

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Paula Cristina Sousa Rodrigues

Relatório Final

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

Trabalho realizado sob a orientação dos Professores

Professora Doutora Vera do Vale

Professor Mestre Philippe Loff

Dezembro, 2016

Agradecimentos

À minha mãe pelo amor e apoio incondicional a todas as horas, por toda a luta, por toda a educação e transmissão de valores que me fizeram crescer e tornar a pessoa que sou hoje. Obrigada por todas as palavras de conforto e por sempre acreditar em mim quando tudo parecia desmoronar.

Aos meus irmãos, Filipe e Sofia, por serem das maiores riquezas que tenho e por me mostrarem todos os dias orgulho da minha pessoa.

A toda a minha família pelo carinho e compreensão pela minha ausência durante a minha formação.

Ao Miguel, que apesar da distância nunca deixou de acreditar em nós. Obrigada por todo amor, carinho e força ao longo destes anos, pela compreensão e paciência sem fim.

Aos pais do Miguel, pelo constante apoio e incentivo.

À Sofia, a amiga da Madeira que Coimbra me fez conhecer, a irmã mais velha, a companheira de todos os momentos vividos nesta cidade, a ti agradeço pelos conselhos, pelas risadas, pelas conversas sérias em altas horas da madrugada, pela confiança e pela tua amizade.

À Inês por me mostrar que com o pouco se faz muito.

À Márcia Silva, Filomena Monteiro, Mónica Ferreira e Márcia Dias, pelo companheirismo, apoio mútuo e amizade que se construiu.

Aos amigos, Mariana, Fabiana, Élvio e outros entre os quais os nomes não menciono mas sabem quem são, obrigada pelas alegrias partilhadas, incentivos e força nos momentos mais difíceis.

À Professora Doutora Vera do Vale e Mestre Philippe Loff por se mostrarem sempre disponíveis no esclarecimento de qualquer dúvida durante a redação do relatório.

À Educadora e Professor cooperantes pela partilha de experiências e toda a orientação ao longo das práticas educativas.

Às crianças por fazerem parte integrante deste trabalho e pelo carinho com que me receberam todos os dias.

Relatório final

Resumo: O respetivo Relatório Final, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pretende espelhar o percurso formativo vivenciado em estágio nos contextos anteditos, baseando-se numa análise reflexiva sobre as diversas aprendizagens e experiências.

O referido documento apresenta-se estruturado em duas partes, contemplando, a primeira a caracterização dos contextos educativos e itinerário formativo associado às práticas desenvolvidas. A segunda parte expõe as experiências-chave que considerei relevantes no decorrer deste percurso.

Nos capítulos apresentados estão evidentes metodologias que se relacionam com a pedagogia da escuta, pedagogia da participação e metodologia de trabalho por projeto que contribuíram para o desenvolvimento das minhas competências pessoais e profissionais.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Metodologia de Trabalho por Projeto; Abordagem Mosaico;

Title: Final Report

Abstract: The respective Final Report, carried out under the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1.st cycle of Basic Education is intended to reflect the formative path experienced in training in that previous contexts, based on a reflective analysis of the different learning and experiences.

This document is structured in two parts, the first being the characterization of the educational contexts and formative itinerary associated with the practices developed. The second part outlines the key experiences that I considered relevant during this journey.

In the chapters presented are evident methodologies that relate to the pedagogy of listening, pedagogy of participation and working methodology for project that contributed to the development of my personal and professional skills.

Keywords: Pre-School Education; Teaching the 1.st Cycle of Basic Education; Project Work Methodology; Mosaic Approach;

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITENERÁRIO FORMATIVO	5
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	7
1. Contexto Educativo/Institucional	7
1.1. Caraterização da instituição.....	7
1.2. Organização do ambiente educativo.....	8
1.2.1. Organização do espaço: espaço interior e espaço exterior	8
1.2.2. Organização do tempo	11
1.3. Caraterização do grupo.....	11
2. Pressupostos teóricos	13
3. Observação da metodologia utilizada pela educadora.....	15
4. Itinerário formativo.....	19
4.1. Fase de ambientação.....	19
4.2. Fase de integração	20
4.2.1. Atividades pontuais	20
4.2.2. Implementação e gestão de um projeto pedagógico.....	21
4.3. Fase retrospectiva.....	27
CAPÍTULO II – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	29
1. Contexto Educativo/ Institucional	29
1.1. Caraterização do agrupamento	29
1.2. Caraterização e organização da escola	30
1.3. Caraterização da turma	32
1.3.1. Organização do espaço pedagógico.....	34
1.3.2. Organização do tempo pedagógico	35
1.4. Observação das Metodologias utilizadas pelo Professor Cooperante	

2.	Itinerário formativo	39
2.1.	Fase de ambientação	39
2.2.	Fase de integração	40
2.1.1.	Atuação pedagógica progressiva	41
2.1.2.	Implementação e gestão de um projeto pedagógico	43
2.2.	Fase retrospectiva	49
	PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	51
	CAPÍTULO III – EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	53
1.	O Brincar como um meio para a aprendizagem.....	53
2.	Mutismo seletivo.....	59
	CAPÍTULO IV – EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	67
3.	Opereta de Natal – uma experiência com as expressões artísticas	67
4.	Interdisciplinaridade - unificação do saber	72
	CAPÍTULO V – EXPERIÊNCIA-CHAVE TRANSVERSAL AO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	79
5.	Relação família/escola e o sucesso escolar	79
	CAPÍTULO VI- ESTUDO INVESTIGATIVO	86
6.	A Abordagem de Mosaico - <i>Escutar a voz das crianças</i>	86
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
	ANEXOS	114
	APÊNDICES	119

Índice de Anexos

Anexo I – Modelo da planificação semanal utilizado pela educadora	116
Anexo II – Horário de funcionamento da Instituição	117
Anexo III – Horário curricular das atividades letivas da turma do 4.º ano.....	118

Índice de Apêndices

Apêndice I – Fotografias das salas de atividade.....	121
Apêndice II – Fotografias dos espaços do exterior	122
Apêndice III – Fotografias de algumas atividades pontuais desenvolvidas	123
Apêndice IV – Teia de conceitos do projeto “Os animais que vivem na Horta”	125
Apêndice V - Projeto “Os animais que vivem na horta” – Lagarta (bichos-da-seda).....	126
Apêndice VI – Projeto “Os animais que vivem na horta” – Caracol	128
Apêndice VII - Projeto “Os animais que vivem na horta” – Minhocas	129
Apêndice VIII - Projeto “Os animais que vivem na horta” – Joaninhas e Centopeias	131
Apêndice IX - Fotografias da sala de aula	132
Apêndice X – Fotografias de recursos utilizados na lecionação das aulas	133
Apêndice XI– Fotografias das atividades desenvolvidas no projeto “Pensar globalmente, para Agir localmente”	135
Apêndice XII – Compromisso elaborado com as crianças para a participação na Abordagem Mosaico	145
Apêndice XIII– Exemplo da conversa/entrevista a uma criança	146
Apêndice XIV - Entrevista à educadora:.....	147
Apêndice XV – Entrevista à auxiliar.....	149
Apêndice XVI – Exemplo da conversa/ entrevista a um encarregado de educação.....	150
Apêndice XVII – Fotografias dos circuitos e desenhos	152

Apêndice XVIII – Mapas	155
Apêndice XIX – Manta mágica	156
Apêndice XX – Categorização	157
Apêndice XXI – Análise da entrevista com a educadora	159
Apêndice XXII – Análise da entrevista com a auxiliar	161
Apêndice XXIII – Análise das respostas das crianças sobre os espaços que mais gosta, menos gosta e o que gostaria de criar / mudar	162
Apêndice XXIV – Opinião das crianças acerca da sua participação na investigação da Abordagem Mosaico	164

Índice de Ilustrações

Figura 1 – Sala das Ciências	121
Figura 2 – Materiais disponíveis na sala das Ciências	121
Figura 3 – Sala das Expressões	121
Figura 4 – Sala dos Cantinhos	121
Figura 5 – Cozinha de lama	122
Figura 6 – Materiais disponíveis na cozinha de lama	122
Figura 7 – Coreto	122
Figura 8 – Campo de jogos	122
Figura 9 – Baloços	122
Figura 10 – Espaço da Horta	122
Figura 11 – Demonstração do eclipse solar	123
Figura 12 – Registo gráfico do eclipse solar (após observação representativa e audição da história “O Segredo do Sol e da Lua”	123
Figura 13 – Conto da história “Todos no Sofá”	123
Figura 14 – Atividade de Expressão Motora (manipulação de balões)	123
Figura 15 – Atividade Expressão Motora (criança a deslocar-se em cima de uma corda	123
Figura 16 – Registo escrito do legume na placa para catalogar a Horta	123
Figura 17 – Catalogação da Horta	123
Figura 18 – Teia de conceitos	124

Figura 19 – Criança a sentir o movimento do bicho-da-seda	125
Figura 20 – Criança a observar o bicho-da-seda	125
Figura 21 – Construção de uma tabela para saber quem cuidar dos bichos-da-seda.....	125
Figura 22 – Experiência “O que comem os bichos-da-seda?”	125
Figura 23 – Preenchimento da tabela da metamorfose do bicho-da-seda	125
Figura 24 – Teatro de sombras	125
Figura 25 – Observação de alguns casulos	126
Figura 26 – Casulo e bicho-da-seda	126
Figura 27 – Crianças a observarem o casulo	126
Figura 28 – Conto da história “O caracol e a Lagarta”	127
Figura 29 – Crianças a procurarem caracóis	127
Figura 30 – Criança a observar e tocar no caracol	127
Figura 31 – Construção da casa dos caracóis	127
Figura 32 – Criança a cuidar dos caracóis	127
Figura 33 – Experiência sobre a baba do caracol	127
Figura 34 – Crianças a procurar minhocas	128
Figura 35 – Observação e exploração das minhocas	128
Figura 36 – Observação das minhocas com a lupa	128
Figura 37 – Construção de um terrário para as minhocas	128
Figura 38 – Criança a sentir a minhoca	128
Figura 39 – Preparação do pega-monstro	129
Figura 40 – Criança a brincar com o pega-monstro	129
Figura 41 – Brincadeiras com a lama	129
Figura 42 – Criança a mostrar uma minhoca	129
Figura 43 – Crianças a divertirem-se com a lama	129
Figura 44 – Criança a procurar joaninhas na Horta	130
Figura 45 – Apresentação do trabalho realizado com os pais	130
Figura 46 – Criança a apresentar o seu trabalho sobre a joaninha	130
Figura 47 – Criança a apresentar o seu trabalho sobre a centopeia	130

Figura 48 – Resultado final da construção dos animais com material de desperdício	130
Figura 49 – Disposição das mesas e cadeiras da sala de aula em filas e colunas.....	131
Figura 50 – Sala de aula equipada com computador, quadro de giz, quadro interativo e projetor	131
Figura 51 – Hora da Tabuada	132
Figura 52 – Trabalho de pesquisa sobre obras do autor Alexandre Honrado	132
Figura 53 – Iniciação ao estudo da obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura “Hoje não quero dormir” de Alexandre Honrado	132
Figura 54 – Iniciação ao estudo da obra “O Gigante Egoísta” de Oscar Wilde.....	132
Figura 55, 56 e 57 – Análise de um gráfico de pontos, um gráfico de barras e um pictograma, respetivamente	133
Figura 58 – Utilização de uma plataforma <i>online</i> , na lecionação da aula de Estudo do Meio sobre História de Portugal	133
Figura 59 – Utilização do mapa na lecionação da aula de Estudo do Meio sobre História de Portugal	133
Figura 60 – Utilização do quadro interativo	133
Figura 61 – Visualização de um filme sobre o Aquecimento Global – lançamento do projeto	134
Figura 62 – Mapa conceptual construído no quadro com as ideias dos alunos	134
Figura 63 – Mapa conceptual afixado na parede da sala de aula	134
Figura 64 – Questões elaboradas pelos alunos para realizar o trabalho de pesquisa.....	135
Figura 65, 66 e 67 – Alunos a realizarem pesquisas para dar resposta às suas questões	135
Figura 68 – Preparação dos enfeites para a Opereta de Natal	136
Figura 69 – Ensaio preparatório para a Opereta de Natal	136
Figura 70 – Construção de cartazes com as respostas obtidas das pesquisas realizadas	136

Figura 71 e 72 – Resultado final dos cartazes elaborados pelos alunos	137
Figura 73 – Preparação de um panfleto	137
Figura 74 – Resultado final do panfleto elaborado	138
Figura 75– Visualização do documentário “Corrida contra o tempo”	138
Figura 76 – Pesquisa sobre os 5R’s	139
Figura 77 – Aluno a etiquetar o ecoponto	139
Figura 78 – Aluna faz a separação do lixo	139
Figura 79 – Alunos preparam pasta de papel	139
Figura 80 – Aluna prepara a experiência “Simular o efeito de estufa”	139
Figura 81 - Experiência “Simular o efeito de estufa”. No interior da caixa, forrada com papel de alumínio, está um copo com água. Esta é forrada com película aderente e incide-se sobre o copo luz do candeeiro durante 2horas	139
Figura 82 – Registo da temperatura da água do copo com o uso do termómetro, passado as 2horas	140
Figura 83 – Sessão de esclarecimento sobre substância ácidas e básicas para compreensão dos efeitos das chuvas ácidas	140
Figura 84 – Aluno testa o comportamento de um ácido cítrico no calcário	140
Figura 85 – Cartaz elaborado sobre a poluição sonora	140
Figura 86 – Atividade do “ <i>Quis quem quer ser amigo do ambiente?</i> ”	140
Figura 87 – Visualização do filme “RIO”	140
Figura 88 – Preparação do convite aos pais para divulgação do projeto	141
Figura 89 – Recolha de lixo	141
Figura 90 – Distribuição do lixo recolhido pelos ecopontos	141
Figura 91 – Preparação do livro	141
Figura 92 – Divulgação do projeto pela comunidade	142
Figura 93 – Divulgação do projeto pela escola	142
Figura 94 – Exposição do projeto	142
Figura 95 – Livro com as atividades desenvolvidas ao longo do projeto construído pelos alunos	142
Figura 96 – Alunos a apresentarem o projeto aos pais	143
Figura 97 – Pais a observarem o livro	143
Figura 98 – Compromisso elaborado com as crianças	144

Figura 99 – Desenho do percurso da CL.	152
Figura 100 - Desenho do percurso do Mrt.....	152
Figura 101 – Desenho do percurso da B.	152
Figura 102 - Desenho do percurso da C.	152
Figura 103 - Desenho do percurso da F.P.	152
Figura 104 - Desenho do percurso do G.	152
Figura 105 - Desenho do percurso da L	153
Figura 106 - Desenho do percurso do T.L.	153
Figura 107 - Desenho do percurso da M.I.	153
Figura 108 - Desenho do percurso da M.M.	153
Figura 109 - Desenho do percurso da Mar.	153
Figura 110 - Desenho do percurso da Mtd.	153
Figura 111 - Desenho do percurso do T.Lo.	154
Figura 112 - Desenho do percurso do S.	154
Figura 113 - Desenho do percurso do Sal.	154
Figura 114 - Desenho do percurso do M.	154
Figura 115 – Mapas com as fotografias recolhidas pelas crianças	155
Figura 116 – Exposição da Manta Mágica	156

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Rotina diária do grupo	16
Tabela 2 Critérios de diagnóstico do MS – Adaptado do livro (Urban, Gallego & Gallo, 2009)	62
Tabela 3 – Modelo de planificação semanal utilizado pela educadora	116
Tabela 4 – Horário de funcionamento da Instituição	117
Tabela 5 – Horário curricular da turma do 4.º ano	118
Tabela 6 – Categorias que emergiram da análise da entrevistas	158
Tabela 7 – Análise da entrevista com a educadora	160
Tabela 8 – Análise da entrevista com a auxiliar	161
Tabela 9 – Análise das respostas das crianças sobre os espaços que mais gostam, menos gostam e o que gostariam de mudar	162

Abreviaturas e Siglas

AEC'S – Atividades de Enriquecimento Curricular

AM – Abordagem Mosaico

APA - Associação de Psiquiatria Americana

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

MS – Mutismo Seletivo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PAI – Plano de Acompanhamento Individual

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. (Nóvoa, 1992, p. 25). Início deste modo a introdução deste Relatório Final com esta citação de António Nóvoa pois é neste âmbito que o referido trabalho se insere.

O presente relatório final é um documento que foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, sendo parte integrante no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este incide nas práticas pedagógicas desenvolvidas na componente de estágio supervisionado em Jardim de Infância (JI) com um grupo de vinte e cinco crianças com quatro anos de idade e, posteriormente, em 1.º Ciclo com uma turma do 4.º ano de escolaridade com dezassete alunos.

O referido documento pretende sintetizar o percurso formativo e refletir a sequência e a complexidade das aprendizagens mais significativas desenvolvidas ao longo dos estágios.

O relatório encontra-se estruturado em duas partes, onde se pretende, de forma sucinta, apresentar os contextos e as experiências significativas vivenciadas durante todo o processo de estágio, tendo por base uma reflexão-crítica apoiando-se na revisão de literatura.

Assim, a primeira parte destina-se à caracterização dos contextos educativos de ambas as valências referidas, bem como o desenvolvimento de toda a ação educativa durante prática.

Na segunda parte pretende-se dar a conhecer as seis experiências-chave, consideradas por mim importantes, estando estas relacionadas com os estágios. Deste modo, as experiências-chave que se relacionam com o estágio em Pré-Escolar, são “O brincar como meio para a aprendizagem”, “O Mutismo Seletivo” e “A Abordagem mosaico” – escutar a voz das crianças (estudo investigativo das perspetivas das crianças acerca dos espaços do JI. As duas experiências-chave relacionadas com o estágio do 1.º Ciclo são, respetivamente “Opereta de Natal – uma experiência com as expressões artísticas” e “Interdisciplinaridade – unificação do saber. Por último, mas não menos importante, encontra-se uma experiência-chave em

que é abordado um tópico comum às duas realidades, nomeadamente “Relação família/escola e o sucesso escolar”.

No final deste documento encontram-se as Considerações Finais que pretendem fazer um balanço final de todo o desenvolvimento da prática e do processo formativo.

**PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITENERÁRIO
FORMATIVO**

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1. Contexto Educativo/Institucional

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE):

O contexto institucional da educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Esta organização diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – e à gestão dos recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição (1997, p. 31).

1.1. Caracterização da instituição¹

O JI onde foi desenvolvida a prática pedagógica está integrado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e situa-se no distrito de Coimbra. Esta presta apoio atualmente a 220 crianças: 70 crianças na valência de creche e 150 crianças em jardim-de-infância.

A valência de creche é composta por dois berçários e duas salas “parque” e frequentam entre oito a dez bebés em cada sala. Ainda da creche fazem parte mais duas salas de um ano e duas salas de dois anos.

No JI funcionam, atualmente, seis salas com 25 crianças, cada uma. Estas salas funcionam em sistema rotativo três a três. Tem duas salas dos cantinhos, duas salas de expressões e duas salas de ciências e tecnologias. Além destas salas, existem ainda dois salões polivalentes destinados, principalmente, a atividades de psicomotricidade e dormitório, seis casas de banho (três para crianças e três para adultos), um refeitório, uma copa, um gabinete e uma sala de trabalho.

