilhassem toda a sua informação.

---

<sup>9</sup> A triangulação de dados permite verificar quais são as informações significativas e pertinentes para serem trabalhadas.

A recolha de dados com os pais foi feita através da marcação prévia de uma reunião. Foram elaboradas anteriormente algumas questões orientadoras, no entanto foram sugerindo outras, também relevantes não relacionadas diretamente com as questões colocadas. À semelhança do que aconteceu com os pais, foram realizadas conversas informais com a educadora e auxiliar. Durante os momentos de conversa, tanto a educadora como a auxiliar de ação educativa deram opiniões relevantes para o nosso estudo.

#### **9.4. Triangulação de dados**

À medida que iam sendo recolhidos os dados, ia-se realizando a triangulação de dados para confrontar informações relevantes para o estudo.

Partindo de uma análise dos desenhos, fotografias e entrevistas, consideramos o parque exterior como espaço da instituição mais apreciado pelas crianças. Uma coisa que nos suscitou alguma curiosidade e que tivemos de analisar mais profundamente, foi o facto de uma criança tirar uma fotografia ao campo de futebol, sendo o espaço que mais gostava na instituição e que durante todo o nosso percurso de estágio nunca foram planeadas nem desenvolvidas atividades nesse espaço.

Dialogámos com as crianças durante o passeio quando estas tiravam as fotografias. Para podermos comprovar se sabiam qual era a sua fotografia, antes da realização dos desenhos, tinham de ir individualmente buscar a sua fotografia que se encontravam em cima de uma mesa. No fim de todos terem a sua fotografia, cada um explicou aos seus colegas o porquê daquele ser o seu local favorito.

Deste modo, pareceu-nos pertinente cruzar toda a informação fornecida pelas crianças, pais, auxiliar de ação educativa e educadora, levando-nos, assim, a uma melhor compreensão sobre a perspetiva das três crianças em estudo.

### 9.5. Apresentação e discussão dos dados

Antes de apresentar os dados e respetivo tratamento, devo salientar que esta fase de tratamento de dados foi um processo contínuo ao longo de todo o estudo.

Ao longo das conversas, dos passeios e da realização dos mapas surgiram alguns assuntos predominantes, nomeadamente, locais preferidos no jardim de infância, atividades que mais gostam e que menos gostam.

Durante as entrevistas, os pais das crianças disseram que os filhos tinham por hábito contar o que faziam durante o dia com entusiasmo, que gostavam muito das atividades desenvolvidas no jardim de infância e que se sentiam felizes por frequentar a instituição.

Relativamente aos locais de interesse da criança S no jardim de infância, esta mencionou e tirou fotografias durante os passeios, essencialmente a espaços onde se pode brincar em grupo.

<b>Quadro 1- Locais que a criança S mais gosta no jardim de infância</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Comentário da criança</b>	<b>Fotografias tiradas pela criança</b>
- Campo de futebol	- “Gosto muito de jogar futebol com os meus amigos e com o meu fato”.	 <p>Figura 15- Campo de futebol.</p>

O campo de futebol é um local que durante a conversa foi mencionado várias vezes, principalmente pelos rapazes, o que nos causava algumas dúvidas, visto que nunca realizamos atividades, nem brincávamos nesse local. O campo de futebol é destinado a crianças de outros grupos.

Depois de toda a nossa investigação, podemos concluir que não era o campo o seu espaço preferido, mas sim a atividade que se realiza no campo, jogar futebol.

A criança demonstrou interesse por locais ao ar livre (coreto, escorrega e baloiços) onde pode brincar com os amigos e realizar atividades de motricidade grossa, como andar de trotinete, jogar à bola, andar no escorrega. Apesar de ser clara a sua preferência por espaços amplos, a criança também referiu gostar de brincar na sala dos cantinhos aos disfarces.

Tanto os pais como a equipa educativa referiram que um dia para ser perfeito para a criança S têm de ser passado a jogar à bola, o que revela que a criança escolhe frequentemente essa atividade para brincar. Durante a conversa, o pai também referiu o interesse da criança pelo disfarce, o que nos foi possível mais tarde verificar, sempre que íamos para a sala dos cantinhos, ele disfarçava-se de homem aranha para depois ir brincar para os outros cantinhos.

A criança S menciona que gosta de vir ao jardim de infância e tanto a equipa educativa como os pais realçam a ideia, afirmando que fica sempre bem-disposta e em casa conta sempre como correu o dia, o que comeu e valoriza muito as coisas que o marcaram naquele dia.

<b>Quadro 2- O que a criança S pensa que vem fazer ao jardim de infância</b>	
<b>Categorias mencionadas</b>	<b>Comentário da criança</b>
Jogar futebol	- “ Venho à escola porque não estou doente, porque quando estou fico em casa”. - “ Gosto de vir para jogar futebol, brincar aos monstros e construir puzzles”.
Brincar aos monstros	
Puzzles	

Como podemos confirmar a criança S diz que vem ao jardim de infância para brincar e também referiu que vem porque não está doente; quando acontece tem de ficar em casa.

Relativamente à criança I esta mencionou e tirou fotografias durante os passeios essencialmente a espaços calmos, onde pode brincar com as amigas e sentir-se confiante.

<b>Quadro 3- Locais que a criança I mais gosta no jardim-de-infância</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Comentário da criança</b>	<b>Fotografias tiradas pela criança</b>
- Escorrega	- “Gosto de brincar no escorrega com as minhas amigas”.	 <p>Figura 16- Escorrega.</p>

O escorrega foi um local mencionado várias vezes pela criança I. Este espaço permite que as crianças brinquem livremente, e é muito frequentado e apreciado pela maioria das crianças.

A criança demonstrou interesse por áreas mais calmas, como o da biblioteca, o de pintar e desenhar, também são áreas onde as crianças podem trabalhar individualmente.

Tanto os pais, como a equipa educativa fizeram referência que um dia para ser perfeito tem de ser passado a brincar com as amigas no exterior, aquelas com quem ela sente mais afinidade. Esta criança não brinca em grande grupo, é um pouco fechada no seu mundo, o que nos dificultou um pouco a investigação. Um dia mau para esta criança é não ter as amigas na escola, e pudemos reparar que nesses dias se sentia um pouco perdido(a), ficando um pouco triste.

A criança I não relata verbalmente se gosta ou não da escola, mas segundo a sua postura nas atividades demonstra interesse e vontade em participar nelas. Os pais frisaram que em casa ela fala com eles e conta o seu dia, frisando várias vezes o baloiço, o coreto e as brincadeiras com as suas amigas, e dá muito mais importância ao espaço exterior. Não fala muito dos trabalhos desenvolvidos ao longo do dia.

Apesar da criança I mencionar que gosta de brincar com as amigas, também realça que o jardim de infância é um local onde se trabalha com o pintar e desenhar.

<b>Quadro 4- O que a criança I pensa que vem fazer ao jardim de infância</b>	
<b>Categorias mencionadas</b>	<b>Comentário da criança</b>
Brincar com as amigas	- “ Gosto de brincar com as amigas, ver livros e fazer desenhos para pintar.”
Ver livros	
Pintar e desenhar	

Visto ser uma criança muito reservada, podemos comprovar que se expressava através da pintura e do desenho, pois de acordo com Hohmann & Weikart (2004:512), “através do desenho e da pintura, as crianças comunicam, de forma simples e económica aquilo que compreendem do seu mundo”.

Relativamente à criança M esta mencionou e tirou fotografias durante os passeios essencialmente a espaços calmos, onde pode brincar e ter a ajuda dos colegas.

No início a investigação com esta criança foi um pouco difícil, pois não colaborava muito, mas depois de participarmos nas atividades dela e a cativarmos, facilitou o nosso trabalho e estava sempre disposta a responder, mesmo sendo um pouco a medo.

<b>Quadro 5- Locais que a criança M mais gosta no jardim de infância</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Comentário da criança</b>	<b>Fotografias tiradas pela criança</b>
- Baloços	- “ Gosto de andar no baloiço pequeno e que me empurrem”.	

Figura 17- Baloços.

Os baloiços foi um lugar muito referido pela criança M durante as nossas conversas e os passeios. É um lugar muito apreciado por ela, o que às vezes causa alguma confusão. Como só existem dois baloiços e muitas crianças têm de se obedecer a várias regras, principalmente esperar pela sua vez.

Tanto os pais como a equipa educativa referem que a criança M gosta muito de atividades ao ar livre, nomeadamente os baloiços, mas gosta que alguém a empurre. Também foi possível observar que gosta muito dos jogos de chão. Tudo o que seja brincadeira livre gosta.

O pai referiu-nos que um dia mau para ela é a fazer contas, ou seja, tudo o que obriga a alguma concentração e capacidade de raciocínio não gosta.

A criança M menciona que gosta de vir ao jardim de infância e tanto a equipa educativa como os pais realçam a ideia, afirmando que vem sempre contente. Quando tem algo novo quer logo trazer para o jardim de infância para mostrar à educadora.

Apesar da criança M mencionar que gosta de brincar nos baloiços, também refere que gosta de vir ao jardim de infância para ir à piscina.

<b>Quadro 6- O que a criança M pensa que vem fazer ao jardim de infância</b>	
<b>Categorias mencionadas</b>	<b>Comentário da criança</b>
Piscina	- “Gosto de ir à piscina à terça-feira”.
Jogar apanhada na relva do coreto	-“Jogar a apanhada na relva do coreto é muito divertido”.

Em conversa com o pai ele refere que a criança M fala muita vez sobre a piscina que esteve na escola na festa de final de ano. Mesmo durante a semana quando a vem buscar à instituição depois da piscina vai o caminho todo a contar o que fez e com um ânimo diferente.

É uma criança que gosta de brincar com as amigas, mas também gosta de ter o seu tempo para si e para as suas atividades sozinha.

Depois de tratar todos os dados, posso concluir que a Abordagem de Mosaico é uma experiência pelo qual os/as educadores/ras deviam passar para perceber o que as crianças pensam acerca do jardim de infância e das relações que lá se estabelecem.

Avaliando as opiniões das crianças, pude constatar que apesar de terem personalidades diferentes ambas gostam do espaço exterior, pois referem os baloiços (espaço exterior) como espaço preferido no jardim de infância.

A personalidade das crianças influencia as atividades e os locais a frequentar. A criança S é mais ativa e dinâmica, e por isso, prefere locais mais amplos onde pode brincar em grupo. Já as crianças I e M são mais tímidas e reservadas, desta forma, dão ênfase a locais onde podem ter brincadeiras com os seus pares em vez de brincadeiras em grande grupo.

Contudo, o facto das crianças I e M serem mais reservadas do que a criança S, não influenciou a recolha de dados, pois ambas deram a sua opinião, o que nos faz querer que todas as crianças podem dar o seu contributo e tem o direito de ser ouvidas, independente de ter mais ou menos à vontade.

As relações com os pares e com os adultos tem um significado importante na vida da criança, esta foi mais uma aprendizagem que adquiri com esta investigação. Foi notório que cada criança tem o(s) seu(s) amigo(s) com quem mais gosta de brincar.

Com esta abordagem, aprende-se a valorizar as competências das crianças e a possibilidade de estas serem ouvidas acerca dos temas que lhes dizem respeito

(Oliveira-Formosinho, 2008). Foi muito importante este estudo para entender a importância de ouvir as crianças, como refere Oliveira-Formosinho (2008:91), “ouvir as crianças não é apenas possível, mas é também necessário”.

O projeto que implementámos surgiu no seguimento da Abordagem de Mosaico, como podemos comprovar com as fotografias tiradas durante o passeio, o local favorito da maioria das crianças era os baloiços.

Juntando assim o Projeto Pedagógico da Instituição “Uma viagem no verde”, o Projeto Curricular de Grupo “Viagem na minha escola” e o gosto das crianças pela leitura construímos uma biblioteca nos baloiços.

Com a construção desta casa de histórias podemos desenvolver vários assuntos, como a reciclagem, a partilha, a implementação de regras, entre outros.

Em suma, foi bastante importante para perceber os gostos e interesses das crianças, uma vez que é fulcral conhecer o grupo e cada criança individualmente.



## Capítulo X – Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

---

Esta experiência-chave tem como objetivo geral verificar evidências de utilização de estratégias de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB, que possibilitem e/ou facilitem a adaptação da criança, percebidas por educadores, professores, pais e adultos. A transição, segundo vários autores, é entendida como a passagem de um nível de ensino para outro e pode, então, tornar-se num processo de articulação facilitador de adaptação, não precisando as crianças de se adaptar “bruscamente” a novos ambientes e contextos.