No exterior a instituição dispõe de uma vasta área dividida por diversos espaços onde promovem a brincadeira livre e a interação entre crianças. Estes espaços são compostos por um parque infantil vedado, cujo solo é revestido por borracha que compreende ainda uma cozinha da natureza² e uma casa das histórias, uma horta, uma cozinha de campo, uma cozinha de lama, um percurso de motricidade, um espaço envolvente com jardim de dimensões consideráveis (Coreto) e um cantinho da creche.

¹ As informações que aqui constam foram recolhidas através da observação e registo de notas de campo bem como na consulta do Projeto Educativo em vigor, 2014/2015.

² Este espaço foi criado durante o processo de estágio com a participação dos pais dos vários grupos.

Neste complexo escolar, onde o JI está inserido, existem também disponíveis: um campo de jogos que é utilizado também para atividades de psicomotricidade, uma biblioteca, uma piscina, uma sala multiusos e dois auditórios.

O Projeto Educativo da instituição onde decorreu a prática teve como tema: “*Brincar com um pé dentro... brincar com um pé fora!*”, que mantém a temática e uma diretriz inerente que é o *Brincar valorizando o espaço exterior como meio de aprendizagem*. Este pretende ser uma linha orientadora para que o educador elabore o seu Projeto Curricular de Sala de acordo com as necessidades e interesse do seu grupo.

1.2. Organização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo tem em conta diferentes níveis de interação onde se perspetiva que o desenvolvimento humano é influenciado pela sua relação com o meio mas também influencia o meio em que vive (OCEPE, 1997).

1.2.1. Organização do espaço: espaço interior e espaço exterior

Sendo o espaço na educação constituído como uma estrutura de oportunidades este pode condicionar o trabalho do educador no sentido de enriquecer as suas práticas ou no sentido de limitá-las (Zabalza, 1998).

A organização do espaço e a utilização que dele fazemos condiciona, em grande parte, quer as interações quer aquilo que as crianças podem fazer e aprender, ou seja, condiciona a dinâmica dos grupos. As crianças sentem-se bem e desenvolvem-se melhor em ambientes apelativos e diversificados. Neste sentido o educador deve procurar que o espaço seja organizado e flexível, e um sítio seguro que transmita confiança à criança.

A organização do ambiente educativo assume uma dimensão curricular onde é encarada como uma estratégia base para a aprendizagem, assim sendo as educadoras desta instituição organizavam o ambiente educativo tendo em conta os interesses das crianças adaptando-o às suas necessidades.

O JI onde decorreu a prática tinha implementado o sistema rotativo de salas e estas estavam organizadas, de forma transversal e flexível, tendo em conta as áreas de conteúdo descritas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

(OCEPE) (área da Formação Pessoal e Social, área da Expressão e Comunicação e área do Conhecimento do Mundo). Assim, a sala das Expressões destinava-se a atividades relacionadas com a área de conteúdo da Expressão e Comunicação, a sala das Ciências e Tecnologias mais direcionada para a área do Conhecimento do Mundo e a sala dos Cantinhos era utilizada para brincadeiras relacionadas com o faz de conta, onde eram exploradas as diversas áreas relacionadas com o quotidiano, podendo enquadrar-se a área da Formação Pessoal e Social. Esta é uma área integradora do processo educativo pois envolve todas as outras áreas e tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo (OCEPE, 1997).

A rotatividade era expressada na programação semanal e traduzia-se na passagem de um grupo de crianças pelas três salas. Esta permitia às crianças uma maior possibilidade de oportunidades de aprendizagens e exigia uma maior organização destas, dado que eram frequentadas por vários grupos ao longo do dia. Este modelo de organização requeria uma responsabilização dos grupos que as frequentavam, da forma como utilizavam os materiais e como os organizavam, tendo em atenção que era um espaço partilhado pelos outros.

Relativamente às salas de atividades, Formosinho et al., referem que nas salas de educação de infância que seguem uma orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013) assim, estas devem refletir um ambiente organizado e estimulante onde as crianças fazem as suas escolhas e agem sobre elas. As salas de atividades dividiam-se em áreas bem definidas e identificadas com clareza, com materiais diversificados e adequados disponíveis ao acesso das crianças. Esta possibilidade de fazer escolhas permitia-lhes usar os materiais de formas diferentes e criativas, tornando-os decisores da sua ação e inculcando-lhes também a responsabilidade dos materiais que eram partilhados por todos (OCEPE, 1997).

No que concerne aos materiais disponíveis na sala, Zabalza refere que estes devem ser suficientes para que se possibilite um trabalho rico e que se vá adequando e introduzindo mais materiais à medida que se desenvolvam atividades e projetos de acordo com as necessidades (Zabalza, 1998).

De uma maneira geral as salas eram amplas, limpas e arejadas, com os materiais disponíveis ao acesso das crianças e todas tinham um espaço para as reuniões em grande grupo. Estavam organizadas por áreas, onde algumas eram específicas das salas, a título de exemplo, a área da matemática encontrava-se na sala das Ciências.

Em relação ao espaço exterior, este é também um espaço educativo que pode proporcionar momentos educativos intencionais (OCEPE, 1997), daí merecer a mesma atenção do educador que o espaço interior. Não serve só para a criança exercitar os músculos, “descarregar” energias, correr e saltar, pode e deve ser um espaço onde a criança realiza aprendizagens. “As crianças, num ambiente High/Scope, aprendem ativamente tanto dentro de casa como no exterior” (Brickman & Taylor, p. 167) e têm oportunidades educativas diversas com outras características e potencialidades (OCEPE, 1997).

Neste sentido, o papel do adulto tem de ser importante tanto no exterior como no interior, pois deve participar também nas brincadeiras que as crianças possam estar a desenvolver no exterior interagindo com elas, observando as suas conversas, orientando-as, e desta forma “os adultos são participantes ativos dos jogos – procuram acompanhar e enriquecer” (Brickman & Taylor, p. 171) tendo sido esta uma atitude assumida ao longo de toda a prática.

No espaço exterior, as crianças têm a possibilidade de desenvolverem a sua atividade corporal, manual, prática, em contacto com a realidade. O contacto com a natureza assume um papel principal na primeira infância, na medida em que se sentem bem ao ar livre, através das suas experiências realizam aprendizagens, são naturalmente muito curiosas e ainda ganham autoconfiança pois, a natureza oferece-lhes um conjunto de desafios para que aprendam a proteger-se e lidar com o perigo.

Nos espaços do exterior as crianças tinham à sua disposição um parque infantil com baloiços, escorregas, triciclos onde brincavam umas com as outras livremente. Ainda neste espaço dispunham de uma casa das histórias e uma cozinha da natureza. Elas podiam usufruir livremente destes espaços realizando as suas brincadeiras.

Um outro espaço do exterior é o Coreto, muito apreciado pelas crianças, não só pelas dimensões que possuía mas por ser um espaço direcionado para a natureza onde exploravam e descobriam *coisas* novas. Eram visíveis as brincadeiras com elementos naturais que encontravam neste espaço, desde folhas, pedras, flores e

alguns animais. Estes espaços eram muito privilegiados pela educadora cooperante onde, posteriormente, eu e a minha colega de estágio também recorremos a eles no desenvolvimento das atividades pois considerámos que estes não deviam ser utilizados apenas em momentos de “recreio”.

A instituição ainda dispunha de uma cozinha de lama com utensílios domésticos verdadeiros, um espaço para desenvolvimento da motricidade grossa desde túneis, troncos de árvores, bem como uma horta, que foi explorada pelos dois grupos dos 4 anos, e ainda um campo de jogos que podia ser utilizado para atividades de expressão motora entre outras.

Estes espaços eram utilizados por todos os grupos do jardim-de-infância pois tornavam-se uma mais-valia para estas crianças, em que se relacionavam uns com os outros e com o adulto, englobando-os num meio social mais vasto (OCEPE, 1997).

1.2.2. Organização do tempo

A distribuição do tempo relaciona-se também com a organização do espaço, pois depende das oportunidades e experiências educativas proporcionadas pelo espaço, deste modo a articulação do tempo e do espaço assume um papel crucial no bem-estar das crianças.

O sistema de rotatividade de salas, acima referido, acabou por se tornar numa rotina à qual as crianças iam se adaptando e aprendiam a antecipar eventos futuros através da regularidade das ocorrências diárias (Spodek & Saracho, 1994, p. 136). A rotina sendo educativa era planeada pelo educador e por ser conhecida pelas crianças estas sabiam o que podiam fazer nos vários momentos e previam a sua sucessão, tendo a liberdade de propor alterações, demonstrando-se assim uma flexibilidade na rotina.

1.3. Caracterização do grupo

A intervenção pedagógica concretizou-se com um grupo de 25 crianças de quatro anos de idade. Relativamente ao sexo, o grupo era constituído por dez crianças do sexo masculino e quinze do sexo feminino. Duas das crianças deste grupo estavam a frequentar a instituição pela primeira vez, sendo uma delas vinda do Nepal.

O grupo de educandos habitava em Coimbra ou arredores, sendo o seu estrato socioeconómico médio/alto na sua generalidade.

O grupo demonstrava ser muito afetuoso precisando de uma grande disponibilidade física e afetiva por parte do adulto tal forma que a “empatia permite às crianças compreenderem os sentimentos de outras pessoas, relacionando-os com os sentimentos que elas próprias têm vivenciado” (Zabalza, 1998, p. 198).

Este grupo revelava ser muito divertido, simpático e muito participativo, autónomo em relação à capacidade efetuar escolhas bem como nas rotinas diárias e de higiene.

Demonstravam muita curiosidade uma vez que exploravam tudo, desde materiais da natureza e brinquedos. O interesse pelo que viam era grande e sentiam a necessidade de experimentar.

Ao nível da linguagem denotaram-se casos distintos entre as crianças. Uma maioria ainda se encontrava na fase em que mantêm o mesmo nível de aquisição de vocabulário, utilizavam palavras isoladas em grande evolução a nível da construção frásica. Outras já possuíam um vocabulário mais extenso. As crianças mais velhas já se encontravam na fase de explosão vocabulário, adquirindo-o de uma forma cada vez mais ágil, uma vez que a velocidade com que as novas palavras surgem é surpreendente.

As crianças demonstravam muito interesse pela leitura e pela escrita, pois quando escutavam uma história manifestavam-se muito atentas, tinham muita curiosidade em ver as imagens relacionando-as com o que ouviam e construía o conhecimento com facilidade. Algumas crianças já reconheciam e reproduziam o seu nome escrito, tendo como apoio um cartão onde estava escrito o seu nome. Elas gostavam muito de fazer leitura de imagens onde assumiam às vezes o papel do adulto.

Ao nível da expressão motora indicavam facilidade em transpor obstáculos, de passar por baixo de mesas e túneis, subir para cima de cadeiras e mesas, colocarem-se em tudo o que podiam agarrar e que excedesse as fronteiras até aí alcançadas.

Nos desenhos, para além da representação de objetos e pessoas, as crianças começaram, na sua maioria, a representar acontecimentos. Uma das atividades observadas desenvolvidas pela educadora foi o desenho do “Óscar”³. As crianças dispunham de um objeto que se assemelhava à figura humana e ao observá-lo estas

³ Óscar foi um nome atribuído a uma marioneta com figura semelhante ao ser humano

tinham de o desenhar tal como o viam. Esta tarefa consistiu na representação da figura humana para que estas identificassem a sua constituição e desenvolvessem o grafismo e saíssem do desenho da “garatuja”. Elas empenharam-se muito para esta tarefa tendo a atenção em representar alguns detalhes.

Nas brincadeiras livres pelas diversas áreas da sala de atividades algumas crianças demonstravam ter áreas específicas de interesse, por exemplo pelos jogos de chão. Nesta área costumavam fazer construções com “legos”, empilhar blocos e ainda criar objetos fruto da sua imaginação. Além destes jogos, as crianças também gostavam de fazer puzzles com diferentes graus de dificuldade. Verificou-se, durante a exploração das áreas da sala de atividades, muita autonomia no manuseamento de materiais, permitindo assim um elevado nível de envolvimento e implicação. O jogo de faz de conta fez parte do seu quotidiano e as crianças eram bastante criativas, pois incorporavam papéis muitas das vezes de experiências vividas.

O gosto pela música era notório neste grupo de crianças. Adoravam ouvir canções e repeti-las. Cantar canções é uma atividade muito comum na educação pré-escolar e ao trabalhar as letras das relações relaciona-se o domínio da expressão musical com o domínio da linguagem (OCEPE, 1997). Em diversos momentos de reunião em grande grupo utilizava-se esta atividade como forma de acalmar e atenuar, por vezes, os ânimos.

2. Pressupostos teóricos⁴

Numa leitura do Projeto Educativo e ao longo das observações praticadas percebeu-se a filosofia base desta instituição: o brincar como um direito e necessidade da criança (Moyles, 2006).

Sendo o brincar um direito que compete à criança, Moyles (1989 e 1991)⁵ considera-o como um processo que em si mesmo abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos, pois a criança quando brinca envolve-se na sua brincadeira implicando a construção do seu autoconceito, a sua autoconfiança, autoimagem, levando a agir e a tomar decisões.

⁴ Algumas informações que aqui constam foram recolhidas do Projeto Educativo.

⁵ Fonte consultada no Projeto Educativo.

A interação do adulto com o brincar da criança é importante porque permite que este observe, participe nas brincadeiras e entre no mundo da criança (Moyle, 2006) e as crianças aplicam nas suas brincadeiras aquilo que aprendem nos momentos do dia-a-dia.

As pedagogias adotadas pelas educadoras foram pedagogias ativas que decorreram da Pedagogia de Projeto e da Pedagogia por temas de vida, ou seja, deve-se incentivar as crianças na interação com as pessoas, com os objetos e com o ambiente de forma a ter um significado pessoal para elas. A criança coloca questões sobre pessoas materiais, acontecimentos e tudo o que lhe provoca curiosidade, e procura respostas para resolver problemas que interferem com os seus objetivos e ainda cria novas estratégias para por em prática (Hohmann & Weikart, 1995).

Além desta filosofia base, as práticas desenvolvidas pela instituição eram sustentadas pelo modelo curricular High/Scope inspirado na teoria de Piaget. Este currículo defende que deve existir uma construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa.

“A criança não é uma mera recetora de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime em um filme interior as suas estruturas do ambiente; é antes de mais nada, o construtor de sua inteligência e de seu conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 151), deste modo as práticas de pedagogias ativas requerem que a criança explore e experiencie as suas ideias, problematize e chegue a uma solução, baseando-se numa reflexão sobre a ação.

Vygotsky foi também outra referência adotada nestas práticas, pois este defendia que as crianças constroem a sua própria compreensão e não reproduzem passivamente o que lhes é apresentado. A manipulação física e a interação social são ambas necessárias para o desenvolvimento, assim o papel do adulto é otimizar o desenvolvimento da criança tendo em conta aquilo que ela é e sobretudo o que pode ser. A ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) é um dos conceitos mais associados à perspetiva de Vygotsky em que relaciona o desenvolvimento real (aquilo que a criança consegue fazer) e o desenvolvimento potencial (aquilo que a criança consegue fazer sob orientação do adulto) (Figueira, Cró, & Lopes, 2014).

Outra referência importante foi a perspetiva ecológica em educação de Bronfenbrenner (1979) na medida em que este autor defende que o desenvolvimento das crianças é influenciado pelo ambiente e pelo contexto. O ambiente não se limita ao contexto imediato e o desenvolvimento humano acaba por ser influenciado por contextos bem mais latos, quer sociais, quer organizacionais, quer institucionais.

Ainda de acordo com Vigotsky, a génese social do indivíduo provém da relação com os outros e, sobretudo, das relações positivas com os outros e com o meio, por isso, as metodologias utilizadas revelarão sobretudo um profundo respeito pela criança tal como é e, especialmente, por aquilo que ela pode vir a ser.

3. Observação da metodologia utilizada pela educadora

Segundo as OCEPE “a intencionalidade do processo educativo pressupõe que a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se sucedem e aprofundam, relativamente ao observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular” (OCEPE, 1997, p. 25). Desde modo é importante observar para conhecer cada criança bem como os seus interesses, capacidades e dificuldades.

Após a observação da ação pedagógica realizada pela educadora, pude refletir e perceber como é que esta gere o grupo e como se organiza, como faz a planificação tendo em conta a rotatividade de salas, bem como outros aspetos relacionados com a ação educativa.

a) Gestão de grupo

A educadora cooperante organizava o grupo conforme as atividades estruturadas e a respetiva rotatividade de salas. As crianças participavam nas atividades em pequenos grupos podendo estar a desenvolvê-las individualmente enquanto outras crianças brincavam nas diversas áreas da sala. De acordo com Hohmann e Weikart “no tempo em pequeno grupo os adultos definem e apresentam a atividade mas deixam as crianças trabalhar com os materiais à sua própria maneira e ao seu próprio ritmo. Elas tomam decisões, conversam umas com as outras e com o adulto acerca do que estão a fazer e recebem apoio e encorajamento apropriado por parte do adulto” (1995, p. 374).

Os momentos de grande grupo foram uma constante durante a prática pedagógica, pois permitia assumir algumas estratégias de controlo do grupo bem como a tomada de decisões para as atividades a fazer. Além disso, possibilitava um clima de partilha, de diálogo, de discussão de assuntos de interesse geral, contar histórias, interação das crianças umas com as outras e com o adulto, momentos para cantar canções, jogos ou outras atividades em grupo. A forma como se expressava para o grupo era calma e objetiva.

b) Rotina diária

A rotina permite que os adultos e as crianças não tenham uma preocupação acrescida de decidir o que vem a seguir mas de usar as energias criativas nas tarefas que têm em mãos. Assim, esta permitia que as crianças antecipassem o que se passaria a seguir e possibilitava-lhes um sentido de controlo sobre o que fariam em cada momento do seu dia no pré-escolar (Hohmann & Weikart, 1995).

Ao conhecer as rotinas a criança torna-se autónoma e organiza-se mais independente do adulto (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Uma vez que a rotina diária também é importante para o grupo, esta encontrava-se estruturada da seguinte forma:

<u>Rotina diária do Grupo</u>	
9h00 às 9h30	Acolhimento; Tempo de grande grupo (canções ou história, conversa sobre assuntos pertinentes para o grupo e planificação das atividades do dia);
9h30 às 10h25	Tempo de trabalho em grande grupo, pequeno grupo, pares ou individualmente (atividades planeadas pelo educador ou de caráter livre);
10h25	Arrumação da sala e transição de acordo com a rotatividade;
10h30 (ou às 11h30)	Tempo de grande grupo (canções, lengalengas, jogos de grupo, histórias, diálogos informais,...); Tempo de trabalho em grande grupo, pequeno grupo, pares ou individualmente (continuação ou iniciação de atividades planeadas pelo educador ou de caráter livre);
12h às 15h20	Almoço, higiene, sesta e lanche

15h30 às 17h30	Tempo de trabalho em grande grupo, pequeno grupo, pares ou 6 individualmente (continuação ou iniciação de atividades planeadas pelo educador ou de caráter livre ou ida ao exterior);
----------------	---

Tabela 1 – Rotina diária do grupo

c) Relação educadora-criança

A forma como o educador se relaciona com as crianças desempenha um papel fundamental na organização do grupo (OCEPE, 1997).

“A aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann & Weikart, p. 6), podendo constatar que a educadora demonstrava sempre muita atenção à criança e/ou ao grupo apoiando-os suas atividades e brincadeiras ao longo do dia. Nos momentos de reunião de grupo quando uma criança abordava um tema que tivesse despertado o seu interesse ou partilhava algo importante, fazia-o e todos ouviam atentamente, podendo ou não fazer comentários e observações relacionadas com o mesmo. De acordo com Hohmann e Weikart (1995) este estilo de interação permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos e além disso experimentar uma partilha verdadeira no diálogo. Esta atitude vai ao encontro da *pedagogia-da-participação* citada em Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008) onde a “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua aprendizagem e celebrar as suas realizações.” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 29).

A educadora colocava em prática estratégias de interações positivas com o grupo, centrando-se no que as crianças sabiam fazer estabelecendo relações verdadeiras com elas, encorajando-as de acordo com uma abordagem de resolução de problemas. Para chamar a atenção do grupo de algum comportamento menos adequado não o fazia no sentido punitivo mas utilizava estratégias que levava o grupo ou a criança a refletir sobre a sua ação.

d) Planificação

No que se refere à planificação foi possível observar que esta era realizada com a participação das crianças em momento de reunião de grande grupo tendo em conta os

seus principais interesses, permitindo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem (OCEPE, 1997), pelo que a planificação em grupo estimulava as crianças e promovia sua a autoconfiança.

De salientar ainda que a planificação não era algo estanque, e que servia de base orientadora para a educadora. Uma vez que é flexível era adaptada e alterada tendo em conta sugestões dadas pelas crianças e os seus interesses.

Dada a organização das salas em sistema de rotatividade, a construção da planificação teve em conta esse aspeto, assim as atividades planificadas estavam, de algum modo, relacionadas com a sala em que esta se realizava.

e) Avaliação

“A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (OCEPE, 1997, p. 27). Esta permite uma reflexão por parte das crianças onde manifestam a sua opinião e uma reflexão também por parte do educador em que possibilita-lhe estabelecer progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Estes momentos faziam parte da rotina do grupo e tornavam-se essenciais no sentido em que mostrava às crianças a importância de refletir e tomar consciência sobre o que foi realizado, promovendo a interação entre pares e a partilha de momentos vivenciados.

A avaliação era feita pelas e com as crianças, através de registo diversificados, conversas informais, debate de ideias e de assuntos, questionamento e resolução de problemas, relatos de episódios, avaliação de atividades, entre outros.

f) Projeto Curricular de Sala

O Projeto Curricular de Sala seguia a temática geral e os interesses do grupo e intitulava-se: “*Caminhando por aí fora... descobrindo a natureza por dentro e por fora!*”. Este pretendia desenvolver, pelo e através do brincar as três áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo). O intuito do projeto curricular de sala era descobrir a importância dos quatro elementos (água, ar, terra e fogo) em sintonia com

a mudança das estações do ano. Importa referir que o projeto que foi desenvolvido em conjunto com a colega de estágio deu continuidade ao Projeto Curricular de Sala.

4. Itinerário formativo

O itinerário formativo descreve o desenvolvimento da prática educativa em contexto de JI, onde se encontra distribuído por três fases, destacando as aprendizagens mais significativas concretizadas. Todo este processo foi desenvolvido em grupo com uma colega de estágio, onde todas as atividades planeadas e implementadas foram desenvolvidas em conjunto.

4.1. Fase de ambientação

A observação caracteriza-se por ser um trabalho em profundidade (no sentido lato do termo) e a um tempo de recolha de dados (Estrela, 1984), assim a recolha de informação foi realizada com base em notas de campo, diários de bordo, reuniões com a educadora cooperante e respetiva consulta do Projeto Educativo e Projeto Curricular de Sala.

A fase de ambientação consistiu numa observação participada de toda a dinâmica institucional, bem como a dinâmica do grupo e a prática da educadora, de forma a integrar-me e conhecer uma nova realidade para posteriormente adaptar a minha prática ao contexto em que estava inserida.

Uma vez que a observação é um fator crucial para uma avaliação cuidada e refletida, esta tornou-se uma constante durante todo este processo, permitindo uma reflexão construtiva.

No que diz respeito ao grupo foi importante conhecer a organização da rotina educativa, interesses das crianças, dificuldades e capacidades das mesmas para poder dar o meu contributo e agir conforme as características de cada uma. Neste aspeto importa salientar duas crianças, as quais captaram a minha atenção no início da prática. Uma criança tinha integrado o grupo pouco tempo antes de se iniciar o estágio. Era uma criança que não dominava a língua portuguesa nem a língua inglesa, de modo que tornou-se difícil comunicar verbalmente com ela. No entanto aquando da concretização das atividades ela realizava-as sem manifestar grandes dificuldades. Por vezes a educadora recorria a algum exemplo do que era pretendido realizar ou

através da observação do trabalho dos colegas, a criança apercebia-se do que tinha que concretizar.

O outro caso refere-se a uma criança que manifestava um tipo de ansiedade social, mais precisamente *mutismo seletivo*⁶.

4.2. Fase de integração

Esta fase da prática educativa deu lugar à atuação pedagógica de forma gradual onde foram dinamizadas algumas atividades pontuais tendo como apoio a colaboração da educadora cooperante. Além das atividades pontuais foi possível desenvolver e implementar um projeto com o grupo, tendo por base a metodologia de Trabalho de Projeto. Complementar a esta fase realizou-se um estudo com as crianças com recurso à metodologia denominada de Abordagem de Mosaico⁷ em que pretendia perceber quais as perspetivas das crianças em relação aos espaços do JI.

4.2.1. Atividades pontuais

Durante esta fase de integração fez-se com que as atividades desenvolvidas explorassem alguns conteúdos e fossem ao encontro dos interesses das crianças. Para tal foi importante as reuniões com a educadora cooperante, pois era quem melhor conhecia o grupo, sendo um pilar para nos orientar no início desta fase. Nestes momentos, discutíamos assuntos pertinentes acerca do grupo, expúnhamos as nossas dúvidas, as projeções de futuro, e ainda estruturávamos as planificações. A educadora sugeriu que ficasse, inicialmente, da nossa responsabilidade as reuniões de acolhimento⁸ e a orientação de uma atividade. Assim foram realizados alguns jogos, nomeadamente, jogo da mímica, jogo da memória, dinamizámos alguns momentos musicais onde com utilização de uma guitarra tocámos e cantámos com as crianças algumas canções. Nesta fase foi importante a dinamização de atividades que permitiu conhecer melhor o grupo e conquistar a sua confiança.

⁶ Por se tratar de um assunto por mim desconhecido, este será abordado com maior profundidade no capítulo seguinte, nas experiências-chave em contexto da EPE.

⁷ Este tema será abordado com maior profundidade no capítulo seguinte, onde faz parte das Experiências-Chave em contexto da EPE.

⁸ Zabalza (1998) entende estas reuniões de acolhimento como “momento de acolhida”. Este é um momento em que se espera que todas as crianças cheguem à sala e desenvolvem-se algumas atividades com as crianças que chegam, por exemplo, conto de histórias, cantar canções, etc.,

As primeiras atividades realizadas consistiram no conto de histórias onde foi notória a concentração e interesse das crianças em ouvir sendo observável através da sua postura e expressão. Deste modo, a interação do adulto assumia um papel importante no sentido de cativar e despertar nas crianças o gosto pela leitura.

Do conto de histórias resultava sempre uma breve discussão em grupo de forma a explorar a história e clarificar algumas ideias ou dúvidas que tivessem despertado nas crianças. Pode-se referir que as histórias utilizadas nestas atividades pontuais funcionaram como articulação entre a atividade seguinte a realizar. No conto da história “O Segredo do Sol e da Lua” de Manuela Micaelo, que abordava o conceito de eclipse solar, explorou-se esse assunto recorrendo a uma atividade demonstrativa⁹ para explicar este fenómeno. Este assunto surgiu num dos momentos de reunião de acolhimento, pois no dia que estava a ocorrer um eclipse solar (20 de março de 2015) as crianças alertaram que não podiam ir para a rua durante o período em que este decorria.

Esta estratégia do conto de uma história e posteriormente exploração da mesma através da planificação de atividades levou a que fossem articuladas as diversas áreas de conteúdo, nomeadamente a área do Conhecimento do Mundo.

Durante a prática educativa também desenvolveu-se atividades relacionadas com a psicomotricidade, pois coincidia com os dias em que íamos ao JI. Foram desenvolvidas atividades dinâmicas e diversificadas, desde o jogo coletivo até a tarefas de carácter mais individual. O recurso a materiais diversificados foi um aspeto fundamental, contribuindo para uma maior predisposição e envolvimento por parte das crianças.

4.2.2. Implementação e gestão de um projeto pedagógico

O projeto “*Os animais que vivem na horta*” foi desenvolvido tendo por base a Pedagogia do Trabalho por Projeto. Antes de proceder à explicação do seu desenvolvimento, importa destacar que um projeto surge associado a uma situação ou a um problema onde “(...) pode ser considerado uma abordagem pedagógica

⁹ Esta atividade concretizou-se algumas semanas depois do eclipse solar. Com ajuda de um candeeiro, do globo terrestre e de uma bola feita com folhas de papel realizou-se uma demonstração do eclipse solar.

centrada em problemas, ou um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard citado em Vasconcelos et al) ao qual se procura dar resposta.

Esta pedagogia tem como referências John Dewey e William Kilpatrick que argumentam que a melhor preparação para a vida futura é ajudar a criança a viver o aqui e agora (Vasconcelos, Silva, Ruivo, & Katz, 1998).

O desenvolvimento do Trabalho por Projeto consta de quatro passos considerados vitais: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação, correspondentes à Fase I, Fase II, Fase III e Fase IV que a seguir apresento. Estas estão interligadas e não são compartimentadas em algo estanque pois numa fase de execução podem surgir outras questões prontas a ser pesquisadas (Vasconcelos, Silva, Ruivo, & Katz, 1998).

Situação desencadeadora: O tema do projeto surgiu num momento de reunião de grande grupo em que as crianças fizeram a avaliação acerca das atividades desenvolvidas durante a semana. Uma vez que essas atividades foram relacionadas com a horta questionou-se se haveria mais alguma coisa que queriam aprender, ao que uma criança respondeu que queria saber sobre os animais que lá viviam. A partir desta ideia as outras crianças fizeram outras observações acerca do que sabiam e apresentaram as suas questões.

Fase I- Definição do problema

Esta fase tornou-se essencial para o desenrolar do projeto onde através do diálogo em grande grupo as crianças partilharam as suas ideias e com o apoio do adulto foi possível registar os seus saberes acerca do assunto bem como as questões que pretendiam ver respondidas. Aqui, assumiu-se uma atitude de mediadora e orientadora com o intuito de estimular, escutar e ajudar a formular as ideias das crianças. Elas foram colocando as suas questões e observações e, estas foram registadas por nós.

Fase II- Planificação e desenvolvimento do trabalho

Os animais pelos quais as crianças demonstraram curiosidade em explorar foram: a lagarta, o caracol, a minhoca, a joaninha e a centopeia e deste modo foram

colocadas questões de forma a orientar o pensamento e tentar perceber o que as crianças sabiam/conheciam e o que queriam saber acerca dos animais da horta, ou seja, partiu-se do conhecimento base que tinham sobre o assunto. Uma vez que as crianças manifestaram interesse sobre cinco animais da horta, coube a nós organizar previamente as informações recolhidas para posteriormente construir a Teia.

Durante a construção da Teia estruturou-se com as crianças a planificação de como iria ser desenvolvido o projeto. Esta é importante para o educador como para a criança, pois permite uma organização e estruturação do que se vai passar.

Questionou-se o grupo de como é que poderiam descobrir mais sobre os animais e onde o poderiam fazer. As crianças deram várias sugestões tais como: realizar experiências, escavar com uma pá na horta para encontrar os animais, usar lupas para observar os animais, convidar os pais para vir falar e tirar fotografias. Essa informação foi registada e organizada na Teia de conceitos (Cf Apêndice IV).

A realização de todo este trabalho com as crianças permitiu que estas se envolvessem e manifestassem a sua opinião e os seus interesses tornando-se seres ativos da ação.

Fase III- Execução

Foi nesta fase que as crianças partiram para o processo de pesquisa com a realização de experiências mais diretas (Vasconcelos, Silva, Ruivo, & Katz, 1998). Pretendeu-se que as atividades fossem sustentadas nos seus interesses, e proporcionou-se momentos em que estas pudessem tocar e observar os animais que decidiram estudar e tirar as suas próprias conclusões de forma autónoma. Aliada a estas tarefas estavam os registos fotográficos, os desenhos concretizados, utilização de diversos objetos, bem como os momentos de partilha em reunião de grande grupo em que se fez o balanço das atividades. Como futuras educadoras intervínhamos de forma ajudar as crianças a fazerem o ponto da situação (Vasconcelos, Silva, Ruivo, & Katz, 1998).

As atividades de exploração livre foram mais evidentes permitindo assim uma interação mais concreta com o real. As crianças puderam experimentar, observar, tocar, levantar hipóteses e analisar as observações que fizeram para que os seus conhecimentos prévios fossem explicitados e tornassem-se mais complexos (Branco,

Schwantes, Nunes, & Quadrado, 2014). Tal como refere Hohmann e Weikart (1995) é tão natural nas crianças o sentido de exploração pois quando estas experimentam e exploram procuram dar resposta aos seus problemas permitindo a construção do conhecimento por elas próprias.

As crianças, na sua maioria, demonstraram grande interesse por este tipo de atividades, podendo referir que duas crianças, inicialmente, tiveram algum receio em tocar e aproximar-se dos animais mas aos poucos isso foi-se perdendo. O animal que, talvez, tenha suscitado maior aversão ao tocar foi a minhoca, devido ao seu revestimento “mucoso e frio”. Diante disso, concretizou-se uma atividade que despertou muito entusiasmo nas crianças, que foi a preparação de pega-monstros. Este tipo de brinquedo, graças ao seu aspeto gelatinoso, assemelhou-se ao revestimento da minhoca de maneira que as crianças recriaram este animal.

Além das atividades de experimentação, as crianças puderam realizar outras experiências relativas a aspetos que tinham curiosidade em descobrir. Assim sendo, após o momento da leitura da história “A lagartinha comilona”¹⁰ surgiu a curiosidade de descobrir sobre o que comiam as lagartas (bichos-da-seda) ao que realizou-se uma experiência sobre a alimentação das mesmas. O grupo quis perceber se os bichos-da-seda comeriam alguns dos alimentos a que a história se referia (Cf Apêndice V).

Como forma de fomentar uma atitude científica e experimental, consciencializando-as para a importância do método científico, realizou-se um levantamento de hipóteses onde preencheram uma tabela de previsões considerando a sua opinião sobre o que achavam que comiam as lagartas (bichos-da-seda). Procedeu-se à realização da atividade e observação da mesma onde as crianças em diálogo umas com as outras foram-se manifestando, muito empolgadas, daquilo que eventualmente poderia acontecer. Como forma de conclusão, no dia seguinte observaram os bichos-da-seda e confrontaram as hipóteses que consideraram inicialmente com o que realmente aconteceu, chegando a conclusão que o bicho-da-seda alimenta-se de folhas de amoreira. Para além desta experiência, realizou-se outra sobre o caracol, de forma a perceber qual a importância da baba deste animal.

¹⁰ A história “A lagartinha comilona” foi contada através do áudio gravado por mim e pela minha colega de estágio, onde as crianças ouviram a história e, posteriormente, realizaram o registo gráfico de como é que seria a lagarta. As crianças apresentaram os seus trabalhos e deram nome à sua lagarta.

Destas atividades pode-se referir sobre a atitude que as crianças tiveram, demonstrando-se, no geral, muito atentas e curiosas sobre o que poderia acontecer.

Além de atividades de exploração livre dos animais do projeto, concretizaram-se atividades de sistematização de alguns conhecimentos adquiridos através das observações. Eu e o meu par pedagógico preparámos uma atividade com recurso ao teatro de sombras onde contámos uma história sobre o ciclo de vida da lagarta. De acordo com as OCEPE (1997) “a sistematização do conhecimento obtido pode eventualmente exigir a consulta de mais informação, de modo a enquadrar esse conhecimento e a precisar conceitos “mais rigorosos e científicos” (p. 83). Compreendeu-se que a introdução de conceitos mais científicos como metamorfose poderia não ter muito significado para as crianças nestas idades, no entanto considerou-se importante que numa fase posterior estas poderão relacionar com os acontecimentos do seu dia-a-dia. Como forma de clarificar este conceito às crianças fez-se uma analogia ao desenvolvimento (crescimento) humano.

Ao longo do desenvolvimento deste projeto os animais foram uma presença constante na sala de atividades, pois à medida que exploravam um animal as crianças manifestavam interesse em construir uma *casa*. Estabeleceu-se com elas uma rotina diária para saber quem é que cuidava dos animais, assumindo-se responsabilidades, desenvolvendo a sua autonomia e autoconfiança. Nestes momentos as crianças observaram os animais e semanalmente faziam o registo fotográfico do seu desenvolvimento e outras situações que despertassem a sua atenção.

O contato com a escrita esteve também presente no decorrer do projeto, onde as crianças registaram as palavras das fases da metamorfose no preenchimento de uma sequência numa tabela. Esta atividade permitiu sintetizar informação de forma a perceber se as crianças compreenderam a relação entre os termos específicos e respetiva transformação.

Este grupo apreciava muito o explorar e mexer na terra deste modo uma atividade proposta neste projeto foi a manipulação de lama tendo por base a construção dos animais desenvolvidos no projeto. Dada a vontade das crianças em quererem explorar livremente e experienciarem a lama tornou-se este momento em algo espontâneo onde as crianças puderam divertir-se, sujar-se com a lama e experienciar outras sensações que não lhes eram comum todos os dias.

Outro aspeto que importa salientar, remete-nos para a descoberta (procura) dos animais nos mais diversos espaços do JI, tornando-se muito importante no envolvimento das crianças como sujeito na ação em que é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Para o estudo das joaninhas e das centopeias¹¹, as crianças com a colaboração dos pais realizaram algumas pesquisas e posteriormente apresentaram aos colegas, permitindo uma partilha de saberes e curiosidade acerca destes animais. Entende-se que a colaboração dos pais é um meio a alargar e enriquecer as situações de aprendizagem (OCEPE, 1997) deste modo, considero que o seu envolvimento nesta atividade foi positiva pois as crianças trouxeram trabalhos muito criativos.

Dado ao interesse e gosto pela música que as crianças tinham, deu-se a conhecer algumas canções relacionadas com os animais em estudo. Estas atividades muito enriquecedoras em que foi notória a predisposição das crianças para aprender as canções. Elas aprendiam as canções que ouviam e as reproduziam da melhor forma que podiam, às vezes, repetindo constantemente a mesma passagem, com pronúncia incorreta e sem as palavras certas (Spodek & Saracho, 1994).

Ao longo deste projeto foi importante o registo e discussão com as crianças de algumas atividades desenvolvidas. Quando as crianças relembavam as suas experiências do tempo de trabalho, formavam uma versão mental dessas experiências com base na sua capacidade de compreender e interpretar aquilo que fizeram. Estas escolhiam e falavam sobre as partes que tiveram um significado especial para elas interpretando melhor aquilo que aconteceu e desenvolvendo uma melhor compreensão das suas experiências (Hohmann & Weikart, 1995, pp. 340-341)

Fase IV- Divulgação/Avaliação

A avaliação foi uma constante durante o projeto em que esta foi utilizada como um instrumento de apoio e orientação de forma a tomar consciência da ação e adequar o processo educativo às necessidades das crianças (OCEPE, 1997). Assim, a avaliação foi realizada em conjunto com o grupo permitindo o seu envolvimento em

¹¹ Como continuação ao estudo destes animais realizou-se uma visita de estudo à Escola Superior Agrária mais precisamente à Associação Nacional dos Animadores Sociais (ANAS).

todo o processo e por conseguinte um reajuste da ação educativa do educador (Zabalza, 1998).