Ao entrar para o 1.º CEB, a criança vê-se confrontada com novos problemas e desafios que assumem níveis de complexidade progressivamente maiores. Esta nova etapa na vida da criança proporciona momentos de ansiedade e preocupações, não só para a própria criança, como também para os pais. É uma fase percebida como uma transição do lúdico para o trabalho, com a passagem para uma fase mais «séria» na vida. A ansiedade dos pais, quando não devidamente gerida, pode ser um entrave à boa integração da criança, porque esta facilmente percebe e interioriza a angústia dos adultos, o que constantemente, poderá gerar insegurança e receios (Campos, 2012). Desta forma, “a criação de atitudes positivas face à escola irá permitir uma melhor integração num novo contexto. Estas atitudes são influenciadas pelo próprio meio social. Os pais e os novos professores desempenham um papel importante no modo como a criança vive a transição e na imagem que cria da «outra» escola” (ME, 1997:91).

Atualmente, dá-se cada vez mais valor aos vários momentos de transição pelos quais os alunos têm de passar ao longo do seu percurso escolar. Profissionais e pais concordam que são períodos que devem ser pensados e refletidos, de forma a realizarem-se suavemente. A passagem das crianças do pré-escolar para o 1.º CEB, é exemplo de um desses inúmeros momentos.

A transição decorrente da mudança de contextos e ambiente escolar pode desencadear efeitos negativos em alguns alunos. Este fator influencia o entusiasmo

e a motivação, afetando a predisposição do aluno para a aprendizagem, em outros casos, provocando uma baixa autoestima.

Segundo Castro e Rangel (2004), as crianças que transitam para o 1.º CEB encaram o processo como uma passagem para o mundo dos mais crescidos, onde veem uma oportunidade de aprender coisas novas e diferentes. Demonstram ter curiosidade e grande expectativa, mas ao mesmo tempo receio, provavelmente por terem de encaram situações novas.

O período dos 5 aos 8 anos caracteriza-se por um estágio de desenvolvimento cujo ritmo é significativamente intenso a diversos níveis: físico, social, emocional e cognitivo. Por outro lado, segundo Rodrigues (2005), os diferentes domínios da atividade mental evoluem a ritmos viáveis, o que reforça a diversidade de respostas de crianças da mesma faixa etária perante uma situação de aprendizagem. Ainda defende que, nestas idades o desenvolvimento cognitivo faz-se mais rapidamente, enquanto a aquisição do autocontrolo e da autonomia, de que resulta uma maior estabilidade dos comportamentos, decorre mais lentamente. Assim, os aspetos do autodomínio desempenham um papel tão importante nas aprendizagens como os aspetos intelectuais, embora estes últimos sejam, muitas vezes, valorizados quando se pensa em termos do rendimento e do sucesso escolar.

Existe uma estreita ligação curricular entre o Programa do 1.º CEB e as Áreas de Conteúdo expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, permitindo a continuidade de conteúdos programáticos e a articulação entre os dois níveis de ensino. Tal como refere Rodrigues (2005:20), a ação educativa deve ser coerente de forma a assegurar a continuidade entre “as duas etapas iniciais da escolarização da criança”, sendo esta coerência indispensável para que o processo de desenvolvimento da criança seja de forma contínua e global.

Segundo as OCEPE (1997:91), quando as crianças transitam para o 1.º CEB, devem ao nível das aprendizagens ter “evoluído no domínio da compreensão e da comunicação oral e, tomado consciência das diferentes funções da escrita (...) realizando aprendizagens básicas ao nível da matemática e adquirido as noções de espaço, tempo e quantidade que lhes permitam iniciar a escolaridade obrigatória”. Devemos, assim entender, a Educação Pré-Escolar como uma continuidade preparatória ou antecedente, relativamente ao Ensino Básico. Como afirma Serra

(2004), a Educação Pré-Escolar é uma preparação para o ciclo seguinte, tendo como objetivo primordial a educação e não o ensino. Formosinho (1994:39) defende que “o sucesso da educação pré-escolar depende muito do modo como for continuado ao nível seguinte. Daí que seja essencial articular mudanças na educação pré-escolar com mudanças no 1.º CEB”.

Deve assegurar-se a continuidade educativa do processo de aprendizagem ao longo das etapas iniciais da escolaridade da criança, construir currículos e proporcionar aprendizagens que garantam uma progressão sem lacunas entre as experiências vividas na fase pré-escolar e o 1.º CEB.

Dinello (1987:60 *cit in* Serra, 2004:76) defende que a continuidade educativa “é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para o maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados”.

A Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico, apesar de serem dois campos diferenciados, o segundo deverá ser uma continuação do primeiro. Desta forma, é importante que o Ensino Básico se apoie nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, através de atividades lúdicas e criativas da Educação Pré-Escolar e de aprendizagens mais significativas do ensino básico. Importa reconhecer as diferenças entre os dois níveis, quer no que respeita aos objetivos quer às metodologias específicas. Surge a necessidade de se estabelecer uma articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico para que se possa respeitar o processo evolutivo natural da criança (Serra, 2004).

Em paralelo às noções de continuidade e articulação surgem dois conceitos associados: educação e ensino. Segundo Dinello (1987 *cit in* Serra 2004:76) “enquanto a educação se refere a um processo de aquisição de valores que se vão refletir sobretudo em competências pessoais, o ensino é um sistema organizado com o intuito de fazer passar um conjunto de conhecimentos que uma dada sociedade entende como essenciais num dado momento histórico. Podendo a educação e o ensino ser concomitantes, não são idênticos e não seguem as mesmas regras pedagógicas”. A Educação Pré-Escolar encontra mais afinidade com o conceito de educação, enquanto o Ensino Básico se encontra mais associada ao ensino. Porém,

nota-se que é desejável encontrar nas duas etapas os dois aspetos, já que, entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB deverá existir continuidade educativa, com intenções diferentes. Segundo Serra (2004:77) “ (...) a educação e o ensino jogam, nos dois níveis, proporções e aplicações diferenciadas”.

Através desta articulação curricular, estabelece-se uma conexão entre a escola e o jardim de infância, para que se organizem em função dos diferentes estádios de desenvolvimento que as crianças atravessam, o que implica que os docentes planeiem um conjunto de atividades integradas e se incluam nas especificidades entre a Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Só assim se enriquece o universo pedagógico dos educadores e professores, e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças (Serra, 2004).

A Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar e a Lei de Bases do Sistema Educativo servem de apoio à comunidade educativa entre os dois níveis de ensino. Existe uma progressão dos conteúdos através de um alargamento e aprofundamento das temáticas que, apoiadas e referenciadas nas áreas de conteúdos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o Programa do 1.º CEB (*idem*).

A metodologia de formação inicial e a formação contínua tem impulsionado a adoção de trabalho cooperativo entre professores e alunos, incentivando a prática educativa para fora da sala de aula (Formosinho, 2002).

Ao comparar as áreas curriculares estabelecidas para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º CEB, verificamos, que apesar da nomenclatura utilizada ser diferente, em termos de conteúdo há correspondência facilitadora da articulação curricular, permitindo um trabalho de continuidade entre os dois níveis, no qual são salvaguardadas as características das crianças de cada nível educativo (Serra, 2004). É de salientar que, tanto nas OCEPE como no programa do 1.º CEB, é dada importância à idade da criança. É a partir dos seus saberes e do seu desenvolvimento que, o educador e o professor deverão regular as suas práticas educativas.

Com a entrada da criança no 1.º CEB, esta assume um novo estatuto, uma vez que, além de «criança», passa também a ser «aluno». Este estatuto implica um mundo de novas expectativas, tanto por parte das crianças, como dos pais ou do professor. Assim sendo, o papel da família e o diálogo entre os agentes educativos (educadores

e professores) assume importância para promover a continuidade educativa e a articulação curricular da transição das etapas fundamentais no desenvolvimento do aluno/criança.

Segundo as OCEPE (ME, 1997:47), deve-se favorecer a articulação da Educação Pré-Escolar com outros níveis do sistema educativo e facilitar a comunicação entre educadores e professores. Não implica, como refere Serra (2004:83), que a Educação Pré-Escolar se organize “em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa a seguir”.

Se a adequação da formação inicial é indispensável para que os futuros profissionais estejam capacitados para enfrentar as crescentes exigências educacionais, também é de realçar a importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Concluindo, não há dúvida que os primeiros anos de escolaridade são de extrema importância para o processo de aprendizagem da criança, uma vez que constituem os alicerces para aquisições futuras. Assim, este facto deverá ser encarado de forma positiva e como transição normativa no desenvolvimento infantil, pois a base do sucesso escolar, já foi lançado muito antes da entrada no 1.º ano de escolaridade. “Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (...). É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória”. (ME, 1997:28)



## Capítulo XI – Os Trabalhos de Casa como ferramenta didática numa sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os Trabalhos de Casa<sup>10</sup>, está muito presente em todos os ambientes familiares, independentemente do seu contexto social e cultural. Contudo, não tem o mesmo tipo de consequências (positivas ou negativas) em todas as crianças. Para a grande maioria dos alunos, os TPC representam uma sobrecarga de trabalho num tempo que deveria ser para brincar. Quando este trabalho se torna “excessivo” e “repetitivo”, faz com que as crianças desvalorizem a escola, não tendo nenhum sentimento positivo em relação ao ato de aprender. Araújo (2009:58) refere que “as crianças não se queixam de ter TPC, mas de serem muitos”.

No decorrer do estágio, deparei-me com uma situação pouco vulgar. A professora cooperante enviava pouco TPC durante a semana e sempre que os alunos tinham alguma atividade/ficha não levavam TPC no dia anterior.

Para muitas crianças o TPC são uma rotina. Chegam a casa, abrem a pasta, tiram os cadernos, os livros e os lápis, fazem o que o professor mandou, fecham o caderno e voltam a guardar tudo (Araújo, 2009). O modo de fazer os TPC varia de criança para criança. Algumas fazem-no de forma divertida, cantando e conversando umas com as outras, principalmente quando estão nas Atividades de Tempos Livres<sup>11</sup>. Outras vêem os TPC como um castigo.

Segundo Pedro *et al* (2008:2 *cit in* Pires 2012:3) os TPC são “o trabalho académico prescrito na escola, pelo professor, e deve ser completado pelos alunos fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do professor durante a sua realização”. Esta definição exclui apoios e estudo supervisionado na escola ou apoio de profissionais.

Muitas vezes os TPC são utilizados pelos professores para desenvolver competências escolares na criança (Rosário, 2004). Quando praticado com eficácia pode levar à aquisição, de iniciativa, autodisciplina, responsabilidade, independência e capacidade de gestão do grupo (Corno, 2004).

---

<sup>10</sup> TPC será, daqui em diante, utilizado para designar Trabalhos de Casa.

<sup>11</sup> ATL será, daqui em diante, utilizado para designar Atividades de Tempos Livres.

Muitos alunos no contexto educativo mencionam de forma humorística e descontraída a sigla TPC para inventar outras designações, como refere Araújo (2009:63) “trabalho para carecas, trabalho para cábulas, trabalhos para camelos, tortura para crianças, trabalho para chatear...etc”. Isto pode ser um indicador de uma atitude crítica relativamente ao que significa este tipo de trabalho, monótono, difícil, sem sentido e sem qualquer atrativo, roubando-lhes tempo. Assim, esta forma de designação pode construir uma maneira de relativizar e aceitar o trabalho, mostrando que se trata de algo que normalmente sentem como hostil (idem).

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

É necessário ter em conta que uma criança está numa sala de aula em média entre cinco a seis horas, a exercer o seu “ofício” de aluno/a, como refere Araújo (2009) é necessário que tenha a possibilidade de desempenhar o seu “ofício” de criança, que é brincar. A brincadeira permite vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, aprender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver o seu potencial criativo (Siaulys, 2005).

No fim das aulas, os alunos ainda têm um conjunto de AEC, (Expressão Musical, Físico-Motora Inglês, entre outras), ATL, atividades extraescolares (Judo, Futebol) e ainda os TPC. Chegam a trabalhar de oito a nove horas por dia.

Os TPC são cada vez mais excessivos e as crianças ficam com pouco tempo livre para o lazer, para socializar com outras, para descansar e para fazer atividade física (Araújo, 2006).

Para que a realização do TPC tenha uma justificação plena, estes devem contribuir para atingir objetivos, tais como facilitar a organização do estudo necessário para fazer revisões da matéria dada, consolidar aprendizagens, promover a autodisciplina e a responsabilidade e ainda contribuir para desenvolver a autonomia do aluno. Mas, não é pelo facto do aluno levar uma carga excessiva de TPC para realizar, que terá melhores resultados.