O processo de divulgação permite mostrar aos outros as descobertas realizadas onde as crianças sintetizam os saberes adquiridos (Vasconcelos, Silva, Ruivo, & Katz, 1998).

Nesta última fase pressupõe-se a exposição de todo o processo de trabalho adequando a sua apresentação ao público-alvo, neste caso aos familiares e às crianças. Alguns dos trabalhos foram organizados em dossiês, um para cada animal estudado no projeto, respetivamente. Por se tratar de um tema relacionado com a horta, a referida divulgação concretizou-se nessa zona, onde as crianças mostraram aos seus familiares os animais que exploraram e as respetivas casas que construíram, bem como os animais que produziram com materiais de desperdício. Num segundo momento apresentou-se aos pais um vídeo com registos fotográficos e alguns vídeos de todo o projeto e, no final o grupo exibiu algumas das canções que aprendeu sobre os animais. A divulgação/ avaliação foi também um momento de reflexão acerca do que foi aprendido, no entanto tornou-se mais importante o processo de desenvolvimento do que o produto final, pelo que foram criadas as condições adequadas.

4.3. Fase retrospectiva¹²

Durante o trabalho desenvolvido foram evidentes as aprendizagens concretizadas. Este teve sempre em conta os interesses e as necessidades do grupo, o que permitiu um maior envolvimento nas atividades. Arrisco-me a dizer que o projeto desenvolvido foi uma mais-valia para este grupo porque desde o início do estágio observámos muitas vezes as crianças a brincarem, por exemplo, com os caracóis que encontravam nos jardins do JI. Neste sentido, a observação possibilitou encontrar pontos de interesses nas crianças e serviu de suporte à nossa intencionalidade no processo educativo (OCEPE, 1997).

Durante todo este processo trabalhámos em parceria com a educadora cooperante que foi um apoio fundamental para orientar as nossas aprendizagens e esclarecer as

¹² Neste tópico é feito um balanço geral acerca da prática pedagógica em EPE, no entanto é apresentada nas Considerações Finais uma avaliação global e reflexiva.

nossas dúvidas e questões de forma a conseguirmos alcançar os nossos objetivos previstos.

CAPÍTULO II – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. Contexto Educativo/ Institucional

O contexto educativo é o todo o espaço envolvente que faz parte da criança, onde possibilita a esta realizar aprendizagens e desenvolver-se enquanto ser social. Para tal, é necessário que todo este contexto esteja organizado de forma diversificada quanto a estratégias com vista a promover o sucesso educativo.

Neste ponto é apresentada a contextualização do local de estágio onde foi realizada a prática pedagógica. Esta contextualização é efetuada através da caracterização do agrupamento de escolas, da própria escola, da turma e da prática do orientador cooperante. A caracterização dos elementos acima referidos foi sustentada pela consulta do Projeto Educativo do Agrupamento, do Regulamento Interno, do Plano de Turma¹³, informações fornecidas pelo professor cooperante, consulta do dossiê reflexivo elaborado para unidade curricular de Prática Educativa II e registo das observações por mim realizadas de forma a poder complementar e analisar todo o contexto educativo.

Posteriormente, será descrito o itinerário formativo acompanhado de uma análise reflexiva. Este está dividido por três fases: fase de ambientação onde consta de uma observação sobre as práticas do professor cooperante, a fase de integração na atuação pedagógica de uma forma progressiva, esta complementa-se com a implementação e gestão de um projeto pedagógico e por último a fase retrospectiva.

1.1. Caracterização do agrupamento

O agrupamento de escolas onde realizei a minha prática pedagógica no 1.ºCEB situa-se no distrito de Coimbra e pertence ao Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste (AECO). Situa-se na margem esquerda do rio Mondego e insere-se num meio urbano e suburbano com boas acessibilidades e num espaço com alto valor patrimonial com uma beleza paisagística grande e em desenvolvimento.

Em relação ao contexto socioeconómico pode-se denotar algumas diferenças consideráveis. Por um lado percebe-se que existe um desenvolvimento ao nível do contexto socioeconómico e cultural que resulta da melhoria de acessibilidades, do

¹³ O Plano de Turma, até término do estágio, não se encontrava concluído, pelo que algumas informações sobre a turma basearam-se no Plano de Turma no ano letivo anterior (2014/2015) e na apreciação e avaliação do 1.º período do ano letivo em que este estágio decorreu (2015/2016).

crescimento demográfico e urbanístico, da implementação de infraestruturas comerciais e culturais existentes na margem esquerda do rio, por outro ainda se identificam algumas situações graves de carência económica. As atividades a que a população se dedica são, maioritariamente, o comércio, a indústria e alguns serviços que estão centrados, na outra margem do rio.

Fazem parte deste agrupamento 17 estabelecimentos de educação/ensino: três destinam-se à EPE, seis escolas apenas ao 1.ºCEB, cinco estabelecimentos com as valências de EPE e ensino do 1.º CEB, duas escolas de 2.º e 3.º Ciclos e uma escola secundária.

Relativamente ao número total de alunos, no presente ano letivo 2015/2016 estão inscritos 1997 alunos distribuídos por cada ciclo de ensino. Estes alunos são provenientes de freguesias da cidade de Coimbra, da periferia urbana e/ou rurais e alunos provenientes de concelhos do limite da cidade como Condeixa, Soure, Montemor-o-Velho e Penela.

1.2. Caraterização e organização da escola

A escola onde foi realizei o meu estágio pertence à rede pública e localiza-se numa freguesia pertencente ao distrito de Coimbra. Esta escola incorpora três ciclos de ensino, nomeadamente, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Situa-se numa zona de grande expansão tanto a nível comercial como industrial, no entanto é marcado por alguma instabilidade de emprego.

Esta escola é um edifício constituído por dois blocos que integram as seguintes instalações: salas de aula, sala de professores, sala de diretores de turma, gabinete de diretores de turma, sala de primeiros socorros, sala de informática, sala de música, sala de CEF-panificação e pastelaria, sala de convívio de alunos, laboratórios de ciências naturais e físico química, biblioteca escolar, centro de atividades de tempos livres (CATL) / centro de ocupação juvenil (COJ), gabinete de atendimento telefónico (PBX), gabinete de serviços de psicologia e orientação (SPO), gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAF), gabinetes de gestão, gabinete de serviço de ação social escolar, sala de convívio de funcionários, bar, refeitório, cozinha, secretaria, reprografia/papelaria, portaria, casas de banho dos pessoal docente e não docente,

casa de banhos dos alunos, rádio, despensas de apoio à cozinha e arrumos de material didático.

Todas as salas estão equipadas com aquecedores, quadro branco e/ou negro, quadro interativo e projetor, computador com acesso à Internet e algum material didático, sendo compostas por várias janelas que permitem o arejamento do espaço e poder usufruir de luz natural.

A biblioteca escolar, que promove o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, é composta por diversos livros de diversas áreas, por computadores com acesso à Internet, por um espaço com vários jogos de tabuleiro e ainda um espaço destinado a momentos de leitura livre mais descontraída. A gestão destes recursos é efetuada pela professora bibliotecária de acordo com as regras estabelecidas pela direção da escola.

Nos espaços do exterior pode-se referir que existe uma vasta área, da qual fazem parte dois campos de jogos ao ar livre e um pavilhão desportivo utilizado nas aulas de Educação Física e nas AEC's. De salientar ainda que a turma com quem desenvolvi a prática pedagógica não usufruía do campo de jogos em momentos de lazer.

No ano letivo, 2015/2016, pertenceram à escola 196 alunos distribuídos por 10 turmas, sendo uma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, três do 2.º Ciclo do Ensino Básico e seis do 3.º Ciclo do Ensino Básico. No que concerne ao 1.º CEB, este tem apenas uma turma do 4.º ano de escolaridade, o 2.º CEB compreende uma turma do 5.º ano de escolaridade e duas turmas do 6.º ano de escolaridade e ao 3.º CEB pertencem duas turmas do 7.º ano de escolaridade, duas turmas do 8.º ano de escolaridade, uma turma do 9.º ano de escolaridade e uma turma do 2.º ano do vocacional (9.º ano).

A nível de funcionamento de horário, importa referir que o horário de funcionamento da turma do 1.º CEB inicia as aulas às 9h e termina às 16h. O intervalo da manhã realiza-se das 10h30min às 11h, o horário de almoço das 12h30min às 13h45min e o intervalo da tarde das 14h45min às 15h. As turmas do 2.º e 3.º CEB iniciam as aulas às 8h30min e terminam às 17h10min.

Além das horas de componente letivas que são estabelecidas ao 1.º CEB, alguns alunos frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (Inglês, Desporto e Música), das 16h30min às 17h30min, seguindo depois para o Centro de

Atividades de Tempos Livres (CATL) /Centro de Ocupação Juvenil (COJ), até as 19h. Estas atividades são de caráter facultativo e gratuito.

No que respeita aos recursos humanos, a escola subdivide-se em pessoal docente e pessoal não docente. Fazem parte 23 elementos do corpo docente, onde 18 são integrantes do quadro de agrupamento e cinco constituintes da categoria profissional, mobilidade por doença. O corpo não docente é constituído por 11 elementos, onde tem seis assistentes operacionais e quatro assistentes técnicas.

Esta escola ainda estabelece diversos protocolos/parcerias com diversos parceiros locais e regionais de forma a enriquecer ainda mais as vivências pedagógicas e técnicas da escola.

1.3. Caraterização da turma

Para uma melhor contextualização da turma, tomei como referência informações recolhidas através da observação, de diários de bordo e de reuniões com o professor titular da turma, com a professora de apoio pedagógico e com a professora de Educação Especial.

Os alunos com quem desenvolvi a prática pedagógica fizeram parte de uma turma do 4.º ano do 1.º CEB com um número total de 17 alunos, nove alunos do sexo feminino e oito do sexo masculino. As suas idades estavam compreendidas entre os 9 e os 11 anos. No ano letivo, 2015/2016, integraram na turma três alunos provenientes de outras escolas do agrupamento. Ao nível de retenções pôde-se referir três casos no 3.º e um caso no 2.º ano de escolaridade. Do grupo de 17 alunos apenas 16 frequentavam as AEC (Música, Inglês e Expressão Físico-Motora)

Através da observação, de conversas informais com o orientador cooperante bem como trocas de opiniões com as minhas colegas de estágio, foi possível aferir que o nível sociocultural dos alunos era médio-baixo devendo-se, talvez, a uma grande maioria dos pais dos alunos possuírem habilitações académicas baixas, apenas do 2.º Ciclo.

A maioria dos alunos eram assíduos e pontuais, salientadas algumas exceções em que três alunos chegavam muitas vezes atrasados.

O comportamento da turma apresentava-se pouco satisfatório. De salientar que tanto nos momentos de componente letiva, como nos de lazer houve sempre a

necessidade de uma constante chamada de atenção. Novamente, em consenso com a equipa de estágio, considerou-se que esta situação se verificava devido à ausência de regras nos anos anteriores, bem como ao histórico muito peculiar da turma em que esta sofreu bastantes alterações ao nível organizacional e estrutural, nomeadamente pela constante mudança de professor titular de turma. Pode-se também referir que era uma turma que demonstrava pouco interesse e motivação nas atividades que eram desenvolvidas de tal forma que a maior parte dos alunos não possuíam hábitos de estudos, o que se notava pelas falhas na realização dos trabalhos de casa.

Relativamente ao nível de aprendizagem global da turma pôde referir-se que era uma turma com aproveitamento suficiente em todas as áreas, com a exceção da área da Matemática. Os alunos de modo geral apresentavam lacunas de cálculo mental, raciocínio lógico/matemático, interpretação de enunciados e resolução de problemas em diversos contextos. Na área de Português, as lacunas prendiam-se sobretudo com questões estruturais ao nível da ortografia, produção de textos e leitura. Nesta, surgiam alunos que apresentavam hesitação na leitura, falta de ritmo e de expressividade na abordagem de textos.

Como forma de colmatar estas dificuldades, cinco alunos estavam a usufruir de apoio pedagógico que era realizado com um acompanhamento pormenorizado, duas vezes por semana, pela professora de apoio em coordenação com o professor titular de turma, de modo a aplicar as tarefas mais adequadas para que os alunos obtenham o maior sucesso possível. Também com o mesmo objetivo, foram elaborados Planos de Acompanhamento Individual (PAI) para três alunos (dois deles constituintes do grupo de alunos com apoio pedagógico).

As dificuldades apresentadas por estes alunos eram, de um modo geral, dificuldades de aprendizagem a todas as áreas, podendo descrevê-las como: dificuldades na compreensão e na utilização/aplicação de vários conhecimentos e capacidades, mesmo nos mais elementares; dificuldades de concentração / atenção, não tendo autonomia no desenvolvimento das tarefas; dificuldades na produção escrita, nomeadamente no planeamento e organização de textos, bem como na ortografia; dificuldades no cálculo, interpretação de enunciados e raciocínio lógico/matemático.

Apesar destas dificuldades de aprendizagem serem mais evidentes nestes alunos estas lacunas eram comuns a todos.

Nesta turma encontravam-se três alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, com uma necessidade educativa especial de caráter permanente no domínio da linguagem (dislexia / disortografia). Estes alunos usufruíam de um Programa Educativo Individual (PEI) que tem como medidas educativas, o Apoio Pedagógico Personalizado (artigo 17º do Decreto-Lei 3/2008) e Adequações no Processo de Avaliação (artigo 20º do Decreto-Lei 3/2008). Tinham também sessões de apoio, de três horas semanais, distribuídas por três dias da semana, com a professora de Educação Especial. Esta em coordenação com o professor titular de turma, trabalhava de forma pormenorizada os conteúdos abordados na sala de aula.

1.3.1. Organização do espaço pedagógico

O espaço na educação é considerado como uma estrutura de oportunidades de aprendizagem, que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas (Zabalza, 1992).

As mesas da sala de aula onde desenvolvi a minha prática pedagógica estavam organizadas por filas, onde os alunos estavam sentados virados de frente para o professor. Este tipo de disposição demonstrava uma metodologia de trabalho mais expositiva e individual.

O espaço da sala de aula era amplo, o que permitia a concretização de atividades diversas e era arejada com acesso à luz natural e aquecimento. Nas paredes estavam afixados alguns dos trabalhos elaborados pelos alunos, bem como mapas que eram utilizados como recurso, o que facilitava o desenvolvimento das aulas.

A sala era constituída por uma secretária do professor e uma mesa para o computador com ligação ao quadro interativo, treze mesas de trabalho para os alunos dispostas em três filas paralelas, um quadro de giz, um quadro de cortiça para afixação de trabalhos, um armário para arrumação dos manuais escolares, cadernos e *dossiers* dos alunos onde arquivavam todos os trabalhos realizados, e uma arrecadação para arrumo de materiais.

1.3.2. Organização do tempo pedagógico

A turma tinha um horário estabelecido pelo agrupamento em que definia um determinado tempo a cada disciplina e onde estas seriam abordadas separadamente, no entanto o professor não o cumpre, pois é de opinião que o ensino do 1.º CEB deve ser intercalar com todas as áreas do saber apelando à interdisciplinaridade. Era defensor da integração curricular, pois não é possível abordar uma área disciplinar sem explorar conteúdos de outras. Tal como é defendido na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986) as diferentes áreas curriculares do 1.º CEB devem ser abordadas de modo articulado. Este nível de ensino funciona de forma globalizante e da responsabilidade de um professor único, na medida em que não faz sentido que seja desfragmentado por horários definidos.

No período da manhã eram lecionadas as áreas do Português e da Matemática e no período da tarde a área do Estudo do Meio, no entanto esta ordem não era uma norma.

1.4. Observação das Metodologias utilizadas pelo Professor Cooperante

a) Metodologia(s) do professor cooperante

Para compreender a metodologia utilizada pelo docente cooperante, importa referir que um método pedagógico define um conjunto de ações do professor com o intuito de desenvolver nos alunos a capacidade de aprender novas competências, obter novos conhecimentos e modificar atitudes e comportamentos (Ferro, 1994). Assim, os métodos utilizados pelo professor cooperante nas aulas remeteu a métodos orientados para a transmissão do saber, mais propriamente, o Método Expositivo. Na utilização deste método espera-se que a partir da exposição clara e objetiva, o professor seja um orador ativo, os alunos ouvintes ativos (Arends, 2008) e retenham e adquiram as informações necessárias para a construção do seu conhecimento. Este tipo de metodologia valoriza a exposição do professor e o aluno tem um papel secundário. Os resultados da aprendizagem deste método permite ajudar os alunos a adquirirem e assimilarem novas informações, alargarem as suas estruturas conceptuais e desenvolverem hábitos de escuta e de pensar acerca do que ouviram.

O docente utilizava os conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciar um novo tópico curricular. Este método vai ao encontro da perspetiva construtivista que

defende que o conhecimento é algo pessoal e que o significado é construído pelo aluno através da experiência, ou seja a construção do significado dá-se através da interação entre o conhecimento prévio e as novas experiências de aprendizagem (Arends, 2008).

Todavia, o professor cooperante defendia alguns ideais da escola nova como “a preparação para a vida” considerando que a escola não serve só para formar os alunos a nível académico, deste modo participava ao longo do ano em alguns projetos extracurriculares, nomeadamente os projetos “Bolotas”, “Heróis da fruta”, “Livros Falados”, “Conta-nos uma história” e “Diz 3 em rede”. Alguns destes projetos eram direcionados para o Projeto de Educação para a Saúde. O docente referia que um dos objetivos no envolvimento destes projetos seria o envolvimento das famílias e toda a comunidade. Deste modo, o facto de se trabalhar em projetos permite ao professor e aos alunos terem um papel ativo na análise das situações e na escolha de caminhos que dão sentido às aprendizagens (Leite, Gomes, & Fernandes, 2001).

No que concerne à estruturação diária das aulas, esta era da sua responsabilidade, pelo que não existia intervenção por parte dos alunos em relação às tarefas por realizar. No entanto, a planificação pode ajudar os alunos a terem consciência dos objetivos implícitos nas tarefas de aprendizagem que têm de realizar (Arends, 2008).

O docente orientava-se pelas planificações mensais do agrupamento para o 1.º CEB e que eram seguidas por todos os professores do 1.º ciclo do mesmo. Estas planificações foram fornecidas ao grupo de estágio, pelo que não este não teve qualquer contacto com as planificações elaboradas pelo professor titular de turma.

b) Recursos didáticos

No que concerne ao uso de recursos didáticos, o manual escolar era muito privilegiado pelo professor, pois era utilizado durante a lecionação das aulas. Este instrumento de trabalho revela ser um auxiliar da prática pedagógica e um meio facilitador da aprendizagem dos alunos, pois tem “a vantagem de reunir as propriedades pedagógicas necessárias para poder(em) desempenhar um papel estruturante do ofício do aluno.” (Morgado, 2004, pp. 36-37). No entanto,

compreende-se a necessidade de se recorrer a outras fontes de informação de forma a evitar o seu uso exclusivo como fonte de conhecimento e aprendizagem.