O excesso de trabalhos faz com que as crianças desvalorizem o conhecimento, fiquem sem vontade para estudar, por ser um trabalho muito semelhante ao que já realizam na sala de aula, que lhes exige muito esforço, e por ter como objeto exclusivo a apresentação e avaliação na aula do dia seguinte (Araújo, 2009). Os TPC, muitas vezes, assumem o papel de cópias de textos, repetições de palavras, fichas que incluem problemas e cálculos que reduzem os conteúdos dos manuais e do que foi feito na sala de aula (idem).

Os TPC representam um trabalho rígido, limitado e repetitivo que é confundido com o ato de estudar (Araújo, 2009).

As tarefas pedidas devem ser significativas para o aluno e adequadas ao seu nível etário e às aprendizagens a efetuar. Devem também fornecer prática adicional dos assuntos tratados em aula ou servir de revisões necessárias à consolidação e aquisição de determinados conhecimentos.

É importante que haja criatividade na educação e que os TPC permitam desenvolver essa criatividade, para isso, estes devem ser diversificados, estimular a imaginação e o espírito crítico da criança, fomentando a originalidade e a criação de algo novo.

Para motivar as crianças para a realização dos TPC, é necessário identificar os seus centros de interesse, pois como refere Bassan (1978:80), “servem à adaptação de todo o ser, tanto no ponto de vista físico, como intelectual e moral”.

É importante, também, a participação dos pais na vida escolar das crianças, em como a dos professores, de forma a contribuírem para novas aprendizagens. No entanto, é também importante realçar que, “é no espaço que lhe é deixado pelos pais e professores que a criança pode crescer” (Meirieu, 1998:36) e desenvolver a sua criatividade, nomeadamente na realização dos TPC.

Os TPC, muitas vezes, são uma fonte de cansaço, não só para os pais como também para as crianças. Estas ficam sem tempo livre para brincar e realizar atividades de lazer, desportivas, criativas, e culturais. Como refere Araújo (2009: 58), as crianças, atualmente, trabalham “(...) no seu ofício de aluno, as mesmas horas que um adulto trabalhador. Às aulas somam-se as atividades para casa e, frequentemente, as atividades «extracurriculares» (...) que ocupam as crianças como «atividades úteis» em função daquilo que os adultos entendem ser útil para elas na

escola. Não devia ser assim. O respeito pelo tempo livre das crianças deve ser levado a sério”.

A expressão “trabalhos de casa” contém em si dois conceitos valiosos- “trabalho” e “casa”. Segundo Araújo (2009), é um trabalho que se prolonga em casa ou nas instituições onde permanecem depois de terminarem as aulas, sendo que a responsabilidade pela sua boa execução passa a ser dos pais.

Todas as crianças têm o direito de ser crianças. É necessário aceitar e perceber que, uma criança que está cinco horas a exercer o ofício de aluno na sala de aula, tem depois de descansar e ter a possibilidade de exercer o seu ofício de criança, que é brincar.

Por vezes as crianças não se adaptam aos TPC que trazem da escola. Vão demonstrando o cansaço através de comportamento agressivos e de dificuldades em se adaptarem aos trabalhos propostos, inventando desculpas, como por exemplo, não tive tempo para fazer os trabalhos, não entendi muito bem o que era para fazer, entre outras.

O psicólogo Eduardo Sá mencionou, numa entrevista relativamente ao tema dos TPC, que as “ (...) horas de trabalho não tornam as crianças mais inteligentes, torna-as «empanturradas» de conhecimentos. E estas crianças, não são por inerência mais inteligentes, ficam um bocadinho estupidas, o que é diferente”. Alguns autores afirmam que, para além do cansaço físico e psicológico que o trabalho escolar realizado em casa (ou no ATL) provoca nos alunos, acentua a discriminação social, tendo em conta que nem todas as crianças têm apoios familiares. Afirmar que qualquer pessoa pode ajudar uma criança a fazer os trabalhos escolares é desqualificar o papel e a função do professor e, portanto, a atividade e os saberes pedagógicos (Araújo, 2009).

Pires (2012:6 *cit in* Colaço 2007) manifesta a sua opinião sobre os TPC como um verdadeiro tormento para muitas famílias, pelo facto de terem que disponibilizar diariamente tempo para auxiliar o seu educando na realização dos mesmos. Além desta ideia, Perrenout (1995:152) defende que os TPC em vez de contribuírem para fortalecer a relação entre pais e filhos são, por vezes, um verdadeiro suplício para os pais. Servem para “enervá-los, culpabilizá-los, deixar-lhes campo livre à angústia,

transformá-los em explicadores ...colocar muitos pais em situação de incompetência ou de onnipotência”.

Segundo outros autores, o envolvimento dos pais na realização dos TPC é fundamental na educação dos filhos, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, bem como para o seu aproveitamento (Pires, 2012). É importante que os encarregados de educação disponibilizem tempo para trabalharem com os seus filhos em casa, para lhes dar a merecida atenção e que façam um esforço para seguir as matérias que estes aprendem na escola.

A regulamentação dos TPC, em alguns países, centra-se na qualidade de trabalho e no tempo gasto na sua realização por parte das crianças. No caso de Portugal, este tema já é debatido há vários anos, contudo, ainda não existe legislação, cabendo aos professores e pais decidirem o que querem que os alunos façam em casa.

Em suma, concordo com Meirieu (1998:14/15), quando afirma que os TPC “são sempre necessários; poderão ser, sem dúvida, menos numerosos, mais objetivos, mais acessíveis, mas é necessário que haja alguns para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal (...). Trabalhos de casa sim, mas com conta peso e medida”.



## Capítulo XII – Projeto “Doces e Sabores”

---

“ A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências (...)”.

(Barbosa & Horn 2008:26)

Esta experiência-chave é a implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico que decorreu em simultâneo com a fase de intervenção.

Para Katz e Chard (1997) o trabalho de projeto é algo flexível, permitindo que se vá adaptando e construindo progressivamente. O trabalho de projeto, segundo Leite, Malpique & Santos (1989:140) 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 finalidade de responder aos problemas encontrados”.

A Pedagogia de Projeto traz vantagens tanto para os alunos como para os professores. Assim, segundo Mateus (1995:79) o trabalho de projeto permite: praticar competências sociais como a comunicação, trabalho de grupo, gestão de conflitos, tomada de decisões e avaliação de processos; (...) dar lugar à construção pessoal do saber de uma forma interativa, dinâmica, com autonomia e responsabilidade; (...) estimular atitudes investigativas como observar, refletir, criar hábitos de trabalho, planificar, gerir o tempo e os imprevistos, aprender a ser mais solidário, a ter opiniões, a ser mais imaginativo, a criticar, a estar mais atento ao quadro que o rodeia.

No que diz respeito ao projeto desenvolvido, este teve em conta os interesses e o meio local dos alunos, para que a aprendizagem fosse feita, de modo a que os mesmos construíssem o seu conhecimento com gosto e empenho.

Durante o período de observação, constatou-se que cada criança possuía um aglomerado de experiências e saberes, que foram experienciados ao longo das suas vidas através do contacto que estabeleceram com o meio que as rodeia. A escola, como instituição educativa, valorizar e ampliar essas experiências e saberes para que os alunos realizem aprendizagens posteriores.

Como foi mencionado, o meio local é um objeto privilegiado de aprendizagem, pois, é através do meio próximo que as crianças aprendem e conhecem as realidades passadas, a partir das referências que lhe são fornecidas.

Como já referi anteriormente, conseguimos que o projeto fosse ao encontro de um dos blocos do programa de Estudo do Meio “À descoberta dos outros e das instituições”, articulando, assim, com esta unidade curricular, não deixando as outras em esquecimento, havendo interdisciplinaridade.

A queijada de Pereira é um doce muito apreciado na vila de Montemor-o-Velho, parecendo pertinente abordar os diferentes doces conventuais/tradicionais das localidades que pertencem a este concelho.

Este projeto assenta em diversos princípios/objetivos.

-Na área do Português:

1. Desenvolvimento da oralidade nos momentos de diálogo sobre os doces ou situações históricas relacionadas com as histórias dos mesmos;
2. Desenvolvimento da escrita, nomeadamente na produção de textos escritos sobre o doce tradicional de Pereira, treinando a grafia, construção de frases e contacto com o texto narrativo e poético e suas características;

-Na área da Matemática:

1. Promover o desenvolvimento do cálculo mental;
2. Leitura de números (datas);
3. Frações, divisão de números naturais, noção de dinheiro e tempo;

-Na área das Expressões, permitir aos alunos desenvolver a técnica do desenho, a pintura e o recorte;

-Na área de Estudo do Meio:

1. Integrar os tópicos do programa “A minha naturalidade, a região da nossa escola”;
2. Conhecer vestígios do passado local;
3. Reconhecer a importância do património histórico local, partindo, sempre que possível, daquilo que os alunos já conhecem da vila de Pereira;

-Tecnologias da Informação e Comunicação, com o recurso ao computador, à máquina fotográfica, etc.

Foram desenvolvidas várias atividades no decorrer do projeto, que culminaram na sua divulgação no final.

A ideia deste projeto começou com a apresentação de um poema sobre o pastel de Tentúgal, que se enquadrou na área de Português, no domínio da Leitura e Escrita e também no bloco de Estudo do Meio, sobre o passado do meio local, no momento em que se falou um pouco da história da vila de Tentúgal. Pretendia-se, que o aluno, nesta aula, fizesse o paralelismo entre a história que foi contada, com a essência do poema que lhes foi entregue. No que respeita aos conteúdos de português, esta aula tinha como objetivo principal que o aluno fosse capaz de identificar e explicar as características de um texto poético.

Para um melhor entendimento do poema, foi narrada uma breve história sobre o pastel de Tentúgal, sendo realçados alguns aspetos importantes da sua existência. De seguida, foi distribuído o poema a cada aluno, havendo leitura modelo e leitura individual. Foi pedido que sublinhassem as palavras desconhecidas, para, no final, serem esclarecidas.

A turma foi questionada pela professora estagiária sobre o texto poético, levando os alunos a relembrar as características deste tipo de texto. Estas foram escritas no quadro e passadas para o caderno. Como treino, foram dadas algumas palavras relacionadas com o poema para que os alunos encontrassem outras que rimassem (vide Apêndice n.º29).

No decorrer da conversa, houve um momento de diálogo sobre os doces, onde surgiu a questão de qual a diferença entre espiga doce e pinha de Montemor-o-Velho. Neste sentido e estando num local muito conhecido pela sua iguaria, partimos para a descoberta de todos os doces conventuais/ tradicionais pertencentes a este concelho.

Após a situação geradora deste projeto, foi importante fazer uma teia de ideias a partir daquilo que os alunos queriam saber sobre os doces conventuais/tradicionais do concelho de Montemor-o-Velho. Neste sentido, partimos da seguinte pergunta-chave: O que queres saber sobre o teu concelho de Montemor-o-Velho? (vide Apêndice n.º30).

Outra atividade do projeto seria “Resolução de problemas matemáticos sobre frações”, enquadra-se na área de matemática, no domínio Números e Operações e teve como objetivos principais utilizar adequadamente os números fracionários e ler e interpretar frações.

Este conteúdo programático foi trabalhado com a resolução de problemas relacionados com o projeto, nomeadamente com imagens do pastel de Tentúgal e da queijada de Pereira.

Para conseguir trabalhar este tema com os dois tipos de doces, adotei uma estratégia para que os alunos pudessem passar para o caderno os diferentes exercícios apresentados no quadro. Para isso, atribuí a cada doce um símbolo e, assim, os alunos não tiveram de perder tempo a desenhar os doces.

A aula decorreu com vários desafios, um deles foi colocar imagens do pastel de Tentúgal e da queijada de Pereira num círculo, e os alunos tinham de ir ao quadro escrever frações que representassem o número de pastéis de Tentúgal em relação à totalidade de pastéis, o número de queijadas de Pereira em relação à totalidade de pastéis e a relação entre o número de pastéis de Tentúgal e queijadas de Pereira (vide Apêndice n.º31).

De seguida, foram escritos alguns problemas no quadro e os alunos passaram-nos para o caderno quadriculado. Foi-lhes dado algum tempo para os resolverem e depois foram ao quadro explicar o seu raciocínio.

Na atividade desenvolvida na aula de Estudo do Meio, os alunos foram à sala de informática pesquisar quais os doces que pertenciam ao concelho. Todavia, a pesquisa foi introduzida no apoio ao estudo. Para esta atividade, foi estabelecido o seguinte objetivo: desenvolver a capacidade de observação e pesquisa. Alguns alunos não tinham grande contato com a internet para fazer pesquisas, por isso decidiu-se fazer esta atividade para se dar algumas indicações nas pesquisas individuais que cada aluno tinha de fazer. Neste sentido, a turma foi dividida por pares, sendo atribuído a cada par um computador. Antes da pesquisa, houve um diálogo com a turma sobre o que se queria saber e o que se pretendia pesquisar.

No seguimento deste diálogo, os alunos foram pesquisando e repararam que havia alguns doces que não eram comercializados ou não eram muito conhecidos, como os papos de anjo, e conseguiram visualizar a diferença da espiga doce e da pinha de Montemor-o-Velho, havendo mesmo afirmações de que o segundo doce tinha o formato real de uma pinha. Pesquisando em *sites* diferentes, os alunos perceberam que a informação pode-se manter como também sofrer algumas alterações, daí terem sido alertados para o facto de que nem sempre a informação da internet é verdadeira. Os

doces pertencentes ao concelho de Montemor-o-Velho foram encontrados e os alunos tiveram a perceção dos doces que podiam escolher para a sua pesquisa.

Já em sala de aula, foi feito um pequeno registo no quadro sobre o que encontraram na Internet, que posteriormente foi passado para o caderno.

No fim de registar todos os doces que pertenciam ao concelho, cada aluno individualmente escolheu um. Esta escolha podia ser por gostarem ou pelo interesse em saber qual a história do mesmo.

Esta atividade foi feita com a ajuda dos pais, contudo os alunos deviam ser os principais intervenientes e saber o que constava na pesquisa que iam fazer e entregar.

Uma outra atividade desenvolvida na área do Português, no domínio da oralidade, foi a apresentação das pesquisas à turma e elaboração de um portfólio, tendo como objetivos estabelecidos: identificar a informação essencial; usar a palavra com tom de voz audível e produzir um discurso oral com correção.

Esta atividade pretendia que cada aluno apresentasse a sua pesquisa à turma e relatasse alguma curiosidade que tivesse encontrado na história do doce que pesquisou. Com estas pesquisas construiu-se a primeira parte do portfólio (vide Apêndice n.º32).

Depois do trabalho ser apresentado à turma, ainda na área de Português, domínio da Leitura e Escrita e no domínio da oralidade, foi decidido fazer um texto sobre a queijada de Pereira. Para esta atividade foram preestabelecidos alguns objetivos como: planificar a escrita de textos: usar vocabulário adequado; escrever pequenos textos informativos; ter a capacidade de resumo, selecionar a informação pertinente; identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha; usar a palavra com tom de voz audível e produzir um discurso oral com correção.

O texto construído foi coletivo e como haviam alunos que não tinham informação específica sobre a queijada de Pereira dado terem pesquisado outro doce, foi importante escrever no quadro alguns tópicos. Para isso, a colega de estágio iniciou a aula fazendo algumas perguntas à turma, de modo a recolher a informação importante para redigir o texto. À medida que os alunos iam transmitindo a informação pertinente, a colega de estágio foi escrevendo os vários tópicos, para facilitar a construção do texto, tendo em atenção a sequência de ideias presentes nas pesquisas.

À medida que foi sendo possível, os alunos passavam-no para o caderno. Por iniciativa dos alunos, à medida que os tópicos iam sendo relatados no texto, riscavam-se no quadro, de modo a ser mais fácil fazer a uma sequência correta da história.

Depois das atividades mais práticas, passou-se à dinamização de uma palestra sobre a doçaria conventual de Tentúgal, com a colaboração do Presidente da Junta de Freguesia de Pereira. Esta atividade foi aberta à comunidade escolar e teve lugar no auditório da escola, que por ser de pequenas dimensões, foi impossível ter um maior número de assistentes.

A atividade ocorreu no período do bloco de Estudo do Meio, tendo como objetivos gerais: saber qual a função de uma confraria; identificar os passos para a confeção do pastel de Tentúgal; e fazer o paralelismo da história que pesquisaram sobre a queijada de Pereira e do pastel de Tentúgal, com aquilo que é ouvido (vide Apêndice n.º33).

Em geral, as dúvidas surgidas ao longo das diferentes atividades, antes da palestra, foram esclarecidas e os alunos conseguiram obter as respostas pretendidas. Esta palestra foi de grande importância para o enriquecimento cultural das próprias crianças, uma vez que elas conseguiram comprovar que o que tinham pesquisado e aprendido até esse dia, não fugia muito da realidade conhecida pelos representantes de cada doce.

Uma das atividades em que se notou o empenho e a curiosidade dos alunos em aprender foi na visita ao local de confeção da queijada de Pereira. Esta atividade ocorreu no período de Português e o objetivo estabelecido foi o conhecimento do processo de confeção da queijada de Pereira para que posteriormente os alunos as confeccionassem.

Quando se chegou ao local foi mostrado os ingredientes e os materiais necessários para a confeção do recheio. Relativamente à massa, também foram explicados todos os procedimentos. A pasteleira responsável pela queijada de Pereira, exemplificou a sua confeção e sugeriu que todos os alunos fizessem uma, passando por todos os passos da confeção. Assim, os alunos iam circulando pela zona de esticar a massa, de cartilhar e fazer a sua própria queijada (vide Apêndice n.º34).

Como já se tinha trabalhado numa aula de Estudo do Meio este tema, já tinha sido possível verificar que para confeccionar algo era necessário ter uma receita. No

âmbito de Português, foi proposto aos alunos que, em conjunto, elaborassem uma receita. Para tal, foram estabelecidos os seguintes objetivos: rever a noção de receita e confeccionar um doce que pudesse ser vendido na feira.

Quanto ao título da receita os alunos deram várias ideias, optando pelo nome Biscoitos Espaciais (vide Apêndice n.º35).

Para redigir os ingredientes, os alunos apoiaram-se na receita trabalhada anteriormente em Estudo do Meio. Assim, estabeleceram os ingredientes e a preparação, não esquecendo que as medidas tinham que ser ajustadas, pois teriam que ser confeccionados muitos biscoitos. Todos os alunos passaram para o caderno a receita que estava a ser escrita no quadro.

No decorrer deste projeto, como já foi referido, houve oportunidade de visualizar a confeção da queijada de Pereira, mas para o projeto ficar ainda mais rico e para dar oportunidade aos alunos de adquirirem ainda mais conhecimentos, foi possível levar à escola uma pasteleira para proceder à confeção do pastel e da queijada de Tentúgal.

Esta atividade decorreu no período do bloco de Estudo do Meio, pois era o momento oportuno para usar o refeitório da escola. Estabeleceu-se para esta atividade os seguintes objetivos: visualizar a confeção do pastel de Tentúgal; confeccionar a queijada de Tentúgal e conhecer o processo de confeção de cada um dos doces (vide Apêndice n.º36).

Para dar conclusão ao projeto, que teve lugar na unidade curricular de Seminário Interdisciplinar II, e fazer a divulgação de todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio, realizou-se uma minifeira. Para que todos tivessem conhecimento da mesma, elaborou-se um cartaz, para a sua divulgação, e um convite que se enviou aos professores da ESEC (Escola Superior de Educação de Coimbra), à Direção do Agrupamento, aos professores da escola, à Confraria da Doçaria Conventual de Tentúgal, ao Sr. Presidente da Junta de Freguesia de Pereira, entre outros (vide Apêndice n.º37).

A minifeira teve lugar na entrada da escola, durante todo o dia. O período da manhã destinou-se a toda a escola, à tarde abriu-se à comunidade escolar.

Como se tratava de um evento tradicional, os trajes eram adequados à época. Na minifeira havia doces conventuais/tradicionais do concelho que anteriormente tinham sido alvo de estudo e outros tipos de doces trazidos pelos pais ou pelos próprios

alunos. Estavam em exposição as receitas dos doces confeccionados e a receita dos Biscoitos Espaciais. Para além disso foram ainda expostos outros trabalhos que foram sendo elaborados pelos alunos. No decorrer da minifeira foram projetadas imagens com as diferentes atividades envolvidas no projeto. Algumas encarregadas de educação disponibilizaram-se para ajudar na minifeira.

É de notar, que no período da tarde, os alunos estiveram presentes na minifeira e atenderam algumas pessoas, tendo oportunidade de lidar com dinheiro, fazendo pequenos cálculos matemáticos (vide Apêndice n.º38).

É de salientar que, no início, quando se pensou em por em prática esta ideia, não se esperou que o projeto alcançasse a dimensão que atingiu, dado que as professoras estagiárias tinham de conciliar o projeto com as aulas a lecionar e dado o pouco tempo de estágio. Inicialmente o projeto era para ser desenvolvido apenas com a turma.

Uma das razões para o projeto ter tido uma grande adesão, pode ter sido o facto de ter ido a aprovação em Conselho Pedagógico e por isso muitas pessoas de fora da vila terem conhecimento do mesmo. Outra razão pode ter sido o envolvimento e ajuda constante da professora cooperante, que apoiou sempre o trabalho.

Com muito trabalhado e empenho, durante dois meses, este projeto foi muito enriquecedor, principalmente para os alunos, que conseguiram ver respondidas algumas das suas questões.

## Considerações Finais

Com a realização deste Relatório Final, tive oportunidade de consolidar, de forma consistente, todos os conhecimentos que fui adquirindo ao longo do meu percurso académico. Efetivamente as experiências e aprendizagens adquiridas, através do contato com as realidades educativas, permitiram-me crescer pessoalmente e profissionalmente.

Em ambos os estágios, a minha ação pedagógica desenvolveu-se de forma progressiva, tendo-se iniciado pelas atividades de observação e análise, e, posteriormente, caminhado para o exercício efetivo de funções docentes/educativas.

Esta passagem gradual é fundamental na formação inicial de professores/as, para se atingir a autonomia pedagógica. O facto das práticas pedagógicas terem sido acompanhadas, orientadas e refletidas, permitiram em contexto real, desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.

O processo de reflexão permitiu-me um exercício continuado e crítico acerca do meu próprio conhecimento, onde foi possível tomar consciência das minhas dificuldades e capacidades, para as poder ultrapassar. Ao refletir sobre a prática, o conhecimento ampliou-se, encontrando, assim novas formas de agir e de ultrapassar e, ainda de enfrentar situações diversas. Desta forma, os estágios foram essenciais na minha formação enquanto futura educadora e professora, potencializando a autoformação e a construção de um novo saber.

Durante as minhas práticas pedagógicas, a supervisão da educadora e da professora cooperantes, também constituiu um importante papel na construção do desenvolvimento individual e aperfeiçoamento das práticas.

Ao longo de toda a ação pedagógica, procurei a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais que contribuíssem para uma prática consciente e fundamentada. Os saberes profissionais foram-se tornando cada vez mais conscientes, o que foi possível mediante uma atitude crítica. Todo o processo vivenciado promoveu a consolidação do que realmente é o papel do/a educador/a e a importância que desempenha.

Em ambos os estágios, existiram negociações com as crianças, procurando que estas fossem agentes ativos de uma aprendizagem significativa.

A importância do jardim de infância na vida da criança é enfatizada por Gonçalves (1996:74), que expressa a sua opinião dizendo que lhe proporciona “um meio organizado e equipado onde ela pode realizar as suas experiências e aprende a aprender”. É num jardim de infância que “as crianças passam uma grande parte da sua vida ativa, por vezes mais do que em casa, e onde desenvolvem atividades de vários tipos, intelectuais ou físicas” (Cordeiro, 2012:363)

No decorrer deste percurso, percebi a importância atribuída à minha formação inicial e à contínua aprendizagem que terá que ser realizada ao longo da vida, no sentido de melhorarmos permanentemente. Falar de desenvolvimento profissional do professor implica considerar uma teoria evolutiva de desenvolvimento de carácter contínuo, tornando-se de um processo evolutivo que prossegue ao longo de toda a carreira.

Todo este contacto com o universo da criança, com o seu dia a dia, com as suas rotinas e com tudo aquilo que o caracteriza se saldou numa experiência enriquecedora e motivante na minha vida. Ajudar cada criança a minimizar as suas fragilidades e limitações tornou-me mais integrada e mais pertencente à sua realidade. Fazer com que cada uma siga em frente na aprendizagem deixou-me orgulhosa

Nesta perspetiva, a formação contínua não deve ser concebida como algo que se obtém por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1991). Neste sentido, tenho como compromisso próprio, continuar em permanente atualização, para garantir que as crianças sejam cidadãos do futuro, empreendedoras, tolerantes, críticas, capazes de tomar decisões e com participação ativa na sociedade.

Finalizo com uma citação de Susanna Tamaro que reflete o quanto é importante o papel do educador/professor na vida das crianças/alunos:

*“ A vida não é feita para construir, mas para semear (...) Na ampla  
Dança de roda, desde o início ao fim, passa-se e espalha-se a semente.  
Talvez nunca a vejamos nascer porque, quando despontar, já não  
Existiremos. Não tem qualquer importância. O que importa é deixarmos  
Atrás de nós qualquer coisa capaz de germinar e de crescer.”*

## Referências Bibliográficas

Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Amadora: PrimeBooks.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw- Hill.