Deste modo, este recurso era acompanhado por outros que se encontravam na sala como o quadro interativo, embora fosse usado como projetor pois a caneta se encontrava estragada, o quadro de giz, o computador com acesso à internet para exploração de temas que não estavam descritos nos manuais ou no CD interativo.

c) Situações de aprendizagem – comunicação e estímulo

Como referido anteriormente, a exposição oral do professor cooperante tinha um grande foco no decorrer das aulas e a sua comunicação com a turma, por sua vez verificou-se pouca interação entre os alunos. Por vezes, “a emissão, transmissão e recepção de informação (...), é apenas uma das funções da comunicação entre professor e alunos.” (Bordenave & Pereira, 1988, p. 183).

Habitualmente os alunos trabalhavam de forma individual nas atividades comuns, contudo, na concretização de algumas atividades para os projetos o docente valorizava o trabalho de grupo. A interação entre os alunos acontecia nos momentos de cooperação entre eles, quando os alunos que terminassem as suas atividades mais rápido que os outros colegas predispunham-se a ajudar aqueles com mais dificuldades. Este tipo de interação permitia que os alunos trabalhassem em cooperação e atingissem objetivos comuns e ainda transmitia confiança aos alunos que têm mais dificuldades, melhorando o seu desempenho nas tarefas.

Apesar de ser dada grande importância à expressão oral, a expressão escrita não era descuidada, pois existiam momentos que permitiam o seu desenvolvimento, tomando como exemplo o registo à segunda-feira das novidades do fim de semana. Os alunos, à vez, partilhavam com os colegas e com o professor os acontecimentos mais relevantes e posteriormente, registavam-nos no quadro e no caderno. Esta estratégia permitia diminuir os ânimos provenientes do fim de semana como também desenvolver a oralidade e a escrita. Tratava-se de uma tarefa em que todos os alunos participavam pois tinham muitas dificuldades na ortografia, de modo a que o professor titular assim a determinou.

No que diz respeito aos elogios e aos estímulos, a atenção positiva e o “*feedback*” positivo são atitudes que os professores têm ao seu dispor, no entanto são muitos os

que não conseguem utilizá-los. Estas atitudes fazem com que os alunos eliminem comportamentos inadequados e desenvolvam hábitos pretendidos (Lopes & Rutherford, 2001) (Arends, 2008). A partir do que foi observado, o docente utilizava pouco os elogios e estes eram dirigidos, maioritariamente, aos estudantes com melhor comportamento e melhores resultados. Os aprendizes com mais dificuldades não obtendo um “*feedback*” mais positivo por parte do professor não se sentiam tão motivados a progredir nas aprendizagens ou até ter outra postura dentro da sala de aula.

d) Avaliação

A avaliação como elemento integrante e fundamental no processo educativo permite ao professor perceber a evolução do percurso escolar dos seus alunos através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno (Ministério da Educação, 2004). De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, esta tem como objetivo uma melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos.

Pretende-se que a avaliação seja uma constante ao longo de todo processo de ensino onde compreende a construção e utilização de instrumentos de registo sistemático e partilhado. Neste sentido, o professor utilizava diferentes modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. Através da avaliação diagnóstica, o professor conseguia averiguar quais aptidões e os conhecimentos dos alunos. A avaliação formativa recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação e assume carácter contínuo permitindo ao professor compreender se o desenvolvimento da aprendizagem está a correr como pretendido.

A avaliação sumativa assume uma formulação de uma apreciação global sobre as aprendizagens realizada pelos alunos. Era realizada ao final do período uma apreciação global da turma com os dados recolhidos sobre o aproveitamento escolar. Esta apreciação abrangia componentes como: o comportamento, o aproveitamento da turma em geral, dos alunos que beneficiavam de apoio educativo e dos alunos com plano de acompanhamento pedagógico, os resultados das fichas de avaliação e todos os trabalhos realizados ao longo do período.

e) *Intervenientes no processo educativo*

Como intervenientes que colaboravam diretamente para uma aprendizagem e desenvolvimento mais enriquecedor da turma, pode referir-se o docente titular de turma, a professora de Apoio Pedagógico e a professor de Educação Especial. Importa ainda salientar a intervenção da psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação que se encontrava a acompanhar dois alunos da turma devido a problemas familiares. Além destes agentes educativos, colaboravam de igual forma para o desenvolvimento e aprendizagem destes alunos os docentes das AEC's.

Ao nível da intervenção dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, era mais evidente na realização de reuniões convocadas pelo docente, no entanto, o representante dos encarregados de educação colaborava com a equipa educativa na disponibilização de transporte para visitas de estudo.

2. Itinerário formativo

O estágio pedagógico é uma parte integrante processo de formação inicial e, pretendo neste ponto refletir sobre a minha prática, baseando-me nos pressupostos teóricos que adquiri durante o meu percurso académico.

Todo este processo teve por base uma reflexão em grupo com o professor cooperante de forma a nos dar o seu parecer acerca da nossa prática, tendo assentido sempre numa evolução do nosso trabalho.

Considera-se importante a necessidade de formar professores que reflitam sobre a sua própria prática pois a reflexão é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação (García, citado em Nóvoa, 1992).

2.1. Fase de ambientação

Nesta fase inicial do estágio a atuação pedagógica foi, essencialmente, de observação do contexto educativo, da dinâmica da turma e das práticas educativas do docente. Deste modo, a observação permitiu uma recolha de informações sobre o contexto, possibilitando assim conhecer algumas características da turma. Considero esta fase essencial pois permite uma integração na turma e no seu funcionamento. É

também fundamental para identificar necessidades e pontos de interesses nos alunos, o que ajudou na preparação das aulas podendo adaptar às suas características.

Além deste método, as consultas de documentos oficiais da instituição bem como conversas informais com o docente foram uma mais-valia para uma caracterização mais sustentada.

Perante as dificuldades que foram detetadas na turma, a observação tornou-se participativa e neste sentido pôde-se realizar um apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades.

Observou-se também uma prática comum para o dia de segunda-feira, a partilha sobre os momentos mais importantes do fim semana. Esta partilha proporcionava momentos de interação e de diálogo entre os alunos e o professor, sendo este aspeto fundamental, bem como o cumprimento de uma das regras da participação oral.

Um aspeto que despertou atenção foi o facto das regras da sala de aula não estarem expostas ou bem definidas pelo docente. Estas eram citadas quando necessário. Quando os alunos não realizavam os trabalhos de casa ficavam interditos de ir ao intervalo. Esta componente de lazer é tão importante quanto as outras, pois permite um desenvolvimento harmonioso da criança e ainda uma partilha de experiências com os outros.

2.2. Fase de integração

Embora na fase anterior surgisse a oportunidade de intervir de uma forma indireta, ou seja, prestando apoio mais individualizado aos alunos na concretização das tarefas, conversas informais, e ainda a lecionação de uma aula de expressão físico-motora, nesta fase do estágio foi possível realizar uma intervenção de carácter mais prático em que assumi a responsabilidade de preparar as aulas, de elaborar as planificações e desempenhar o papel de professora responsável pelas aprendizagens dos alunos.

Todo este processo ocorreu de uma forma gradual e permitiu desenvolver e pôr em prática saberes adquiridos ao longo da minha formação. Alguns desses conhecimentos possibilitaram a implementação de um projeto pedagógico.

O trabalho desenvolvido ao longo do estágio contou com a intervenção de mais duas colegas na preparação/planificação e lecionação das aulas, bem como com o apoio do orientador cooperante.

A ação pedagógica ocorreu de uma forma gradual, onde cada estagiária ficou responsável por lecionar e orientar uma parte do dia. Posteriormente, organizamo-nos de modo a que cada uma de nós ficasse responsável por lecionar o dia todo. Esta organização decorreu durante seis semanas.

2.1.1. Atuação pedagógica progressiva

Ao longo deste período foi possível planificar e orientar as aulas de acordo com o currículo definido para o 4.º ano de escolaridade. Desta forma, as atividades que foram desenvolvidas sustentaram-se tendo por base os objetivos preconizados pelo Ministério da Educação nos programas e metas de Português, de Matemática e no documento Organização Curricular e Programas do 1.º CEB para o Estudo do Meio e para as Expressões Artísticas.

Assim, o trabalho realizado ao longo deste estágio e as nossas propostas de operacionalização foram ao encontro das potencialidades e dificuldades dos alunos. Foi de igual modo nossa intenção proporcionar-lhes oportunidades com o intuito de realizarem “aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (Ministério da Educação, 2004).

A planificação é um elemento fulcral para o professor, pois permite-lhe uma estruturação e organização da aula. Contudo, esta não existe para ser cumprida tal e qual como foi planeada. Muitos são os fatores que intervêm e podem alterar todo este processo. Assim, a planificação deverá ser pensada de acordo com o que está definido, ir ao encontro das necessidades dos alunos, ser elaborada após uma análise cuidadosa dos conhecimentos prévios dos alunos e da compreensão do professor em relação aos conteúdos (Arends, 2008) e, ser alterada quando for necessário.

Como instrumento de trabalho, as planificações foram elaboradas em conjunto com o grupo de estágio, permitindo a troca de ideias em relação às propostas de operacionalização. Assim, interligávamos os conteúdos de uma forma interdisciplinar ao longo da intervenção pedagógica.

Como já foi referido, a dinâmica desta turma correspondia a um comportamento desadequado em contexto de sala de aula e fora desta o que revelava um nível de atenção / concentração baixo e demonstrava ter pouca autonomia na concretização de qualquer atividade.

Perante as dificuldades gerais identificadas na turma surgiu a necessidade de sistematizar todos os dias os conteúdos abordados no dia anterior, pois percebia-se que para a maioria dos alunos da turma era a primeira vez que estavam a ser abordadas determinadas matérias. Ao revê-las levava aos alunos a refletirem sobre o que tinha sido estudado anteriormente sendo, também, uma boa estratégia para se iniciar a aula.

Este panorama era muito comum, principalmente na área da matemática. Para colmatar estas dificuldades recorreu-se, muitas vezes, à concretização de exercícios práticos e ao uso de alguns materiais concretos. A título de exemplo foi criada a “Hora da Tabuada”, pois verificou-se que a maioria dos alunos sentiam dificuldades em memorizá-las. Assim, antes de se iniciar com as atividades de matemática colocavam-se questões de operação da multiplicação. Ao responder acertadamente eram recompensados com uma bola verde que preenchiam numa tabela com os seus nomes e dia da semana respetivamente, se errassem recebiam uma bola vermelha e completavam igualmente a tabela.

Na área curricular de Português exploraram-se algumas obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura; requereu-se algum trabalho de pesquisa, trabalhos em grupo, atividades lúdicas e experiências, de forma a enriquecer o conhecimento dos alunos e a diversificar a ação pedagógica. Na área do Estudo do Meio realizaram-se também atividades de pesquisa, lúdicas e experimentais. Ainda nesta área, mais precisamente, a conteúdos relativos à História de Portugal, utilizaram-se mapas para que os alunos compreendessem melhor o que estava a ser abordado, pois a noção dos acontecimentos passados e a sua localização não é de fácil perceção nestas idades. Além deste recurso didático, o friso cronológico é também um elemento crucial para que os alunos tenham a noção dos acontecimentos, localizando-os no tempo. Este elemento foi construído pelo grupo de estágio com o intuito de ser utilizado ao longo das nossas aulas, no entanto, devido à uma grande intervenção do professor

cooperante nesta área do saber, esta atividade ficou aquém das nossas propostas de operacionalização.

Outra estratégia utilizada consistia num questionamento prévio aos alunos sobre um determinado tema a abordar a fim de averiguar os seus conhecimentos prévios. Como está definido no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, o professor deve utilizar “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” e a partir daí construir a sua planificação.

Como forma de dinamizar e diversificar as aulas e tendo em conta o sucesso educativo, recorreu-se ao uso de exposições multimédias, nomeadamente o uso do *Power Point* e de algumas plataformas *online*. O computador e o projetor foram uma constante na lecionação das aulas e assim promoveu-se situações de aprendizagem que envolveram e motivaram os alunos para que estes fossem intervenientes ativos no processo de ensino e aprendizagem.

2.1.2. Implementação e gestão de um projeto pedagógico

O desenvolvimento de um projeto proposto pelo docente da Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar II fez parte integrante da nossa ação educativa, onde permitiu uma abordagem pedagógica centrada em problemas. Através desta metodologia de trabalho foi possível colocar em prática saberes teóricos adquiridos durante a nossa formação.

Conforme defendem os teóricos Katz & Chard (1989), um projeto surge associado a uma situação ou a um problema onde (...) “pode, então ser, considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard citados em Vasconcelos, et al.).

De acordo com as tipologias de projeto, este caracteriza-se por ser um projeto de trabalho ou aprendizagem onde é desenvolvido pelos alunos numa ou mais disciplinas, num contexto escolar sob orientação do professor. Este tipo de projetos desencadeiam e promovem a interdisciplinaridade a partir de temas, tópicos ou ideias, que posteriormente ligam-se a conceitos.

Assim, o tema principal do projeto foi o “Aquecimento Global”¹⁴ que abordou uma problemática mundial, muito atual, relacionada com o meio ambiente. O objetivo principal prendeu-se com a tomada de consciência dos alunos e de toda a comunidade relativamente a este assunto, de forma a incutir medidas a minorar este problema.

Por se tratar de um tema muito próximo da realidade dos alunos e um assunto muito comum discutido por grandes forças políticas, este ganha uma maior importância. Desta forma, a metodologia do trabalho por projeto facilita o desenvolvimento de competências de pesquisa, de organização e partilha de saberes e vivências que são indispensáveis para uma intervenção na sociedade (Leite, Gomes, & Fernandes, 2001).

Situação desencadeadora:

Um projeto pode começar de diversas formas, ou seja, pode ter início a partir de algo que despertou interesse num aluno ou na turma como também pode iniciar quando o professor apresenta um tópico ou chega a um acordo com os alunos sobre a seleção de um tópico (Katz & Chard, 1989).

Inicialmente, o grupo de estágio não conseguiu distinguir centros de interesse na turma. Assim, solicitou-se a ajuda do orientador cooperante onde apresentou-se algumas propostas de tópicos que seriam interessantes a abordar com a turma. Perante os temas que foram sugeridos, o docente apoiou-nos na decisão de desenvolver um projeto relacionado com o ambiente.

O projeto sobre o Aquecimento Global surgiu a partir da apresentação de um vídeo à turma acerca deste tema. Após uma pequena discussão em grupo, questionou-se os alunos se lhes era familiar este assunto ao que alguns demonstraram não conhecer. Este projeto teve como título “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.

¹⁴ Entende-se por Aquecimento Global o aumento da temperatura da Terra causado pela acumulação de grandes quantidades de gases poluentes na atmosfera.

Fase I – Definição do problema

É nesta fase inicial do projeto onde os alunos colocam questões sobre o que querem abordar e partilham aquilo que já sabem gerando-se uma discussão introdutória que revela o grau de familiaridade que têm sobre o tópico. Torna-se essencial esta abordagem por parte dos alunos para que se estabeleça um ponto de partida e se inicie o trabalho. Posteriormente, para ajudar os alunos foi elaborada uma Teia de conceitos¹⁵ sobre o que já sabiam e o que desejavam saber.

Estas questões permitiram perceber a que níveis as crianças necessitavam produzir o seu saber, de maneira que, o papel do adulto foi determinante em que ajudou a manter o diálogo, garantiu a complexificação das questões, deu voz a todas as crianças, estimulando as menos participativas e, ajudando-as a incorporar as suas ideias em futuras pesquisas (Vasconcelos, Silva, Ruivo, & Katz, 1998).

Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Nesta fase pretendeu-se que os alunos tomassem consciência da orientação que queriam seguir, pelo que foi importante tornar mais concreto o que se vai realizar, por onde começar e como se vai proceder. Deste modo, o papel como professoras estagiárias foi, juntamente com as crianças, dividir tarefas, organizar os dias, antecipar acontecimentos, pensar que recursos se poderia utilizar e a quem se recorreria de forma a poder responder às questões de partida colocadas pelos alunos (Vasconcelos, Silva, Ruivo & Katz, 1998). Assim, ficaram estabelecidas as seguintes atividades a desenvolver durante o projeto: pesquisa e estudo sobre o tema, exibição de um filme/ documentário, elaboração de cartazes e panfletos, passeio ecológico e recolha de lixo, elaboração de um livro, exposição cultural e dramatização de um musical. Estas informações recolhidas foram de igual modo registadas na Teia de conceitos elaborada em conjunto com os alunos (cf apêndice XI).

Fase III – Execução

Nesta fase os alunos partiram para o processo de pesquisa através de experiências diretas relacionadas com as atividades definidas na fase II com o intuito de procurar

¹⁵ Na sessão em que se iniciou o projeto, utilizou-se o termo “mapa conceptual”.

resposta às suas questões. Assim, como ponto de partida para esta fase os alunos realizaram trabalhos de pesquisa na internet sobre o tema em questão. Previamente, prepararam o que pretendiam saber e quais as perguntas que gostariam de ver respondidas e posteriormente registaram no caderno as informações recolhidas. Os alunos, ao fazê-lo, aprofundaram a informação adquirida e discutiram sobre a mesma em conjunto. Com as mesmas informações decidiram elaborar cartazes e panfletos com o intuito de sensibilizar toda a comunidade escolar. De forma a completar os cartazes e panfletos, previamente elaborados, os alunos assistiram a uma reportagem intitulada “*Corrida contra o tempo*”¹⁶, que lhes permitiu uma apropriação de novos vocábulos e novas informações sobre o tema em estudo. Assim, exploraram novas fontes de informação, assimilaram novos conhecimentos e ao mesmo tempo, identificaram e corrigiram conceitos errados através da interação com os colegas e com as professoras estagiárias (Katz & Chard, 1989).

Durante o desenvolvimento do projeto procurou-se envolver as diferentes áreas do saber a que o currículo preconiza promovendo a interdisciplinaridade. Tal como defendem (Katz & Chard, 1989), “o trabalho de projeto pode complementar e intensificar aquilo que as crianças aprendem com as outras partes do currículo” (p. 20).

No que diz respeito aos conteúdos abordados, estes transcenderam os tópicos mais evidentes do tema. Assim, estudaram-se assuntos como a política dos 5R’s onde os discentes realizaram e analisaram pesquisas na internet acerca do tema, participaram num jogo em que fizeram a separação do lixo, realizaram experiências de carácter mais prático, e abordaram conceitos tais como reciclagem, efeito de estufa, camada de ozono, poluição do ar, da água e poluição sonora, e ainda os desequilíbrios ambientais.

Complementar às atividades referidas, na área do Português, os alunos exploraram adivinhas, texto poético, alargaram o seu vocabulário e foi dada grande importância à oralidade através de discussões sobre o tema.

Na área disciplinar da Matemática, os alunos foram confrontados com gráficos de dados estatísticos sobre a qualidade do ar em alguns países.

¹⁶ Esta reportagem foi exibida pelo canal de televisão independente e pode também ser vista através do canal do youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=7fJIG7ktIOk>

Uma vez que a turma não tinha por hábito trabalhar em grupo, proporcionaram-se momentos em que a aprendizagem fez-se de forma cooperativa. Como defendem Johnson & Johnson (1999), citados em Fontes & Freixo (2004), “cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos...” (p. 26). Nesta perspetiva, implementou-se a aprendizagem cooperativa em que permitiu aos alunos trabalharem juntos para melhorarem a sua própria aprendizagem e a dos outros elementos do grupo.