Arénilla, L.; Gossot, B.; Rolland, M. & Roussel, MP. (2001). *Dicionário de pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Alderson, P. (2000). *Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology*. Research with children: perspectives and practices. London: Falmer Press.

Bosker, R.; Brunet, L.; Canário, R.; Glatter, R.; Good, T.; Hutmacher, W., et al. (1999). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Bassan, V. (1978). *Como interessar a criança na escola*. Coimbra: Edições Almedina.

Barbosa, S. & Horn, S.( 2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Castro, G., & Rangel, M. (2004). *Jardim de Infância/ 1.º ciclo, Aprender por projetos: continuidades e discontinuidades*. Infância, pp.135-144. Porto: Porto Editora.

Campos, A. (2012). *1.º ano: uma nova etapa!* Acedido em 13 de fevereiro de 2014, no Web site do Portal da Educação: <http://www.educare.pt/opiniaio/artigo/ver/?id=12330&langid=1>

Conceição, A., S. (1992). *Terras de Montemor-o-Velho* (2.<sup>a</sup> ed.). Montemor-o-Velho: Câmara Municipal de Montemor-o-Velho.

Corno, L. (2000). *Looking at homework differently*. Elementary school jornal.

Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. 6.<sup>a</sup> Edição, A Esfera dos Livros. Lisboa.

Corsaro, W. (2002). *A reprodução Interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças*. *Educação, Sociedade e Cultura*, n.º 17, (pp. 113-134). Porto: Porto Edições.

Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children: the mosaic approach*. London: National Children’s Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.

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

Cró, M., Pinho, M., & Andreucci, L. (2012). The High-Scope Curriculum Model in the Early Childhood Education Context. Acedido em 27 de outubro de 2014 de [www.esec.pt/cdi/.../L.../High\\_Scope\\_Curriculum.pdf](http://www.esec.pt/cdi/.../L.../High_Scope_Curriculum.pdf)

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto. Porto Editora.

Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa

Formosinho, J.O. (1996). *A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância*. In J.O. Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a educação de Infância* (pp. 54-69). Porto: Porto Editora.

- Ferreira, M., & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar- ensinar a aprender*. Edições Afrontamento: Porto.
- Formosinho, J. (1994). *Pareceres e recomendações 1994. I volume. A educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa. C.N.E..
- Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II – da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Gândara, I. (2003). *Desenho Infantil: Um estudo sobre níveis do símbolo*. Lisboa: Texto Editores.
- Godinho, J. C., Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonçalves, I. (1996). *O desenvolvimento social como pré-requisito da aprendizagem da leitura e da escrita*. Fundação João Jacinto de Magalhães. Aveiro.
- Homem, C., Gomes, B. & Montalvão, R. (2009). *Workshop vivencial para pais e filhos – A importância da criatividade*. Cadernos de Educação de Infância n.º88, (pp.41-46).
- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artemed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança (3.ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança (6.ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L., & Chard, S. (1997). *Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Leite, E.; Malpique, M. e Santos, M.R. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa.
- Lowenteld, V. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. S. Paulo: Mestra Jou.
- Mateus, M.N. E. (1995). *Área-Escola, Educação Ambiental e Pedagógicas Inovadoras*. Tese de Mestrado em Extensão e Desenvolvimento Rural: Vila Real: UTAD.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. DGIDC. Lisboa.
- Meirieu, Ph (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. DGIDC. Lisboa.

- Nóvoa, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011a). *O espaço na Pedagogia-em-participação*. In J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho, O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011b). *O tempo na Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho, O Espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp. 43-92). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). *Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia (s) da Infância, Dialogando com o passado construindo um futuro*. Artmed. São Paulo.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D., Cruz, S., Andrade, F. F. & Azevedo, H. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Pires, S. (2012). *Os trabalhos de casa* \_ Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Castelo Branco – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco. pp. 128.
- Perrenout, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar – (Des) venturas do testas*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. (2005). *Do jardim-de-infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos*. Interações. 1: pp.7-24.
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais À Literacia*. Porto. Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e a articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Siaulys, M. (2005). *Brincar para todos*. Brasília: MEC/SEESP.
- Silva, et al., (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.

Tamaro S. (1998). *A Alma do Mundo*. Editora Presença. (pp.196)

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

Vale, V. (2003). *Fios e desafios da inteligência sócio emocional: percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra.

Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socio emocional em idade pré-escolar e o programa anos incríveis para educadores de infância*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra.

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

Webster-Stratton, C. (2010). *Os anos incríveis - Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. (2.ª edição). Psiquilíbrio Edições. Braga.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

## Legislação consultada

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. *Gestão do currículo na educação Pré escolar - Contributos para a sua Operacionalização*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcções Regionais de Educação e Inspeção-Geral de Educação. Lisboa.

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho conjunto n.º 43 ME/MC/95 de 29 de Dezembro. Diário da República 2ª Série, N.º 113. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro de 2005 - *Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico*. Diário da República. Lisboa.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar). Diário da República n.º 34/97 - I Série A. Diário da República 2ª Série, N.º 113. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro n.º 237, Série I, (Lei de Bases do Sistema Educativo). Ministério da Educação. Lisboa.

# **Anexos**



**Anexo n.º 1- Horário da turma**


---

<b>Tempos</b>	<b>2<sup>a</sup> feira</b>	<b>3<sup>a</sup> feira</b>	<b>4<sup>a</sup> feira</b>	<b>5<sup>a</sup> feira</b>	<b>6<sup>a</sup> feira</b>
<b>09:00/10:30</b>	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT
<b>10:30/11:00</b>	<i>Intervalo</i>				
<b>11:00/12:30</b>	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT
<b>12:30/14:00</b>	<i>Almoço</i>				
<b>14:00/15:00</b>	E. M	E.M	E.M	AE	OC
<b>15:00/15:10</b>	<i>Intervalo</i>				
<b>15:10/16:10</b>	EXP.	A E	E.M	EXP	ING
<b>16:10/16:30</b>	<i>Intervalo</i>				
<b>16:30/17:30</b>	ING	AFD	EXP	MÚSICA	AFD

---



# Apêndices



Apêndice n.º 1- Fotografias da confeção das bolachas de manteiga para a comemoração do dia da mãe.



Figura 18- Junção de alguns ingredientes para o início da confeção das bolachas e manteiga.



Figura 19- Moldagem das bolachas.



Figura 20- Bolachas já ensacadas.

Apêndice n.º 2- Carta informativa, da Abordagem de Mosaico, aos Pais/Encarregados de Educação.

Coimbra, 7 de maio de 2014

Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação,

No âmbito dos Mestrados em Educação Pré-escolar e em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB iremos implementar um projeto com recurso à Abordagem de Mosaico. Esse projeto tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre o Jardim-de-Infância. A Abordagem de Mosaico é um multi-método participativo e reflexivo, que inclui as crianças, pais e educadoras, tratando as crianças como agentes da sua própria vida e reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Pretende-se que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses. O envolvimento neste projeto terá um carácter facultativo, ou seja, cada criança decidirá se quer participar ou não.

A Equipa Educativa encontra-se disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente,

As estagiárias

Cátia Pereira e Laura Peixoto.

Apêndice n.º 3- Passeio pela escola e respetiva avaliação, com gráfico de barras, do espaço exterior preferido deles.



Figura 21- Passeio pelos diversos locais da escola

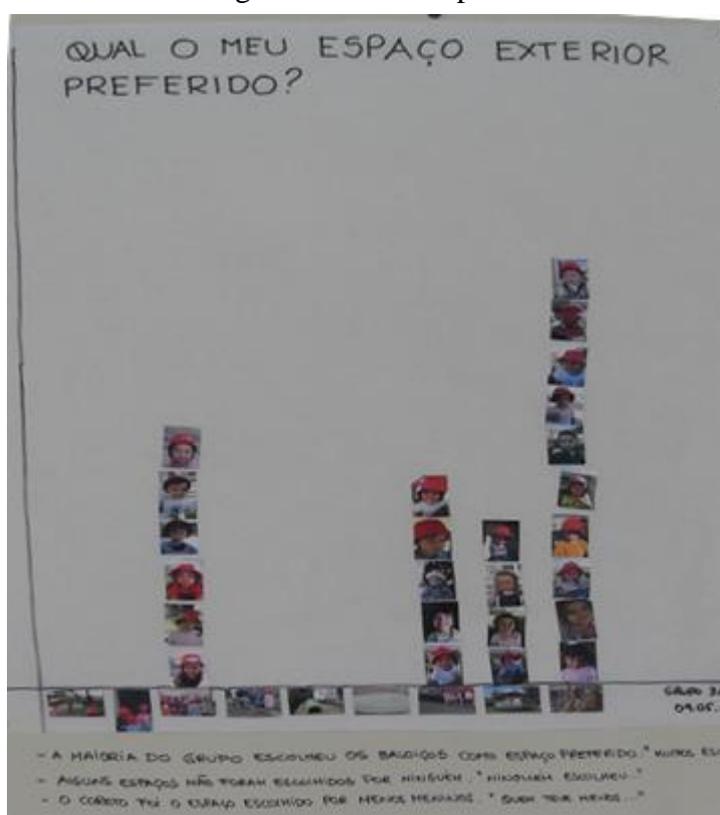


Figura 22- Gráfico de barras, onde podemos observar qual o espaço exterior preferido deles.

Apêndice n.º 4- Construção da teia.

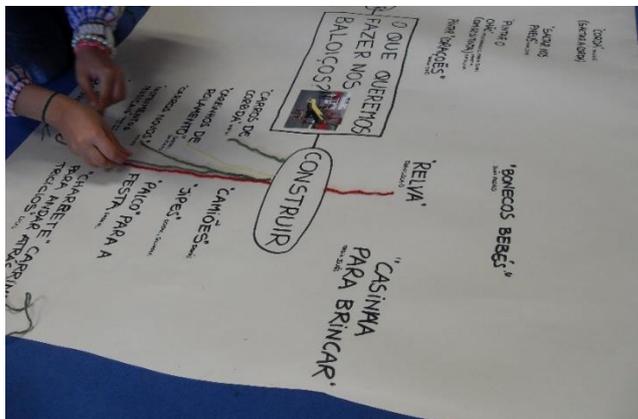


Figura 23- Teia no lado de construir no espaço.

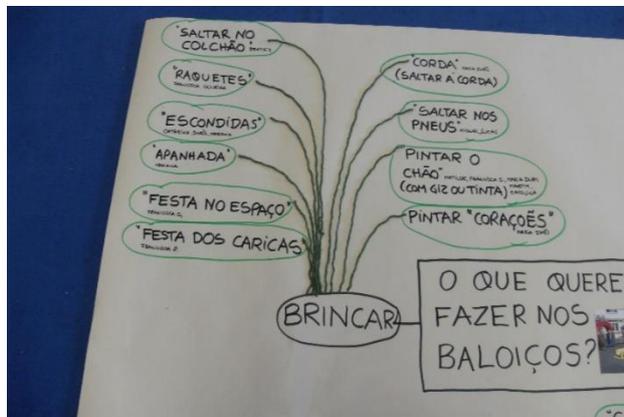


Figura 24- Teia no lado das brincadeiras no espaço.

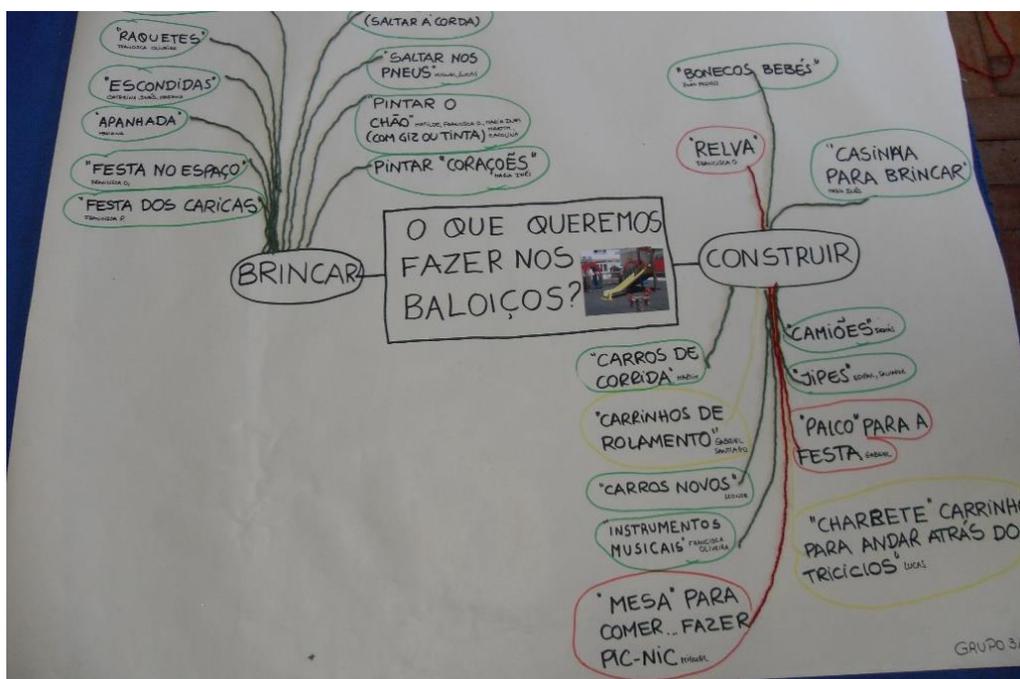


Figura 25- Teia concluída.

Apêndice n.º 5- Fotografias da ida à Biblioteca do Colégio.



Figura 26- Visualização de um excerto de um filme.



Figura 27- Exploração de livros infantis.



Figura 28- Conto e respetiva dramatização da história “Lobo “Mau”Xau-Xau”.

Apêndice n.º 6-Fotografias do jogo da reciclagem e respetivos ecopontos.



Figura 29- Jogo da reciclagem



Figura 30- Criança a colocar um copo de plástico no respetivo ecoponto.



Figura 31- Ecoponto amarelo, lixo comum (cores escolhidas pelas crianças), ecoponto azul.

Apêndice n.º 7- Fotografias do jogo da macaca.



Figura 32- Desenhar dos números e delinear dos quadrados.



Figura 33- Pintura do jogo da macaca.



Figura 34- Jogo da Macaca.



Figura 35- Brincadeiras no jogo da macaca.

Apêndice n.º 8- Pintura de quadrados de tecido e respetiva manta.



Figura 36- Pintura dos quadrados de tecido.



Figura 37- Manta de Retalhos afixada na parede da casa.

Apêndice n.º 9- Fotografias da pintura das letras para a identificação da casa.



Figura 38- Pintura das letras.

## Apêndice n.º 10- Pedido de colaboração aos pais das crianças.

Papa e Mama:

Como gostamos muito de brincar nos baloiços e este é o nosso espaço preferido, a Ana a Catarina a Cátia e a Laura decidiram fazer-nos uma surpresa. Gostávamos muito de contar com a vossa ajuda. No **dia 7 de Junho, pelas 9:30** vamos construir uma casa com paletes que terá como objetivo criar um espaço de leitura e lazer nos baloiços.

Sugerimos um almoço partilhado: doce, salgado ou bebida.

Quem puder trazer ferramentas agradecemos: lixadora, martelo, aparafusadora, pregos, parafusos, etc.

Projeto:



Apêndice n.º 11- Fotografias da construção da casa.



Figura 39- Início da construção com a colaboração dos pais.



Figura 40- Colaboração das mães para a pintura.



Figura 41- Construção da casa quase concluída.



Figura 42- Casa concluída, início das pinturas.



Figura 43- Estagiárias na conclusão da casa de paletes com o apoio dos familiares.

Apêndice n.º 12- Fotografias de algumas regras definidas para a casa e algum material elaborado para a mesma.



Figura 44- Não subir às prateleiras.



Figura 45- Cuidar dos livros.



Figura 46- Arrumar os livros nas prateleiras.



Figura 47- Fazer um esforço para portar bem.



Figura 48- Colocação de almofadas de várias cores e formas na casa.



Figura 49- Almofadas.



Figura 50- Mala das histórias e flanelógrafo a colocar na casa.

Apêndice n.º 13- Fotografias do jogo da apanhada e das escondidas.



Figura 51- Jogo da apanhada.



Figura 52- Jogo das escondidas.



Figura 53- Realização de uma experiência no seu espaço preferido.



Figura 54- Jogo do “Rei manda” com um dado, introduzindo a contagem no jogo.



Figura 55- Caixas a colocar no espaço preferido, uma com instrumentos musicais (material reciclado) e outra com carros, cordas e raquetes.



Figura 56- Desenhos livres com giz nos baloiços.

Apêndice n.º 14- Convite aos pais para a divulgação do projeto.



Apêndice n.º15- Fotografias da divulgação do projeto aos pais.



Figura 57- Desenhar com giz no chão, em conjunto com os pais, algo que representasse para eles a felicidade.



Figura 58- Jogo do Gato e do Rato.



Figura 59- Colaboração de um pai para a leitura de uma pista.



Figura 60- Para concluir o percurso foi feita a leitura de uma história sobre a partilha com os amigos. Tal como era relatado na história eles também tem de partilhar o seu espaço preferido.

Apêndice n.º 16- Fotografias de alguns desenhos livres.



Figura 61- Pintura livre, com aguarelas, do fundo do mar.



Figura 62- Pintura livre com tintas acrílicas.



Figura 63- Pintura livre, com giz.



Apêndice n.º 17- Fotografias de alguns desenhos com pormenores.



Figura 64- Desenho com alguns pormenores da figura da mãe.



Figura 65- Desenho de uma joaninha com pormenores.



Figura 66- Desenho do escorrega, as bolas representam os colegas que se encontravam no local na altura da foto.

Apêndice n.º 18- Fotografias dos mapas individuais e em grande grupo.



Figura 67- Mapas individuais dos três alunos escolhidos aleatoriamente.



Figura 68- Mapa elaborado da turma do 3.º ano.



Figura 69- Manta mágica exposta a toda a comunidade escolar.

Apêndice n.º 19- Desenhos sobre o seu espaço preferido.



Figura 70- Desenho sobre o seu espaço preferido numa folha de papel de alumínio.

Apêndice n.º 20- Questões orientadoras/ entrevistas aos pais para a Abordagem de Mosaico.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

O seu educando gosta de ficar no Jardim de Infância quando o deixa de manhã?  
Sempre foi assim?

---

---

O que acha que o seu educando gosta mais e menos no Jardim de Infância?

---

---

---

Quais as atividades que o seu educando tem mais gosto em fazer em casa e no Jardim de Infância?

---

---

---

Considera importante efetuar alguma alteração nos espaços, de acordo com os interesses do seu educando?

---

---

As Estagiárias: Cátia Pereira e Laura Peixoto.

Apêndice n.º 21- Fotografias das atividades relacionadas com o Halloween.



Figura 71- Móbil relacionado com o tema.

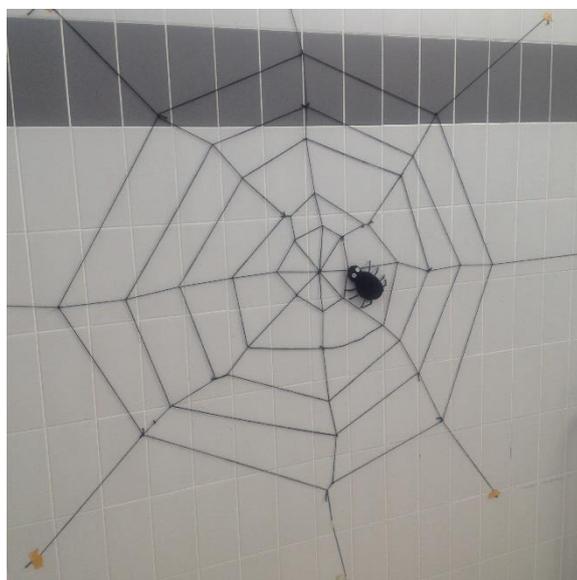


Figura 72- Teia construída com lã.



Figura 73- Pratos descartáveis com a construção de monstros.

Apêndice n.º 22- Atividade relacionada com o S. Martinho.



Figura 74- Pintura das castanhas.



Figura 75- Castanhas já decoradas e pacote de leite cortado à medida.



Figura 76- Alguns exemplos de cestos de castanhas.

Apêndice n.º 23- Fotografias da primeira aula de matemática sobre a multiplicação.



Figura 77- Atividade onde os alunos tinham de descobrir o código para abrir o cadeado.

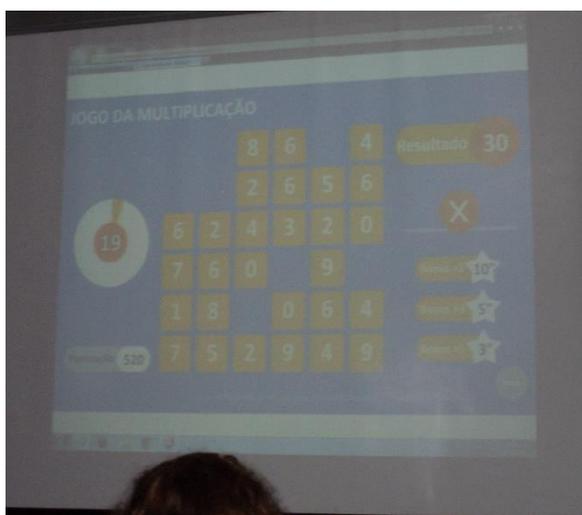


Figura 78- Jogo da multiplicação.



Figura 79- Participação dos alunos no jogo.

Apêndice n.º 24- Planificação de um dia em que o período da manhã ficava a cargo de uma estagiária e o período da tarde a outra.

Áreas	Domínios	Metas	Descritores	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
<b>Português</b> (Cátia)	Leitura e Escrita	-Ler em voz alta palavras e textos;	-Ler corretamente um mínimo de 80 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente. -Responder, oralmente e por escrito de forma completa, a questões sobre os textos.	- Diálogo sobre a data de entrega das pesquisas para o portefólio relacionado com o projeto;  - Leitura e análise do texto do manual (pág. 40) “Ratinho, gatarrão, passarito e franganota” e resolução da ficha da página 41;  - Atividade de gramática com a identificação de nomes comuns e nomes próprios.	- Manual adotado; - Lápis; - Borracha; -2 Cartolinas; - Post-it; - Cola; - Palavras impressas.	- Observar a qualidade da leitura;  - Verificar o vocabulário já adquirido;  - Verificar se sabem distinguir nomes comuns de nomes próprios.
	Gramática	- Identificar nomes próprios e comuns.	- Conhecer propriedades das palavras.			
<b>Matemática</b> (Cátia)	Números e Operações	- Usar as tabuadas para formular e testar conjeturas. . (conjetura : os resultados da tabuada do 2 são números pares).	- Saber de memória as tabuadas do 7, do 8 e do 9. Utilizar corretamente a expressão «múltiplo de».	- Análise e exposição de um cartaz sobre a tabuada;  - Perguntas individuais sobre a tabuada;  - Jogos interativos de multiplicação, colocando em prova o cálculo mental.	- Cartaz com tabuada; - Computador; - Projetor.	- Verificar se os alunos sabem a tabuada;  - Observar a sua capacidade de cálculo mental.

<b>Estudo do Meio (Laura)</b>	A segurança do meu corpo	-Ilustrar algumas regras a aplicar na prestação de primeiros socorros.	-Reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde; Conhecer algumas regras de primeiros socorros.	<a href="http://www.hypatiamat.com/jogosOnline.php">http://www.hypatiamat.com/jogosOnline.php</a> (Jogo da multiplicação e o jogo encontra o fator)	- Manual adotado; - Caderno de fichas de trabalho; -Lápis; - Borracha; - Régua.	- Observar de forma direta: -a participação e empenho; - a pertinência das questões e comparações de ideias/opiniões. - o respeito das opiniões de todos; -Avaliar através dos jogos virtuais.
<b>Expressões (Laura)</b>	Modelagem, tecelagem, construções, desenhos livres e pintura de expressão livre, recorte, colagem, dobragem e impressão	- Representar a plasticamente, através de meios expressivos diferenciados utilizando modos de representação de acordo com as proporções naturais e a deformação enquanto elemento estético. -Inventar soluções para resolver problemas que possam surgir no processo de produção plástica.	-Explorar diversas técnicas de expressão: recorte, construções, colagem, dobragem, estampagem, pintura, modelagem' tecelagem. Aplicar os conhecimentos em novas situações.	- Abordagem ao tema “ Segurança do meu corpo com PowerPoint. -Visionamento de atividades virtuais: <a href="http://www.inem.pt/inemkids/">http://www.inem.pt/inemkids/</a>  <a href="http://www.sitiodosmiudos.pt/saude/default.asp?fich=d4">http://www.sitiodosmiudos.pt/saude/default.asp?fich=d4</a> - Resolução e correção da ficha 5 do caderno de fichas de trabalho (pág. 11).  - Construção dos personagens/adereços para a dramatização do texto dado a Português “Ratinho, gatarrão, passarito e franganota”: - Ratinho, toucinho, gatarrão, casarão, passarito, Zezinho, Pedrito, franganota, filhota, trovão, gaiola.	- Cartolinas; -Cola; -Tesoura; -Papel vegetal; - Papel cavalinho; -Lápis de cor; - Marcadores; - Imagens.	- Observar: o empenho, o interesse e responsabilidade.