Durante a prática pedagógica pôde-se desenvolver atividades com os alunos relacionadas com as expressões artísticas. Uma vez que a chegada do Natal estava próxima, o professor cooperante solicitou a colaboração do grupo para a preparação da festa. Expôs-se a ideia de realizar uma Opereta de Natal – “À procura de um pinheiro”¹⁷ e apresentá-la à comunidade escolar. A opereta consistiu num repertório de canções alusivas ao Natal, entregues aos alunos num cancionário em que estes cantaram e realizaram coreografias. Ao apresentar a opereta à comunidade escolar, transmitiram-lhes uma mensagem ecológica referindo a importância que os pinheiros (e as árvores no geral) têm para o meio ambiente.

Envolvidas as expressões artísticas, articularam-se outras áreas do saber como o estudo do meio, educação para a cidadania e o desenvolvimento do projeto, assumindo uma experiência mais significativa para os alunos. Estes foram muito recetivos a este projeto onde se envolveram desde o início e demonstraram logo muito empenho, cada um ao seu ritmo e com as suas características, enriquecendo-o ainda mais.

A atitude científica também esteve presente neste projeto, pelo que foi possível realizar duas experiências com a turma. Uma delas serviu para simular o efeito de estufa e a outra, para verificar o comportamento de determinadas substâncias ácidas ou básicas no calcário. Esta última teve como objetivo a compreensão do efeito das chuvas ácidas nos monumentos e contou com a colaboração da professora de Física e Química, que se disponibilizou para estudar este assunto com a turma, enriquecendo ainda mais o projeto.

¹⁷ De José Carlos Godinho em <http://www.esqlx.net/queirosbeta/images/Gestao%20Documental/Publico/EBVG/Opera-A-procura-de-um-pinheiro.pdf>.

Realizou-se também um *Quiz* de perguntas relacionadas com os tópicos abordados. Organizou-se os alunos por grupos e estes elegeram um porta-voz. À medida que acertassem nas questões somavam um ponto, caso errassem, era dada oportunidade ao outro grupo para responder. Esta atividade permitiu perceber se os alunos compreenderam os conceitos trabalhados, bem como averiguar o trabalho de equipa e o respeito pelo outro.

Aquando do estudo dos desequilíbrios ambientais, foi referenciada a extinção de espécies raras, ao que posteriormente, alguns alunos abordaram a equipa de estágio sobre o filme “Rio” e sugeriram a sua visualização. Numa fase posterior, houve um momento de discussão acerca dos aspetos mais relevantes.

No final do projeto, organizou-se uma saída de campo para recolha de lixo nos espaços ao redor da escola. Assim, tomadas as devidas precauções, à medida que os alunos encontravam lixo no chão, apanhavam-no e colocavam no saco para depois depositarem nos contentores do ecoponto disponíveis perto da escola, aplicando conhecimentos anteriormente abordados.

Fase IV – Divulgação e avaliação

A divulgação e avaliação do projeto é de igual forma um patamar de extrema relevância e que merece a mesma atenção que as outras fases. Assim, a criança ao divulgar o seu trabalho realiza uma síntese da informação adquirida tornando-a apresentável aos outros. Além disso, tem que socializar os conhecimentos obtidos de maneira a torná-los úteis aos outros, adequando a informação ao público-alvo.

As atividades que decorreram na fase III geraram produtos interessantes e informativos, sendo estes compilados em pastas de arquivo individuais, em livros da turma e em exposições de parede, constituindo assim um recurso importante que funcionou como registo do progresso do projeto desde o início (Katz & Chard, 1989).

Para divulgação do projeto desenvolvido os alunos distribuíram panfletos pela comunidade escolar, transmitindo-lhes saberes e explicando de forma sucinta a natureza do projeto. Os cartazes que elaboraram foram expostos nos placards da escola de maneira a que todos pudessem ter acesso e tomar conhecimento do projeto.

Para além disso, construíram um livro com as folhas recicladas resultantes de uma atividade com pasta de papel, onde sintetizaram os momentos de aprendizagem que vivenciaram ao longo do projeto através de fotografias e da descrição desses momentos. Todos os trabalhos produzidos foram compilados e, organizou-se um momento de partilha de experiências com os encarregados de educação dos alunos da turma, dando assim continuação à divulgação do projeto.

Os alunos revelaram-se muito entusiasmados quando partilharam com os outros o que vivenciaram, mostrando-se orgulhosos e satisfeitos do trabalho produzido.

Ao longo do nosso projeto, procurou-se sempre realizar uma avaliação global de cada atividade. Deste modo, todas as ações contaram com a avaliação dos diversos intervenientes (os alunos, o professor cooperante, a assistente operacional responsável pela turma e a coordenadora de estabelecimento e professora de Física e Química).

Como forma de se obter uma avaliação acerca do projeto, decidiu-se criar uma tabela para os alunos preencherem onde estavam identificadas as atividades desenvolvidas. O objetivo com esta avaliação foi obter informações sobre as atividades que a turma gostou mais ou menos.

2.2. Fase retrospectiva¹⁸

Ao realizar um balanço da prática pedagógica considero-a muito positiva, pois projetou-se conhecimentos teóricos que foram se aliando à prática sempre numa perspetiva de formação contínua.

Durante a prática vivenciou-se situações mais adversas, nomeadamente à gestão de tempo em relação às planificações, pois o grupo sentiu muita dificuldade em cumprir o que planificava, ficando além do que pretendia.

¹⁸ Neste tópico é feito um balanço geral acerca da prática pedagógica no 1.º CEB, no entanto é apresentada nas Considerações Finais uma avaliação global e reflexiva.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

CAPÍTULO III – EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1. O Brincar como um meio para a aprendizagem

Tendo em linha de conta as experiências vivenciadas durante o estágio em EPE pretendo expor, nesta experiência-chave, uma temática central da instituição: o brincar como meio da aprendizagem.

A reflexão sobre este tema surge por ter percebido e vivenciado a filosofia de base praticada pela instituição: *fazer felizes as crianças... e apoiar as suas aprendizagens, sempre numa perspetiva lúdica, ou seja a brincar*¹⁹ e, decerto, por se tratar duma realidade do nosso quotidiano em que por vezes o brincar é visto como um entretenimento e satisfação de instintos e não como um meio de construção de conhecimento.

Durante muito tempo o brincar foi uma atividade menosprezada no âmbito educativo e não se reconhecia a imaginação, a criatividade e a curiosidade como elementos cruciais da infância (Almeida & Casarin, 2002). No entanto, ao longo dos anos essa ideia foi-se dissipando e tem-se vindo a refletir numa perspetiva em que este facilita a aquisição de conhecimentos, além de ser imprescindível para o desenvolvimento infantil. O ato de brincar é considerado uma atividade importante no quotidiano da criança e uma necessidade básica. Aceitar que a brincadeira faz parte da infância é uma consequência de uma visão social de que o brincar é uma atividade inata e inerente à natureza da criança (Wajskop, 1995).

Quando nos referimos ao brincar associamos esta ação à criança, pois esta é a sua principal função (Cordeiro, 2007) e um direito seu instituído na Declaração dos Direitos da Criança no Princípio 7 em que “(...) a criança deve ter a plena oportunidade para brincar” (UNICEF).

É através da brincadeira espontânea ou do jogo mais estruturado que a criança aprenderá a utilizar uma linguagem e comunicação cada vez mais simbólicas, organizadas e amplas e é através desta que está o suporte daquilo que no futuro fará com que realize aprendizagens mais elaboradas (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008). A brincadeira é o lúdico em ação e uma forma de manifestação do comportamento

¹⁹ Informação retirada do Projeto Educativo.

das crianças (*idem/ibidem*). Apesar de ser uma ação da criança, este não deixa de ser um fenómeno natural de todo o mundo (Moyles, 2006).

Definir o brincar não é tarefa fácil e o facto é que muitas das vezes o brincar transportam-nos para a ideia de divertimento, jogo, distração, onde o principal objetivo é proporcionar momentos de diversão às crianças, descartando as hipóteses de aprendizagens através do brincar (Tavares, 2014/2015).

“A brincadeira é difícil de definir, mas, em certo sentido, ela se autodefine (p. 210)” (Spodek & Saracho, 1994), quer isto dizer, que a dificuldade de se obter uma definição consensual sobre a brincadeira deriva da falta de critérios para se caracterizar uma atividade como tal. (Queiroz, Maciel, & Branco, 2006).

É através do brincar que a criança se sente bem, feliz, é espontânea e tem a liberdade para agir, pensar e aprender. O facto de esta atividade ser intrínseca permite uma interação social com o outro bem como uma forma de expressar sentimentos, necessidades e interesses. O brincar assume uma função educativa pois a criança quando brinca reconhece o meio onde está inserida, interpreta-o e reflete sobre ele. Promove ainda a construção de conceitos feita pela mesma dependendo das experiências de interação que vive nos espaços onde se encontra (Almeida & Casarin, 2002).

O brincar é uma maneira útil da criança adquirir capacidades de desenvolvimento, sendo essas sociais, intelectuais, criativas e físicas (Moyles, 2006). Este é uma forma da criança se envolver socialmente com outro interagindo com os pares da mesma idade e onde tal ocorre de uma forma natural. Além deste envolvimento, as brincadeiras também podem promover um bom relacionamento entre o adulto e a criança pois:

o brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a autoestima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Colabora para que a criança trabalhe a sua relação com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008, p. 177).

A capacidade de brincar possibilita à criança um espaço para a resolução de problemas (Dallabona & Mendes, 2004). Elas envolvem-se em brincadeiras exploratórias e construtivas bem como resolvem os problemas que surgem (Hohmann & Weikart, 1995).

Em (Spodek et al, 2002) citado em (Tavares, 2014/2015) a brincadeira pode ser educativa e não-educativa onde a principal diferença está nos objetivos que lhes estão inerentes, de modo a que na brincadeira educativa o principal objetivo é a aprendizagem (p. 19).

Na idade do pré-escolar o brincar da criança é simbólico pois as crianças assumem um objeto ou uma ação com um significado diferente da realidade. Em contexto de estágio, as crianças quando se dirigiram para as diversas áreas da sala atribuíam funções aos determinados objetos que tinham à sua disposição e transportavam para as suas brincadeiras os conhecimentos adquiridos anteriormente de outros contextos vivenciados.

Vygotsky (1998) destacou a importância do brinquedo. Este é visto como objeto de suporte à brincadeira, em que permite à criança criar, imaginar e representar a realidade e as experiências por ela adquiridas (Almeida & Casarin, 2002). O brinquedo torna-se importante na estruturação do funcionamento psíquico da criança pois satisfaz as suas necessidades e vão evoluindo ao longo do seu desenvolvimento. Por sua vez o brincar ganha novos rumos, modificando-se de forma a dar resposta às novas necessidades que poderão surgir no contexto da criança (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008).

O brinquedo está relacionado a regras da sociedade, ou seja, mesmo que não sejam regras estabelecidas, os objetos com que a criança se relaciona são significados da sua cultura, e a relação estabelecida com os objetos modifica-se à medida que a criança se desenvolve (Queiroz, Maciel, & Branco, 2006). Associada a esta ideia está o brincar faz-de-conta, onde as crianças brincam sobre as suas preferências e assumem um papel, por norma representam situações do seu quotidiano. Numa situação vivenciada no estágio, as crianças quando brincavam na área do fantocheiro com as bonecas muitas das vezes assumiam o papel de uma mãe cuidadora dos filhos, ou seja, elas reproduziam o conhecimento que tinham acerca desta situação com base nas suas vivências. Moyles (2006) cita (Schwartzman, 1982) e reflete que “as crianças estão aprendendo – ou pelo menos apresentam evidências de aprendizagens anteriores, de brincar sobre o que elas sabem” (p. 12).

A criança quando vê um determinado objeto ela age de maneira diferente em relação ao que vê, ou seja, dá diferentes significados aos objetos a partir da sua ação

e imaginação, assim está a transformar e a produzir novos significados (Vygotsky, 1998) citado em (Queiroz, Maciel, & Branco, 2006). Assim, “o brinquedo fornece uma situação de transição entre a ação da criança com os objetos concretos e as suas ações com significados” (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008, p. 178).

Ao longo da prática pedagógica em EPE observou-se que as crianças criavam e davam diversos significados aos objetos que tinha ao seu dispor. Nas brincadeiras no exterior, por exemplo, elas utilizavam as folhas das árvores para simular a comida.

Froebel foi um dos pedagogos que justificou a brincadeira no processo educativo, pois o brincar pelo ato de brincar desenvolve aspetos físicos, morais e cognitivos. Todavia defendeu a importância da orientação do adulto para que esse desenvolvimento ocorresse (Almeida & Casarin, 2002).

O adulto assume um papel crucial em ajudar a criança a desenvolver o brincar em que estimula, encoraja ou desafia a criança a brincar de uma forma mais desenvolvida e madura e contribui “de uma forma integral para o processo de aprendizagem” (Monighan-Nourot et al, 1987) citado em (Moyles, 2006, p. 18). Neste sentido tem a responsabilidade de proporcionar às crianças atividades lúdicas onde define a sua intencionalidade para que possa ajudá-las a realizar aprendizagens significativas.

Numa forma de partilha de interesses é importante também para a criança que o adulto participe nas suas atividades e a apoie, pois quando estas partilham os aspetos lúdicos com os adultos colaboram melhor e estão mais empenhadas (Brickman & Taylor, 1991) além de que estabelecem uma relação de confiança entre criança-adulto. Assim, o adulto focaliza a sua atenção de maneira a compreender e apoiar as iniciativas das crianças de uma forma lúdica e não dirigista (Hohmann & Weikart, 1995).

Na perspetiva de Vygotsky (1978) citado em Moyles (2006) a construção do conhecimento dá-se através das zonas de desenvolvimento proximal ZDP²⁰, a nível desenvolvimento real²¹ e a nível de desenvolvimento potencial²², onde o adulto

²⁰ ZDP – é a área de desenvolvimento que a criança é capaz de manejar e compreender com a ajuda do adulto (ou com ajuda de seus pares mais capazes) (Moyles, 2006, p. 36).

²¹ Nível de desenvolvimento real – é o desenvolvimento da criança em uma habilidade realizada de forma independente e sem ajuda

desempenha um papel crucial no auxílio da aprendizagem infantil (Moyles, 2006). A criança deve ser estimulada à medida que as suas capacidades vão-se desenvolvendo de forma a realizar brincadeiras mais elaboradas promovendo aprendizagens mais complexas (Tavares, 2014/2015).

Nesta linha de pensamento, do apoio à criança conforme as suas potencialidades e desenvolvimento, pode-se destacar Bruner com o conceito de andaime (*scaffolding*) em que faz uma analogia ao modo como o adulto pode apoiar a criança (Moyles, 2006). “O apoio deve ser adequado ao nível atual de desenvolvimento da criança e pode ser reduzido ou removido depois que a criança dominou aquela tarefa específica.” (*idem/ibidem*) (p. 37). Assim, o adulto ou educador deve interagir com as crianças apoiando a sua ZDP construindo um “andaime” para que sejam capazes de realizar uma tarefa mais complexa naquele momento e mais tarde sozinhas.

Para além do adulto estimular e apoiar as brincadeiras das crianças, este também intervém de forma a impedir situações de perigo e de risco (Almeida & Casarin, 2002) não de uma forma controladora de tudo o que a criança faz mas com peso e medida. É importante dar espaço à criança para que teste os seus limites e tome decisões autonomamente em relação ao que é ou não capaz de fazer. Esta atitude por parte do adulto não invalidará o seu papel como responsável pela criança, podendo estar ou não a participar na brincadeira (Bento, 2013).

É através das brincadeiras que as crianças vão-se descobrindo, tomam perceção do mundo que a rodeia e constroem aprendizagens por elas mesmas. Durante a prática pedagógica foi evidente a importância que o brincar assumia no dia-a-dia daquelas crianças. Foi, de igual forma, intenção da equipa de estágio utilizar no processo educativo atividades direcionadas para o lúdico por meio das brincadeiras e dos jogos de forma a promover a aprendizagem nas crianças.

O ato de brincar deve ser valorizado por ser um meio para a aprendizagem de regras e normas vigentes da sociedade e também um instrumento de aquisição de conhecimentos de forma a contribuir para formação de um cidadão reflexivo (Almeida & Casarin, 2002). Para as crianças brincar é um instrumento de

²² Nível de desenvolvimento potencial – é o desenvolvimento da criança na mesma habilidade realizada ampliando a dificuldade de forma gradual por parte do adulto

aprendizagem onde ela procura construir a sua visão acerca do que a rodeia e a contribuição das interações que faz com os outros através do brincar (Moyles, 2006).

2. Mutismo seletivo

O interesse sobre esta temática surgiu durante a fase de observação no estágio. Numa situação de grande grupo, as crianças manifestavam a sua opinião e uma criança do grupo não falou “alto” de modo a que os colegas a ouvissem mas falou “baixo” ao ouvido da educadora. Num momento mais oportuno a educadora explicou-nos que era uma criança tímida no JI e não se manifestava muito nos momentos de grande grupo tal como os outros colegas, no entanto isso não acontecia na sua relação com a família. A educadora referiu que poderia tratar-se de um caso de *mutismo seletivo*.

Apesar de não ter sido referenciada a entidades competentes, considerei importante estudar sobre este assunto e perceber de que forma esta perturbação pode interferir no desenvolvimento das crianças.

O Mutismo Seletivo (MS) é definido como uma desordem da infância caracterizada pela incapacidade de falar em contextos sociais (Atienza, 2001). As crianças que apresentam MS normalmente têm a capacidade linguística preservada, compreendem a língua ou o idioma utilizado na comunicação verbal e são capazes de falar em ambientes familiares e onde se sintam seguras, por exemplo comunicam com os pais, com os irmãos ou com pessoas que considere próximas (Aragão & Lirio) no entanto, tal não acontece em ambientes específicos, como é o caso da escola, onde a criança não consegue falar ou recusa-se.

A característica principal do MS é a inibição persistente da fala em situações sociais específicas (Urban, Gallego, & Gallo, 2009). Pode-se também caracterizar o MS como “um medo inadequado de falar fluente e espontaneamente em contextos fora de casa” (Prata, 2010).

Coll (2004, p.79) citado em (Aragão & Lirio) refere que:

O Mutismo Seletivo é um transtorno pouco frequente que se caracteriza pela ausência total ou persistente da linguagem em determinadas circunstâncias ou diante de determinadas pessoas, em crianças que adquiram a linguagem ou a utilizam adequadamente em outros contextos ou em presença de outras pessoas. O Mutismo Seletivo ocorre amiúde em crianças muito tímidas, que apresentam condutas de isolamento e negativismo (p.4).

Normalmente, esta desordem acontece com crianças por volta dos três anos de idade, sendo mais propício no sexo feminino do que no sexo masculino. Associados

a este problema estão sentimentos como a ansiedade, medo e timidez, que bloqueiam o indivíduo levando a que este não comunique com os outros. De acordo com a Associação Norte Americana de Mutismo Seletivo, mais de 90% das crianças com MS também sofrem de fobia social ou de ansiedade social.

De facto existe uma relação entre o MS e a fobia social, pois tem-se vindo a discutir sobre o mutismo como sendo uma expressão deste transtorno. Tal relação foi discutida numa conferência realizada em 1999 patrocinada pelo National Institute of Mental Health que recomendava a “reclassificação do MS como sendo um subtipo de fobia social”. Como suporte a esta teoria, um estudo realizado por Black & Uhde (1994) citado em Peixoto (2006) evidenciou que a maioria das crianças com MS atendia aos critérios para a fobia social. Tais evidências confirmaram-se através de estudos farmacológicos onde descobriram que os medicamentos para tratar fóbicos sociais são também eficazes no tratamento de crianças com MS (Peixoto A. C., 2006).