Apêndice n.º 25- Fotografias da aula de matemática introduzindo um conceito novo: os círculos.

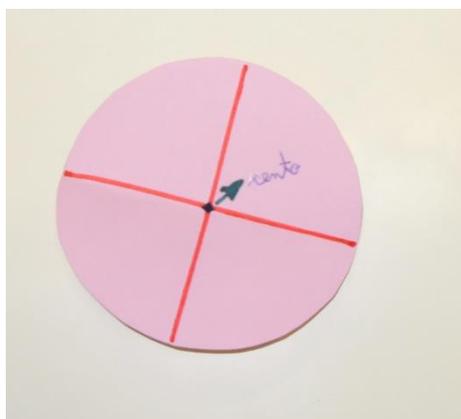


Figura 80- Explicação para saber o centro do círculo.



Figura 81- Alunos a trabalhar com o compasso.



Figura 82- Marcadores de livros, com a utilização dos círculos.

Apêndice n.º 26- Fotografias de trabalhos realizados sobre a época natalícia.



Figura 83- Árvore genealógica abordando o natal.

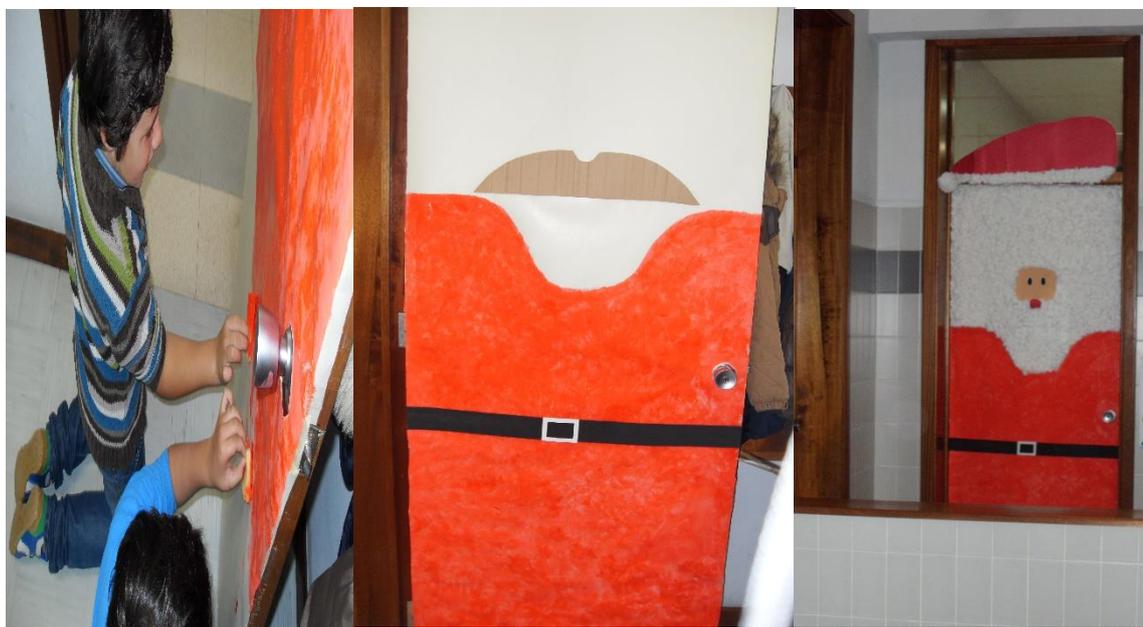


Figura 84- Decoração da porta da sala de aula com pai natal.



Figura 85- Dramatização da peça de teatro “O pai natal vem à escola”.



Figura 86- Construção de uma árvore usando vários conceitos matemáticos.



Figura 87- Recebemos resposta à carta que enviamos ao pai natal.

## Apêndice n.º 27- Planificação da semana em que fiquei responsável pela mesma.

Planificação: De 19, 20 e 21 de janeiro de 2015

Áreas	Domínios	Metas	Descritores	Estratégias/Atividades	Recursos	Crítérios	Técnicas
Português (Cátia)	Leitura e Escrita	-Ler em voz alta palavras e textos;  -Organizar os conhecimentos do texto.	-Ler um texto com articulação e entoação corretas;  -Identificar o tema ou o assunto do texto.	-Leitura e exploração de um livro em slide share “Um redondo pode ser quadrado”;  -Exploração da história “A lagartinha muito Comilona” no flanelógrafo;  -Leitura do texto “Bolacha Maria” de António Torrado;  -Construção da receita do 3.ºD.	-Livro “A lagartinha muito Comilona”;  -Flanelógrafo;  -Papel cenário;	-O aluno é capaz de ler em voz alta e organizar os conhecimentos do texto;  -O aluno consegue compreender o essencial do texto lido.	
	Educação Literária	-Compreender o essencial do texto escutado e lido.	-Responder, oralmente e por escrito, a questões sobre o texto.				
	Gramática	-Analisar e estruturar unidades sintáticas.	-Identificar os seguintes tipos de frases: declarativa, interrogativa e exclamativa.  -Distinguir frase afirmativa de negativa.	-Tipos de frases: declarativa, exclamativa, interrogativa;  -Jogo digital – “Na biblioteca com... as frases).  -Frases afirmativa e negativa.	-Saco;  -Palavras soltas;  -Cartolinas;  -Marcadores.	-O aluno consegue analisar e estruturar unidades sintáticas.	

Matemática (Cátia)	Geometria	-Reconhecer propriedades geométricas.	-Utilizar corretamente os termos «centro», «raio» e «diâmetro»;  -Identificar um «círculo» como a reunião de uma circunferência com a respetiva parte interna;  -Identificar eixos de simetria em figuras planas utilizando dobragens.	-Revisão de circunferência, centro, diâmetro e raio, com representação num círculo;  -Construção de uma lagarta usando o círculo;  -Construção de uma borboleta e de uns óculos em forma de revisão do eixo de simetria;  -Resolução da ficha de trabalho 17 e 18 do caderno de fichas.	-Cartolinas;  -Caderno de fichas de trabalho;  -Marcadores;  -Régua;  -Compasso;  -Tesoura;  -Cola;  -Tintas;  -Folhas brancas.	- O aluno reconhece propriedades geométricas.	-Fichas de trabalho.
	Organização e Tratamento de Dados.	-Tratar conjuntos de dados.	-Identificar a «moda» de um conjunto de dados qualitativos/quantitativos.	-Atividades com a utilização do gráfico de barras;  -Resolução da ficha de trabalho n.19 do manual de fichas.	-Marcadores;  -Papel cenário;  -Cartolinas;  -Cola.	-O aluno é capaz de identificar a «moda» de um conjunto de dado.	-Ficha de trabalho.

Estudo do Meio (Cátia)	Os símbolos locais e regionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconhecer os símbolos locais: bandeira e brasões;</li> <li>-Indicar símbolos regionais: bandeiras e hinos dos Açores e da Madeira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recolher imagens onde estejam representados os símbolos (bandeira e brasão) da freguesia, concelho e distrito;</li> <li>-Representar a bandeira nacional e recitar o hino nacional;</li> <li>-Ouvir os hinos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Visualização de um vídeo com vários brasões e bandeiras;</li> <li>-Audição do Hino de Portugal;</li> <li>-Resolução da ficha de trabalho n.9 do manual de fichas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Vários brasões e bandeiras;</li> <li>-Caderno de fichas;</li> <li>-Vídeo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-O aluno é capaz de reconhecer os símbolos locais;</li> <li>-O aluno identifica símbolos regionais.</li> </ul>	-Ficha de trabalho.
	As culturas de outros povos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar aspetos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pesquisar tradições e costumes de outros povos do mundo;</li> <li>-Realizar atividades características de outras regiões do mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apresentação em PowerPoint sobre as culturas de outros povos;</li> <li>-Diálogo sobre receitas populares de outros países.</li> <li>-Visita de uma pasteleira para demonstração da confeção do pastel e da queijada de Tentúgal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-PowerPoint;</li> <li>-Receitas;</li> <li>-Bolachas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-O aluno é capaz de identificar aspetos da cultura que eventualmente habitem na localidade ou bairro.</li> </ul>	

<p><b>Expressões</b> (Cátia)</p>	<p>-Modelagem, tecelagem construções, desenho e pintura de expressão livre, recorte, colagem, dobragem e impressão.</p>	<p>-Integra, nas suas produções plásticas, os elementos e códigos da comunicação visual, como várias técnicas de expressão (pintura, desenho, colagem técnica mista, assemblage, entre outros).</p>	<p>-Aplicar os conhecimentos em novas situações.  -Ilustrar visualmente temas e situações.  -Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva.</p>	<p>- Ilustração do livro “Um Redondo pode ser quadrado?”.  -Desenho sobre a confeção da queijada de Tentúgal.</p>	<p>-Folhas brancas; -Marcadores; -Lápis de cor; -Tesoura; -Cola.</p>	<p>-O aluno consegue integrar nas suas produções os elementos e códigos de comunicação visual.</p>	
<p><b>Apoio ao estudo</b> (Cátia)</p>	<p>Estratégias de Estudo</p>	<p>-Capacitar para uma aprendizagem cada vez mais autónoma;  - Cumpre as habilidades apresentadas de acordo com as normas definidas.</p>	<p>-Jogos</p>	<p>-Jogo do espelho;  -Jogo matemático.</p>	<p>-Dado em feltro;</p>	<p>-O aluno consegue adquirir capacidades para uma aprendizagem mais autónoma;  -O aluno é capaz de cumprir as regras do jogo.</p>	

Apêndice n.º 28- Fotografias de atividades que englobavam o tema do projeto com a unidade curricular.



Figura 88- Atividade sobre frações utilizando alguns doces conventuais/tradicionais (aula de matemática).

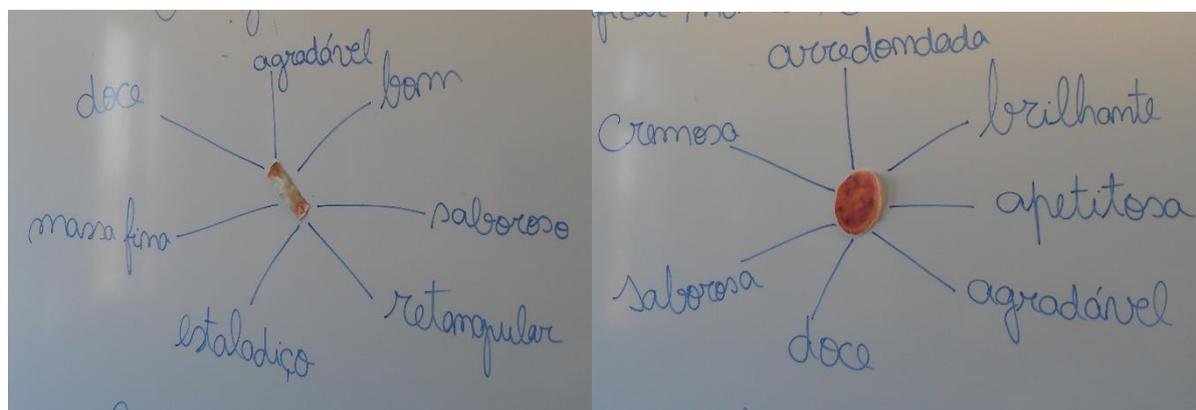


Figura 89- Aula de português em que os alunos tiveram de adjetivar dois doces conventuais/tradicionais.



Figura 90- Aula de estudo do meio onde trabalhamos os brasões de onde iam ser tratados os doces conventuais/tradicionais.