Conceptualização histórica do MS

O MS foi descrito pela primeira vez pelo médico alemão Kussmaull, em 1877, onde referiu pacientes que não falavam em algumas situações apesar de terem capacidades linguísticas para o fazer e denominou o problema de “afasia²³ voluntária”. Em 1934, o psiquiatra Morris Tramet designou o termo “mutismo eletivo” para descrever um quadro clínico de alguém que apresenta incapacidade de falar em situações em que se esperava que o fizesse. O termo “eletivo” sugeria que havia uma decisão intencional para não falar.

No entanto, o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-V, 1994)²⁴ oficializou o termo para

²³ Afasia – trata-se da perda total ou parcial da função da palavra, quer da função de expressão verbal (forma de apraxia), quer da função da compreensão (forma de agnosia), da linguagem falada (surdez verbal) ou escrita (cegueira verbal) in: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/afasia%20>. Obtido a 18 de abril de 2016

²⁴ “O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM), da American Psychiatric Association (APA), é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos.” Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2014) Porto Alegre: Artmed - Obtido a 26 de maio de 2016

“mutismo seletivo” para o descrever como uma disfuncionalidade de carácter involuntário.

Etiologia do MS

Embora não seja conhecida a causa responsável, alguns estudos apontam que o MS possa ser o resultado de um conjunto de fatores genéticos e ambientais pois estes poderão contribuir para a etiologia, apresentação e resposta ao tratamento (Araújo & Hanemann, 2011) citado em (Rocha, 2014).

Deste modo, as causas que levam a esta perturbação podem ser explicadas por variáveis externas à criança como a mudança de residência, a separação dos pais, a sua entrada para a escola ou o tipo de educação recebida dos seus progenitores e ainda por variáveis internas como a herança genética, a maioria das crianças que sofrem de MS apresentam uma predisposição genética a sintomas de ansiedade que é agravada por condições stressantes ou adversas, temperamento da criança, como por exemplo a vergonha, os traços pessoais e os estilos de vida (*idem/ibidem*).

Os diferentes modelos explicativos da génese e origem do MS destacam o carácter multicausal deste transtorno e consideram-no como fruto da interação de uma vasta gama de características de variáveis próprias da criança, tais como vulnerabilidade e a história da aprendizagem e variáveis ambientais relacionadas com o contexto familiar, escolar e social da mesma (Urban, Gallego, & Gallo, 2009).

Alguns estudos apontam para a ligação entre o mutismo seletivo e a autonomia da criança. O medo da separação, sensação de abandono, depressão materna, pais controladores, vergonha, a superproteção materna são vistos também como alguns dos fatores que o desencadeiam (Ribeiro, 2013).

Ainda, em algumas pesquisas, embora sem consenso ou base científica, considerou-se que o MS estava associado a um contexto indutor de *stress* provocado por abusos (físicos ou psicológicos), negligência, ou algum trauma/exposição a experiências traumáticas. No entanto não se confirmou que tais abusos fossem a causa do MS.

Diagnóstico do MS

É necessário estabelecer critérios e indicadores óbvios que possam discriminar o MS de outras perturbações ou problemas de comunicação.

A Associação de Psiquiatria Americana (APA) no manual DSM-IV TR (2000) estabelece critérios para que se possa diagnosticar uma criança com mutismo seletivo (Urban, Gallego, & Gallo, 2009). Tais critérios são apresentados de seguida:

I - Incapacidade persistente de falar em situações sociais específicas (na escola e em situações em que estejam presentes pessoas desconhecidas) apesar de o fazer em outras situações (com os pais e outros familiares);
II - A alteração interfere o rendimento escolar ou a comunicação social;
III- A duração da perturbação é de, pelo menos, um mês (não se contabiliza o primeiro mês de escola);
IV - A incapacidade de falar não se deve à falta de conhecimentos ou de familiaridade com a língua requerida numa situação social;
V – A perturbação não se explica pela presença de uma perturbação de comunicação e não ocorre exclusivamente no decurso de uma perturbação global de desenvolvimento, esquizofrenia ou uma perturbação psicótica.

Tabela 1 – Critérios de diagnóstico do MS – Adaptado do livro (Urban, Gallego, & Gallo, 2009)

Um dos sintomas principais para diagnóstico de MS recai sobre o “fracasso persistente em falar nas diversas situações sociais específicas, apesar de falar em outras situações.” (APA, 1994, p.149, citado em Peixoto, 2006, p.22).

De um modo geral, as crianças que apresentam MS têm competências comunicativas ditas normais e estão aptas a falar, no entanto pode existir algum transtorno associado que as impeça de falar. Apesar de apresentarem competências comunicativas tal não invalida que uma criança que tenha uma perturbação na articulação verbal não possa apresentar características de mutismo (Santos F. , 2005).

Embora se considere esta perturbação transitória se não existir uma intervenção por parte de pessoas especializadas poderão acarretar consequências ao nível da interação social e ao nível da aprendizagem.

A avaliação deste problema é realizada através da história clínica da criança, através de entrevistas e de questionários aos professores, aos pais e por vezes a algumas pessoas com quem a criança conviva habitualmente (Atienza, 2001).

Esta patologia poderá provocar impactos psicológicos na vida da criança, nomeadamente, dificuldades de interação o que poderá levar à diminuição da sua autoestima, alteração de humor e isolamento além de que a criança perderá a vontade de ir para escola, o que acarretará o insucesso e abandono escolar.

As crianças que apresentam MS caracterizam-se por serem tímidas, retraídas, socialmente inseguras e por norma dependentes. Quando comunicam fazem-no através de gestos e quando usam a fala fazem-no num tom de voz muito baixo ou através do sussurro ao ouvido (Prata, 2010). No entanto, há medida que o tempo passa algumas crianças aprendem a relacionar-se e participam em certos ambientes sociais. Elas comunicam de forma não-verbal ou em voz baixa com pessoas selecionadas por si (Costa, 2007).

A criança de quem refiro apresentava algumas das características evidenciadas anteriormente. Esta manifestava interesse nas atividades que lhe eram propostas, brincava com os seus colegas, apesar de demonstrar alguma timidez à aproximação de um adulto que não tivesse muita confiança. Tinha uma boa relação com os pares demonstrando preferência por alguns membros do grupo com quem estabelecia interação e diálogo. Este tipo de interação era uma mais-valia para ela na medida em que promovia as algumas competências sociais de uma forma natural (Costa, 2007).

Tratamento

Uma vez que o mutismo seletivo é um distúrbio de ansiedade, os tratamentos centram-se em métodos para diminuir a ansiedade, aumentar a autoestima, a confiança e a competência percebida na comunicação em contextos sociais (Costa, 2007).

O tratamento para o MS pode incluir terapia cognitivo-comportamental, onde combina técnicas que irão auxiliar a criança a manifestar a fala e desenvolver habilidades sociais importantes nesta fase (Peixoto & Campos, 2013). Além da terapia, em alguns casos a medicação também pode ajudar a tratar a ansiedade que está subjacente à incapacidade de falar em determinadas situações. Para que o tratamento se torne eficaz é necessário um trabalho cooperativo entre o psicólogo e o psiquiatra, especializado em desenvolvimento infantil. A medicação poderá ser mais

eficaz se for combinada com estratégias psicológicas de comportamento de forma a ajudar a criança a comunicar.

No tratamento do MS, Peixoto (2006) refere quatro modelos de terapia mais utilizados. A saber, a terapia psicodinâmica, a terapia farmacológica, a terapia sistémica familiar e a terapia comportamental (Rocha, 2014).

A terapia psicodinâmica envolve o uso de interações verbais, jogos e arteterapia para fazer emergir o conflito inconsciente que leva à emergência do comportamento do problema.

A terapia farmacológica segue o modelo médico e indica um tratamento promissor para crianças portadoras do MS, principalmente em casos onde a ansiedade e a fobia social sustentam o comportamento mudo.

A terapia sistémica familiar pretende envolver a família como unidade em vez da criança individualmente, pois esta é o pilar do sistema social da criança.

A terapia comportamental é referida como a mais eficiente pois têm surgido relatos de tratamentos do MS onde são utilizadas técnicas de modificação comportamental. Esta baseia-se na relação entre a criança e o meio para induzir ao comportamento desejado.

No que concerne à duração do tratamento não existe uma concordância em relação ao período necessário ou ideal, nem mesmo em relação àquilo que poderia ser um programa de preferência (Peixoto A. C., 2006).

Estratégias de intervenção

Uma vez que as crianças com MS têm dificuldade em falar em determinados contextos, por exemplo na escola é importante referir que o educador/professor tem um papel crucial da forma como pode intervir para ajudar a minorar este problema. Este pode estabelecer uma relação de vinculação afetiva positiva para que a criança sinta confiança e segurança para enfrentar as diversas situações em que se sinta mais inibida e, por outro lado, pode planificar e implementar atividades que exijam comunicação verbal, por exemplo:

- Implementar atividades dinâmicas de grupo através do trabalho ou trabalho cooperativo;

- Ensinar pequenas tarefas de responsabilidade dentro e fora da sala, ajustadas à sua idade;

- Criar um clima de segurança e confiança na aula favorável à comunicação verbal;

- Criar nas suas aulas atividades que impliquem o contato físico entre crianças (dar abraços);

- Manter uma estreita relação com a família para a passagem de informação e o ajuste de estratégias a implementar no contexto familiar. (Rocha, 2014). É importante referir que as algumas das estratégias mencionadas foram utilizadas com a criança de uma forma espontânea, tendo em vista uma mudança no seu comportamento quanto à comunicação verbal.

Além destes exemplos de estratégias para os educadores / professores existem outras que são aconselhadas aos pais. Por exemplo:

- Estimular a comunicação do seu filho desde pequeno, para que a criança aprenda a expressar-se em diferentes situações sociais;

- Evitar o uso de expressões depreciativas;

- Não obrigar a criança a falar quando esta se recusa;

- Transmitir sempre tranquilidade e segurança, mas não a superproteger;

- Ser paciente e quando a criança falar, não terminar as suas frases, para evitar uma excessiva dependência;

- Ter uma boa articulação com a escola. (Prata, 2010).

Na intervenção destas estratégias é importante que se contemple os contextos familiares, social e escolar para que todos trabalhem em conjunto e no mesmo sentido.

CAPÍTULO IV – EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3. Opereta de Natal – uma experiência com as expressões artísticas

Durante o desenvolvimento da prática pedagógica em 1.º CEB, o grupo de estágio foi solicitado pelo professor cooperante a participar na preparação para a festa de Natal. Assim, a educação artística ganhou um maior foco com a participação da turma neste espetáculo. Este foi um trabalho muito enriquecedor e permitiu englobar as expressões artísticas no processo de ensino e de aprendizagem, visto serem pouco exploradas até então.

Educação Artística

A educação artística deverá ser uma prioridade assente em princípios atuais, propondo deste modo conteúdos programáticos fundamentados pela experiência e caráter interdisciplinar e integrada (Caldas & Vasques, 2014).

O conceito de Arte tem sido considerada como um dos conceitos mais difíceis de definir, talvez por ser estimada como um conceito metafísico, quando se trata apenas “de um fenómeno orgânico e mensurável” (Read, 1958). Contudo, para este autor “a arte é uma daquelas coisas que, como o ar ou o solo, está em todo o lado à nossa volta, mas acerca da qual raramente nos detemos a pensar” (p. 28).

O adulto e a criança sempre sentiram a necessidade de expressar os seus sentimentos e de comunicar com os outros, tornando-se a arte essencial na relação da criança com a vida. Deste modo, esta desempenha um papel fundamental onde ajuda-nos a compreender o mundo ao nosso redor (Reis C. , 2012).

A criança, ao ter contacto com o mundo através da arte, desenvolve o seu pensamento relacional, a linguagem, o espírito de introspeção e de observação bem como estimula a sua criatividade, capacidade de reflexão e de espírito crítico (Barracosa, 2007)

Nesta linha de pensamento, pode-se analisar Comissão Nacional da UNESCO que defende também que as artes proporcionam um grande envolvimento das crianças e uma prática incomparável, permitindo desenvolver em cada uma o sentido de

criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma capacidade de reflexão crítica estimulando a sua autoestima (UNESCO, 2006).

Ainda H. Read (1958), um dos críticos e estudiosos da arte, exerceu uma grande influência não só no campo da educação artística como na educação em geral (Sousa A. B., 2003). Este autor defendia a arte como a base da educação, englobando todos os modos de expressão individual, proporcionando uma relação harmoniosa do indivíduo com o mundo exterior de forma a construir uma personalidade integrada (*idem/ibidem*).

Para H. Read (1958), a arte desempenha um papel fundamental na educação, no sentido em “que esta só se desenvolve equilibradamente num processo de individualização e integração” (Sousa A. B., 2003, p. 25) ou seja, o indivíduo será “bom” no grau de individualidade dentro do todo orgânico da comunidade. Para este autor estes dois conceitos são indissociáveis e importantes a todos os níveis de desenvolvimento do indivíduo na promoção do seu crescimento pessoal, da comunicação, da expressão, da socialização e do conhecimento de si, do meio e do mundo (Sousa A. B., 2003); (Barracosa, 2007).

A educação artística tem como função aperfeiçoar o indivíduo e aceitá-lo na sua globalidade e paralelamente conduzi-lo para uma inserção plena no grupo e posteriormente no mundo. Trata-se portanto de “cuidar do desenvolvimento global do indivíduo e duma autoconquista da sua personalidade, ficando num plano secundário a manifestação de talentos.” (Fontanel-Brassart & Rouquet, 1977, p. 24).

A Educação Artística e as artes são defendidas como um direito humano à educação e participação cultural. “A arte a cultura são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo” (UNESCO, 2006, p. 5). Ao analisarmos as convenções dos direitos do Homem e da Criança, podemos destacar que qualquer pessoa tem o direito de decidir livremente a sua participação na vida cultural da comunidade e de usufruir das artes e na educação da criança deve promover-se “o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (p. 5) e ainda respeitar e promover o direito da criança a participar na vida cultural e artística (*idem/ibidem*).

Em suma, a educação artística refere-se a uma educação que tem como objetivos o desenvolvimento harmonioso da personalidade, ou seja, esta é a linguagem das emoções e dos sentimentos muitas vezes esquecidas em alguns modelos educativos (Sousa A. B., 2003).

As artes no currículo

O papel da arte na educação não deve cingir-se apenas como uma forma de expressão e interpretação do mundo que nos rodeia mas deve, “paralelamente, ser um meio útil e indispensável na aquisição de outros conhecimentos das diferentes áreas do currículo.” (Reis C. , 2012, p. 5). Assim, pode ser incorporada na prática, promovendo uma aprendizagem com mais significado para os alunos.

As artes foram enunciadas pela primeira vez na LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), em 1986, onde foi explícito a sua importância na formação integral da pessoa (Sousa A. B., 2003). É objetivo da LBSE “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios.” Esta lei determina uma integração curricular nos níveis Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Superior, Educação Extraescolar e Ensino Especial com o objetivo de desenvolver as capacidades de expressão e promover a Educação Artística. (Sousa A. B., 2003).

O Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro veio confirmar a inserção das artes no sistema educativo e pretende “estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística...”; “promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas...”; (...) “fomentar práticas artísticas individuais...”. É discriminado também na lei referida que a educação artística processa-se de uma forma genérica a todos os níveis de ensino como uma componente da formação dos alunos. Assim, entende-se por educação artística genérica aquela que se destina a todos os cidadãos, considerando-a como uma parte integrante indispensável da educação geral. Esta incorpora os níveis de educação pré-escolar, ensino básico e secundário e ensino superior.

Existem dois métodos principais de Educação Artística, deste modo as artes podem ser ensinadas através de várias disciplinas artísticas onde os estudantes

desenvolvem aptidões artísticas e apreço pela arte, ou podem também ser encaradas como um método de ensino e aprendizagem integradas a todas as disciplinas (UNESCO, 2006)

As artes constituem uma dimensão necessária da educação básica de todos. Portanto, torna-se necessário “criar as condições indispensáveis para que todas as crianças disponham da oportunidade de uma iniciação artística, na sua escolaridade básica” (Silva, 2000, p. 17).

Tal como preconiza o Currículo Nacional do Ensino Básico, as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da criança na medida em que estas influenciam o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano (Ministério da Educação, 2001).

No 1.º CEB as quatro áreas são trabalhadas, integralmente, pelo professor da turma ou pode ser coadjuvado por professores das respetivas áreas.

Experiência com as Expressões Artísticas na prática pedagógica

Como já foi referido anteriormente, surgiu a oportunidade de criar experiências significativas com alunos envolvendo as artes. Deste modo, a Opereta de Natal integrou as diversas expressões definidas no currículo a fim de construirmos o espetáculo final. Esta experiência englobou a arte pela arte transmitindo uma mensagem ecológica de forma a sensibilizar e consciencializar toda a comunidade. Os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar diversas experiências conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas.

Inicialmente, apresentou-se a peça à turma e o repertório das músicas. Na mesma sessão os alunos puderam ouvir as canções para as interiorizar tendo como suporte a letra das canções. Numa fase posterior, foram aperfeiçoando as canções trabalhando de forma mais detalhada nas mesmas. Os alunos mostravam-se mais motivados ao perceber que após a concretização das atividades letivas teriam a oportunidade de ensaiar para a festa.

Mais uma vez trabalhou-se por grupos, onde atendeu-se às necessidades de cada criança. Assim, os alunos puderam escolher qual a atividade que preferiam desenvolver (cantar ou dançar/representar) e prepararam os seus adereços e parte do cenário para a festa, englobando assim a expressão plástica.

Outro aspeto que se torna importante evidenciar, prende-se com a postura e comportamento das crianças. Alguns alunos inicialmente sentiam-se mais inibidos pelo que no decorrer dos ensaios ganharam mais confiança e conseguiam expressar-se com mais espontaneidade.

Ao realizar e participar em espetáculos propicia-se o desenvolvimento de atividades individuais e em grupo e ao mesmo tempo um trabalho interdisciplinar.

4. Interdisciplinaridade - unificação do saber

Hoje em dia conhecemos o significado da palavra interdisciplinaridade como a interação de duas ou mais disciplinas na construção do conhecimento e que esta surge como uma resposta à necessidade de reencontro epistemológico devido à fragmentação do saber. No entanto este conceito vai mais além do que foi referido, pois devido à dúvida que lhe reside torna-se um dos conceitos mais difíceis de definir.

Na análise de algumas perspetivas sobre este assunto encontram-se Jean-Luc Marion (1978), citado em (Pombo, Levy & Guimarães, 1993, p.10), que refere a interdisciplinaridade como a “co-operação de várias disciplinas no exame de um mesmo objeto”. Por sua vez, na perspetiva de Jean Piaget (1972), este conceito aparece como um “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas” em que o resultado é um enriquecimento mútuo (*idem/ibidem*). Palmade (1979) propõe a interdisciplinaridade como “a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitárias de um sector do saber” (Pombo, Levy, & Guimarães, 1993, p. 10).

Tendo em conta estas perspetivas, Pombo (1993) elucida-nos que o significado de interdisciplinaridade abrange a cooperação de disciplinas, o intercâmbio mútuo e integração recíproca e ainda uma integração que visa romper a estrutura de cada disciplina e atingir uma axiomática comum.