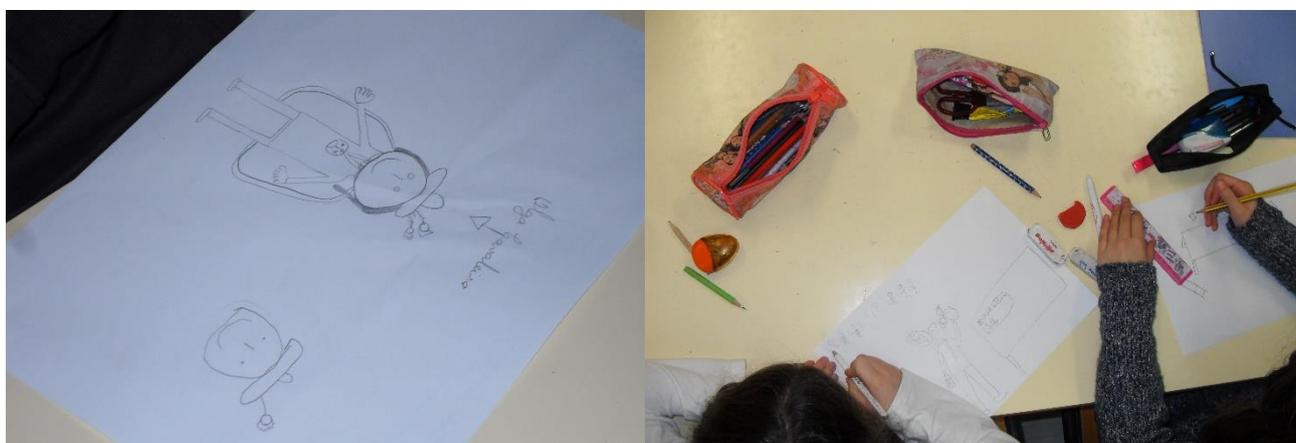


Figura 91- Desenho livre sobre uma atividade relacionada com o projeto (aula de expressão plástica).

Apêndice n.º 29- Poema relacionado com o pastel de Tentúgal trabalhado na aula de português.

Português

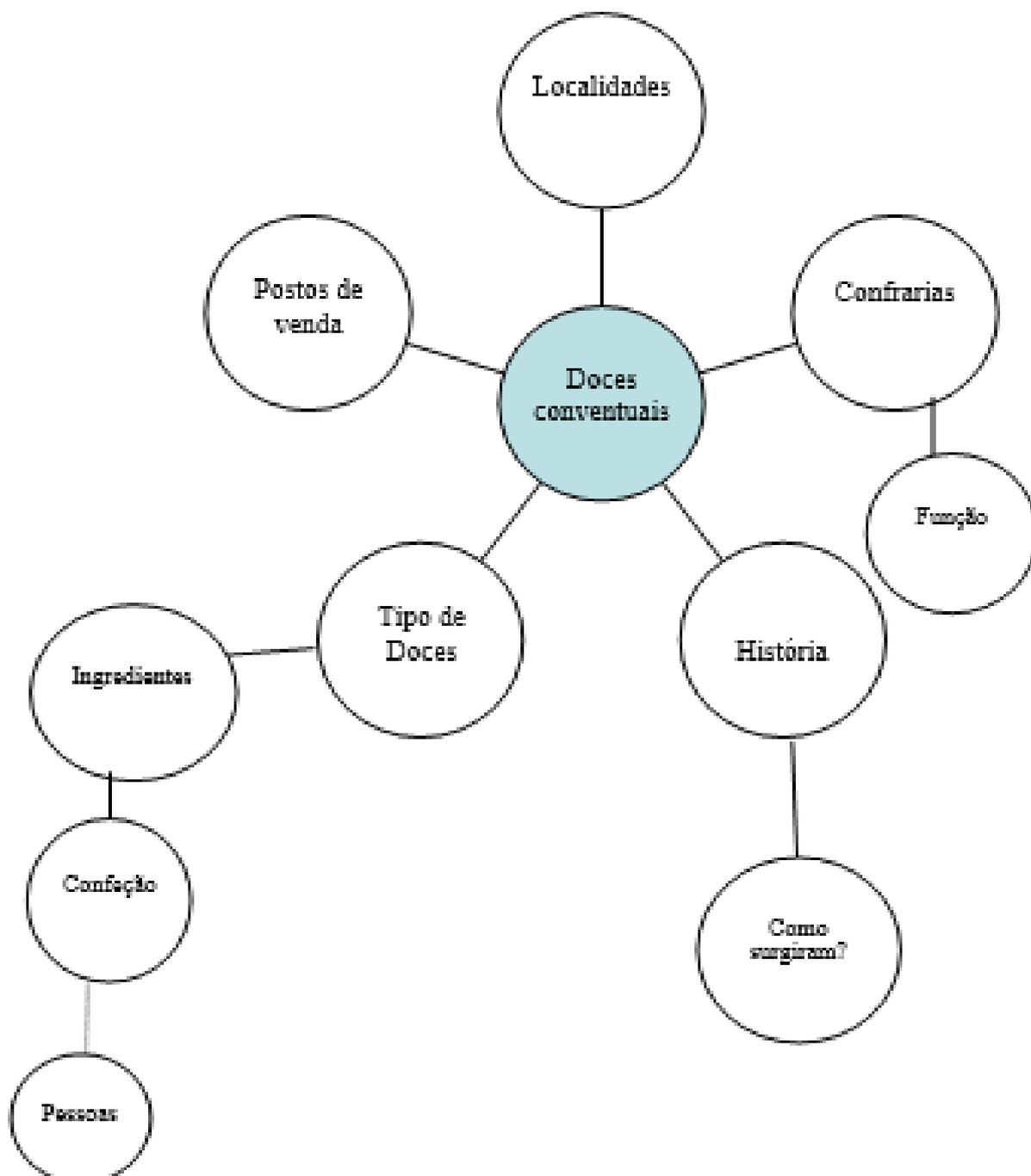
3.º Ano

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

O Pastel de Tentúgal  
Pastel, Pastelinho  
Delicioso e apetitoso,  
Tentúgal é o caminho  
Não há mais saboroso.  
Feitos de massa fina  
Com doce de ovos por dentro  
Saído das mãos das freirinhas,  
Que vivem no Convento.  
Da sua massa fina,  
Lia-se a carta de amor,  
Com letra pequenina  
Tinha outro sabor.  
Não eram para toda a gente  
Nem para a classe pobre,  
Mas para grandes fidalgos  
Como o António Nobre.

Apêndice n.º 30- Teia de ideias que deu origem às questões do projeto.



Apêndice n.º 31- Ficha de trabalho relacionada com o projeto desenvolvida na aula de matemática.

1. Uma pastelaria em Pereira vende queijadas em caixas de vários tipos.
  - a) Colocando 3 queijadas em cada caixa, de quantas queijadas ela precisa para completar 5 caixas?

R: \_\_\_\_\_

- b) A senhora Maria encomendou para uma festa de aniversário 9 caixas com 8 queijadas em cada uma. De quantas queijadas ela irá precisar?

R: \_\_\_\_\_

2. A Rita tinha em casa 23 Pastéis de Tentúgal, 16 Queijadas e 2 Queijadas de Pereira. Quando foi ao armário viu que o gato lhe tinha comido 7 doces conventuais.

Com quantos doces ficou a Rita?

R: \_\_\_\_\_

3. A mesma pastelaria em Pereira também vende queijadas para entregar em diversos locais de venda. Ao longo da semana (5 dias úteis) produz 2 centenas e meia por dia e ao fim de semana (sábado e domingo) produz 3 centenas por dia.

No total, quantas queijadinhas são produzidas na pastelaria (ao fim dos 7 dias)?

R: \_\_\_\_\_

Apêndice n.º 32- Apresentação à turma das pesquisas elaboradas pelos alunos.



Figura 92- Apresentação à turma das pesquisas.

Apêndice n.º 33- Fotografias da palestra com a Confraria de Tentúgal e o Sr. Presidente da Junta de Freguesia de Pereira.



Figura 93- Confraria da Doçaria Conventual de Tentúgal.



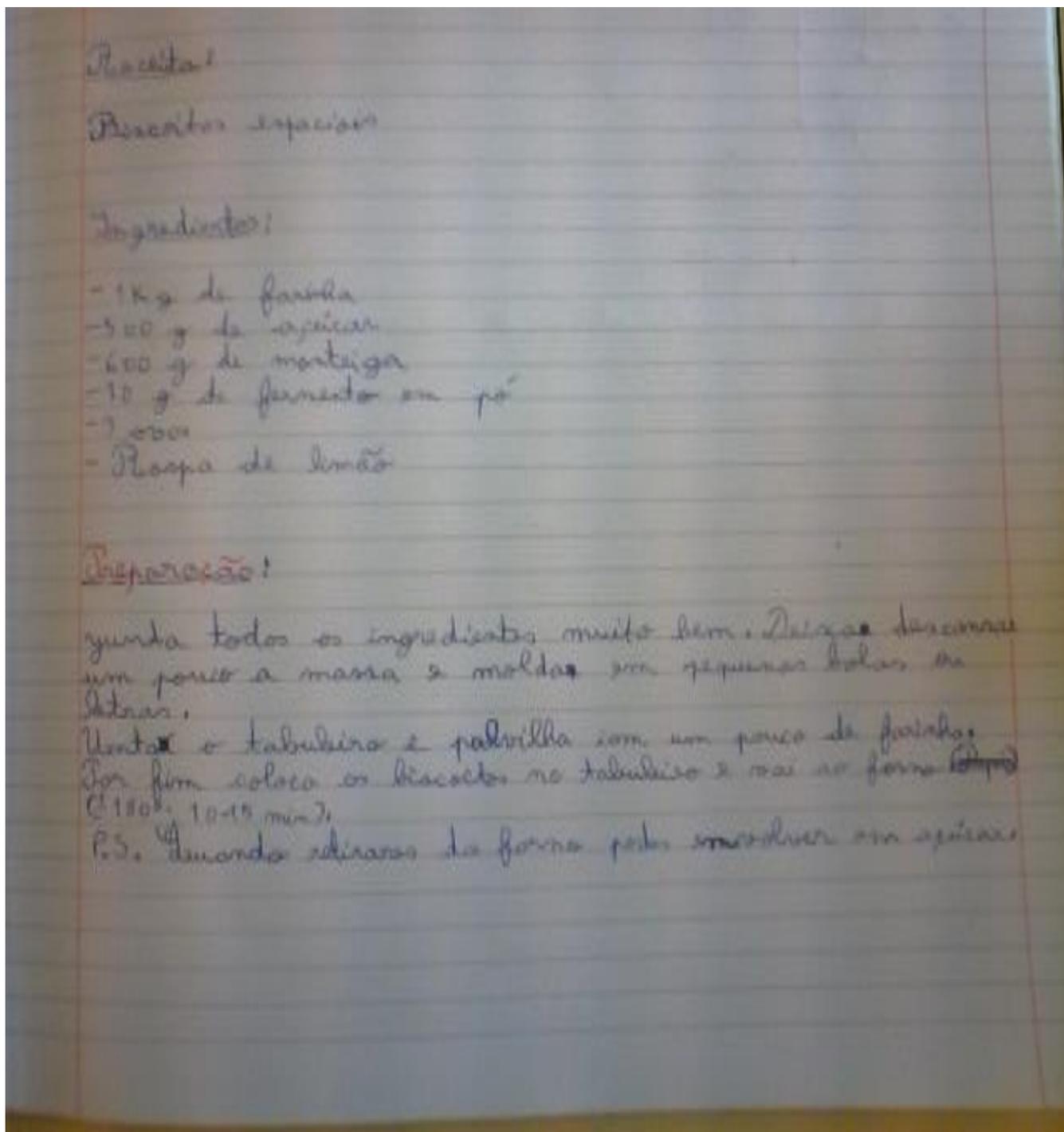
Figura 94- Sr. Presidente da Junta de Freguesia de Pereira e distribuição da queijada de Pereira.

Apêndice n.º 34- Visita à D. Lurdes (confeção da queijada de Pereira).



Figura 95- Processo da confeção da queijada de Pereira.

Apêndice n.º 35- Receita elaborada pela turma “Biscoitos Espaciais”.



Apêndice n.º 36- Confeção dos pastéis e queijadas de Tentúgal.



Figura 96- Confeção do pastel de Tentúgal.



Figura 97- Confeção pelos alunos da queijada de Tentúgal.

Apêndice n.º 37- Cartaz e convite para a divulgação da Mini Feira.

## Doces e Sabores

O nosso percurso pela [ ] está a chegar ao fim, e como forma de divulgação do nosso projeto, iremos realizar uma minifeira conventual, conjuntamente com uma apresentação dos trabalhos elaborados pelos alunos.

É com todo o gosto que vos convidamos para comparecerem na [ ] no próximo dia 27 de janeiro de 2015, das 10h às 19h, para degustar os deliciosos doces conventuais/tradicionais do concelho de Montemor-o-Velho.

Aguardamos pela vossa presença!

As estagiárias:  
Cátia Pereira  
Laura Peixoto



Apêndice n.º 38- Fotografias da Mini Feira.



Figura 98- Alunos a atender os clientes.



Figura 99- Alunos com o auxílio de um encarregado de educação a trabalhar com o dinheiro.



Figura 100- Estagiárias e encarregada de educação vestidas a rigor.