Para Torres (1994), citado em (Pacheco, 2001), o termo interdisciplinaridade pode representar diferentes significados, ou seja pode representar uma interação entre duas ou mais disciplinas ou a fusão de várias numa só.

Ao longo de muitas décadas considerou-se que o conhecimento e a resposta às soluções era possível de uma forma isolada, no entanto, o enfoque interdisciplinar na educação e devido à dedicação de vários autores sobre esta temática mostram-nos que há um consenso quanto à finalidade da interdisciplinaridade. Deste modo, esta procura dar resposta “à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.” (Thiesen J. S., 2008).

A interdisciplinaridade surge como uma possibilidade de romper com as fronteiras das disciplinas, aproximando as diversas áreas do saber, no sentido de oferecer ao aluno uma visão do todo (Petraglia, 1993).

Apesar de não se reconhecer um sentido epistemológico para a interdisciplinaridade, Japiassu (1976), citado em (Aires, 2011, p. 218), considera-a como “um processo onde há interatividade mútua, ou seja, todas as disciplinas que participam do processo devem influenciar e ser influenciadas umas pelas outras. Um processo no qual se pode generalizar e aplicar métodos e técnicas entre disciplinas diferentes.”

Já no entender de Pacheco (2001), este reflete que a interdisciplinaridade não é um modelo a seguir mas um princípio que pretende abordar os problemas dos conteúdos de uma forma organizada com a várias disciplinas. “A interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas” (p.84), pretende, no entanto abordar os conteúdos de uma forma integral ou de uma visão global das diferentes disciplinas.

Associado ao termo interdisciplinaridade surge um vasto número de palavras articuladas entre si pelo radical comum, *disciplina*, e pode-se identificar algumas como: multidisciplinaridade, codisciplinaridade, interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade, entre outros. Estes conceitos designam diferentes modos de relação e articulação entre disciplinas (Pombo, Levy, & Guimarães, 1993).

De entre os termos acima referidos, alguns autores criaram uma distinção triádica entre pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. É nesta relação que o termo interdisciplinaridade aparece numa posição intermédia, sendo entendido como algo mais que a pluridisciplinaridade e menos que a transdisciplinaridade. Ainda, se quisermos estabelecer uma ordem entre estes termos, consideraríamos a “pluridisciplinaridade” como o pólo mínimo de integração disciplinar, a “transdisciplinaridade” como o pólo máximo e a “interdisciplinaridade” assume um estatuto intervalar entre estes dois extremos (*idem/ibidem*).

É neste contexto que a interdisciplinaridade demarca-se da pluridisciplinaridade porque está além de uma justaposição de disciplinas. Tal como refere Resweber

(1981), citado em (Santos M. E., 1994), em que contrasta estes dois conceitos, referindo que:

A interdisciplinaridade ultrapassa a pluridisciplinaridade porque vai mais longe na análise e confrontação das conclusões, porque procura a elaboração de uma síntese a nível de métodos, leis e aplicações, porque preconiza um regresso ao fundamento das disciplinas, porque revela de que modo a identidade do objecto de estudo se complexifica através dos métodos das várias disciplinas e explicita a sua problematicidade e mútua relatividade. (p. 63).

Nesta linha de pensamento, Pombo (1993) mostra que a pluridisciplinaridade é a relação mínima entre duas ou mais disciplinas em que estas colaboram para o mesmo fim no sentido de encontrar um ponto de encontro para a resolução de um problema concreto. Por sua vez, a Unesco (1983), citado em (Santos M. E., 1994), debate a interdisciplinaridade com a transdisciplinaridade no sentido em que “a primeira implica o encontro e a cooperação de duas ou mais disciplinas (...)” (p. 63). A transdisciplinaridade implica o contacto e a cooperação entre diversas disciplinas tendo por base a explicitação e adoção de um mesmo conjunto de conceitos, a construção de uma linguagem comum de forma a criar uma visão unitária e sistemática de um sector mais ou menos alargado do saber (Pombo, Levy, & Guimarães, 1993).

A interdisciplinaridade apresenta-se como a prática de ensino que permite o cruzamento de saberes disciplinares, que articula e estabelece pontes entre domínios que parecem afastados (*idem/ibidem*).

Implicações da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem

A introdução da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem trata-se de um caminho complexo a percorrer que é importante e implica romper hábitos e acomodações, ou seja, torna-se necessário uma mudança na pedagogia.

Gadotti (2004) defende que a interdisciplinaridade pretende garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas, o mesmo afirma Pedro Demo (2001) que difundir a informação, o conhecimento e o património cultural é uma tarefa essencial. Neste sentido, Paulo Freire (1987) argumenta que pela interdisciplinaridade o sujeito constrói o conhecimento com base

na sua relação com o contexto, com a realidade e com a sua cultura (Thiesen J. S., 2008).

Sendo o mundo um conjunto complexo de interações do qual pretende uma integração /articulação do conhecimento de forma a torná-lo mais único, a interdisciplinaridade torna-se importante para uma vivência global da realidade, baseando-se em experiências do quotidiano do professor e do aluno.

Existem, segundo Pombo, algumas razões que explicitam uma emergência para esta prática. Destaca-se primeiramente uma crescente especialização e fragmentação do conhecimento científico, pois tal como defende De Zan (1983), citado em Pombo, (1993), o que mais se tem visto nas ciências modernas é uma constante fragmentação e especialização do saber. Assim, a interdisciplinaridade surge como uma forma de “protesto” e aparece como uma forma de ensino que promove o cruzamento dos saberes interdisciplinares e estabelece pontes e articula domínios aparentemente afastados.

De seguida, a concorrência dos novos meios de comunicação e informação tornaram-se, além da Escola, fontes de transmissão de conhecimento pelos quais os alunos têm acesso ao conhecimento. A Escola confronta-se com a necessidade de acompanhar o ritmo das mudanças em todos os segmentos que compõem a sociedade e cabe ao professor uma flexibilidade, para que, em circunstâncias concretas possa realizar práticas interdisciplinares, pois nenhum professor se limita apenas aos conteúdos que estão subjacentes no currículo e porque o ato de ensinar obriga a que se recorra a outros exemplos de referência propiciando uma integração (Pombo, Levy, & Guimarães, 1993).

Em terceiro surge a consciência da rutura existente entre a tecnociência e o Homem, pois a ciência e tecnologia têm uma forte influência na sociedade, no entanto estão cada vez mais longínquas e inacessíveis ao cidadão comum porque o mundo das coisas e dos objetos técnico- científicos é cada vez mais misterioso. Torna-se então importante repensar não só no ensino das ciências mas no ensino em geral e de alguma forma a interdisciplinaridade pode contribuir para enfrentar esta situação no sentido de “estabelecer sínteses locais, regionais, limitadas e provisórias, suscetíveis de permitir uma perspetivação compreensiva de esferas alargadas da realidade natural humana” (Pombo, Levy, & Guimarães, 1993, p. 17).

No entanto face a estas aspirações, encontram-se alguns obstáculos que dificultam a tarefa do professor para uma prática mais interdisciplinar. As dificuldades que são ressentidas correspondem a três dimensões da organização escolar, podendo identificá-las ao nível dos espaços, dos tempos e dos programas (Pombo, Levy, & Guimarães, 1993). Na perspetiva desta autora a maioria das escolas não possui espaços letivos livres, salas de trabalho coletivo em comum, quer a nível de trabalho com os alunos como a nível de trabalho entre professores. No que diz respeito aos tempos, remete-se para os horários letivos, onde não possibilitam o trabalho transversal de colaboração entre duas ou mais disciplinas. O terceiro aspeto refere-se aos programas em que se identifica a inexistência de uma articulação curricular horizontal dos programas, pois determina-se uma elaboração parcelar e segmentada dos programas e o currículo que é apresentado aos alunos é constituído por uma série compartimentada e aditiva de disciplinas muito diferentes.

O ensino do 1.º CEB caracteriza-se pela monodocência em que um professor trabalha as diferentes áreas curriculares e os seus conteúdos, e onde pode articular os conteúdos entre si. Assim, este nível de ensino torna-se promissor e facilitador da concretização da interdisciplinaridade (Laranjeira, 2014). Como forma de promover uma intervenção interdisciplinar, neste nível de ensino, pode referir-se a integração curricular e a articulação curricular (Lopes A. S., 2014) em que a primeira compreende um conjunto de atividades referentes a um tema, em que se inclui conteúdos e destrezas de várias disciplinas do conhecimento sem as categorizar. O importante é que os problemas ou os temas tenham um significado para os alunos e façam um elo de ligação ao currículo escolar com o mundo em geral (Lopes A. S., 2014); (Beane, 2003). Deste modo, o projeto desenvolvido no âmbito do estágio do 1.º CEB contou com um conjunto de atividades significativas centradas em problemas de natureza global.

Por sua vez, a articulação curricular “surge do exercício do currículo, no qual um conteúdo específico é dinamizado segundo a sua diversidade, sendo alvo de um estudo amplo e crítico que toca várias áreas disciplinares. É vista como promotora da reorganização recorrente do currículo escolar dada a sua plasticidade na implementação” (Lopes A. S., 2014, p. 33).

A partir do que foi vivenciado no estágio do 1.º Ciclo permite afirmar que o professor cooperante estava consciente de que uma prática mais integradora possibilitava aos alunos realizar aprendizagens mais significativas. Desta forma, o docente estabelecia pontes entre as diversas áreas do saber, nomeadamente, na área do Estudo do Meio, no sentido de oferecer ao aluno uma visão do todo. Perante esta atitude, procurou-se, enquanto equipa de trabalho, assumi-la podendo assim desenvolver práticas mais integradoras. Em consonância, o projeto sobre o “Aquecimento Global” desenvolvido com a turma no 4.º ano tornou-se uma mais-valia para trabalhar de uma forma interdisciplinar.

A interdisciplinaridade aproxima o sujeito da sua realidade, ajuda os alunos na compreensão de conceitos mais complexos e proporciona um significado e sentido dos conteúdos em que permite uma formação mais sólida e consciente (Thiesen J. S., 2008).

Perante a perspetiva de Ivani Fazenda, citado em Fabiano Barros, a interdisciplinaridade depende de uma atitude interdisciplinar e de uma mudança de postura em relação ao conhecimento. Esta ação deverá ser crítica e reflexiva perante o aluno, o conhecimento, a realidade e o outro. Passa-se de uma relação pedagógica de transmissão do saber para uma relação pedagógica de diálogo, em que professores e alunos partilham ideias, trabalham no processo de investigação e pesquisa em conjunto.

Não é intenção e acreditar que a interdisciplinaridade seja a solução para o problema que a educação enfrenta, mas o que se pretende e, o que muitos autores têm vindo a discutir, é que se reflita sobre algumas preocupações que fazem emergir uma forma de pensar sobre o mundo onde é necessário atuar. A interdisciplinaridade é um movimento importante na articulação entre o saber e o aprender, pois tem a possibilidade de ajudar os professores e as escolas na reconstrução do trabalho pedagógico ao nível do currículo, da sua metodologia, dos conteúdos, da avaliação e nas formas da organização dos ambientes para a aprendizagem, ou seja, não se pretende uma integração única mas uma interação das disciplinas de forma a compreender e enriquecer conhecimentos sobre diversas áreas do saber (Thiesen J. S., 2008; Azevedo & Andrade, 2007). Assim, uma prática interdisciplinar, a partir da

reflexão, análise e avaliação, permitirá atingir um dos objetivos que é dar resposta às necessidades dos alunos.

O professor assume uma posição em que precisa de abrir os seus horizontes em relação à realidade e consciencializar-se que precisa de apropriar-se das vastas relações conceituais que a sua área de formação estabelece com as outras ciências (Thiesen J. S., 2008). É então sensato pensar que um trabalho interdisciplinar necessita de uma equipa em que seja possível dialogar e contribuir com informações acerca dos diferentes conteúdos das disciplinas (Siqueira, 2001).

Espera-se que uma prática interdisciplinar articule o conhecimento adquirido na Escola com a realidade e o quotidiano dos alunos, permitindo uma integração entre eles e os professores, o que requer um compromisso ético e profissional, e acima de tudo, político no que diz respeito à construção de uma atitude interdisciplinar.

CAPITULO V – EXPERIÊNCIA-CHAVE TRANSVERSAL AO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

5. Relação família/escola e o sucesso escolar

Considerando a família²⁵ como um dos pilares mais importantes na educação das crianças, foi escolhida esta temática para aprofundar mais conhecimentos acerca da mesma, podendo assim relacionar com as práticas vivenciadas nos contextos da EPE e do 1.º CEB.

Atualmente, a relação entre família e escola²⁶ assenta por um lado numa relação de tensões e antagonismos, e por outro, estabelecem complementaridade e implicações mútuas (Simões, 2006).

Os papéis atribuídos à família e à escola pareciam bem definidos, em que à família atribuía-se a educação ética e moral e à escola a função de educar o intelecto. No entanto, nos tempos atuais essas fronteiras têm-se dissipado e, embora tenham estes sistemas objetivos diferentes, ambos partilham a tarefa de preparar filhos/alunos para a vida social, económica e cultural, ou seja promoverem um desenvolvimento integral da criança (Araújo M. S., 2015).

Deparamos também esta perspetiva nas palavras de Szymanski (1997), citado por Araújo M. S., 2015, onde assinala que a escola e a família são instituições que têm em comum a preparação das crianças para a sua inserção na sociedade.

Na perspetiva de Hegel, citado por Marques, há funções que competem à escola e que a família não pode desempenhar. Assim, este filósofo refere que à família competia criar uma boa disposição e atitude para o estudo, o conhecimento, e regras de conduta, ou seja, competia à família uma educação mais direcionada para os valores. À escola competia a formação intelectual, ou seja, uma formação integral. Apesar da distinção de papéis, Hegel defende que é importante a existência de uma colaboração entre estes dois sistemas de forma a alcançar o êxito dos alunos (Marques, 1999).

²⁵ Quando me dirigir ao termo “família”, refiro-me aos pais/ encarregados de educação e pessoas do ambiente familiar da criança, nomeadamente, irmãos, avós, tios, etc.,.

²⁶ Quando me dirigir ao termo “escola”, refiro-me aos contextos JI e 1.º CEB.

A família surge como o primeiro agente socializador de educação e de interação com a criança, exercendo assim a primeira e a maior influência sobre a mesma e posteriormente surge a escola como um elemento importante para o desenvolvimento, a socialização e a autonomia da criança ampliando assim a ação educativa dos pais (Sousa L. , 1998); (Di Giorgi, 1982).

A família é a primeira unidade social onde o indivíduo se insere que contribui para a satisfação das suas necessidades. Esta é considerada um dos grupos mais importantes para aprendizagem e assimilação de conhecimentos, principalmente nos primeiros anos de vida. Tal como defende Félix, (1994), citado por (Reis M. P., 2008)

A família é (...) o primeiro e o mais marcante espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana, onde o indivíduo se afirma como pessoa, o habitat natural de convivência solidária e aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais e educacionais, o elo de ligação entre a consciência da tradição e as exigências da modernidade (p. 45).

Importa ainda aqui entender o conceito de família “como o primeiro núcleo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências de interação” (Simões, 2006, p. 32).

A influência dos pais e do ambiente familiar desempenham um papel importante que pode ser mais ou menos favorável à aprendizagem da criança o que posteriormente influenciará todo o seu processo de desenvolvimento cognitivo, bem como a sua formação e desempenho escolar. Algumas investigações realizadas destacaram o ambiente familiar como um factor de aprendizagem, independentemente do nível socioeconómico e cultural em que a criança se insere (Villas-Boas, 2001).

Devido às mudanças na vida da sociedade, a família tem sido também modificada e tenta, de alguma forma, acompanhar essas alterações para que a criança se sinta integrada na mesma. A relação que é estabelecida entre os pais e os filhos, tais como o afeto, o tempo de contato que a criança tem com o adulto podem reforçar a coesão do ambiente familiar, transmitindo-lhe mais confiança e sentido de pertença num meio social.

Sendo a família o basilar da educação das crianças onde esta lhes transmite valores, conhecimentos e atitudes, esta não deve se descuidar também do papel que a escola assume no processo de ensino e aprendizagem.

A escola surge como o segundo grupo onde a criança se insere num contexto social mais amplo e diferenciado. Esta também exerce uma influência na transmissão de valores, da cultura e das tradições sociais em que possui um conjunto de regras e meta-regras que influenciam a sua estrutura e funcionamento, assegurando assim uma coesão e estabilidade dos elementos de interação (Araújo M. S., 2015). Representa também uma primeira experiência de relações mais amplas e constantes com a criança fora do seu contexto familiar (Di Giorgi, 1982). Considera-se assim a escola como “uma instituição social onde se realiza por excelência o acto educativo na sua forma mais formal.” (Simões, 2006, p. 33).

Perspetiva sistémica e ecológica

Como é definido pelo princípio geral da Lei-Quadro, um dos objetivos da educação pré-escolar é complementar à ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita relação (ME, 1997). Estes sistemas devem funcionar articulados de forma a promover e assegurar o sucesso das aprendizagens das crianças.

O desenvolvimento humano assenta no processo dinâmico de interações com o meio em que o indivíduo é influenciado por este e também influencia o meio em que vive, assim a perspetiva sistémica e ecológica considera que o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas (OCEPE, 1997).

O sistema familiar e o sistema escolar constituem-se como ambientes sociais mais próximos da criança e contribuem para uma melhor relação da criança com o mundo. Assim, o sistema familiar tem uma função social, nomeadamente, o dever de dar assistência ao desenvolvimento de valores compatíveis com a cultura vivenciada (Bock, Furtado, & Teixeira, 1999, citado em Araújo, M. S., 2015).

Na perspetiva de Bronfenbrenner (1994), de acordo com o modelo bioecológico a família está inserida no microsistema, no entanto este nível engloba contextos de desenvolvimento mais próximos do indivíduo, nomeadamente conjunto de atividades, de papéis, de relações interpessoais e processos proximais presentes num ambiente mais próximo.

As relações entre a escola e família

A existência do sucesso escolar parte da interação, primordial, entre três intervenientes: a criança ou o/a aluno/a, o/educador/a ou o/a professor/a e a família.

Apesar da relação entre a escola e a família ser um assunto pertinente a nível social e a da investigação educacional, nem sempre é bem evidente nem de fácil concretização. No entanto, devido às mudanças que surtem nas famílias e na escola assiste-se uma maior proximidade entre estes. A representação dos pais nos diversos órgãos da escola e do alargamento da escolaridade obrigatória faz com que os alunos permaneçam mais tempo na escola e por consequência a suas famílias também, fortificando assim esta ligação.

Homem (2002) refere que o JI é um espaço que favorece a ligação entre escola e família por se tratar de uma frequência não obrigatória, pelas idades das crianças e pela forma como se estrutura e se organiza a nível pedagógico, ou seja, pela ausência de um programa de cariz obrigatório e à monodocência (Homem, 2002).

Esta relação sobre os papéis da família-escola- comunidade e o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças tem tido um olhar atento de diversas perspetivas. Assim, tendo em conta a perspetiva de Joyce Epstein, referido por Araújo M. S., (2015), apresentam-se de seguida quatro modelos que simplificam a compreensão das relações entre o sistema familiar e o sistema escolar. Estes modelos convergem diferentes perspetivas teóricas acerca deste assunto.

O primeiro é o modelo das responsabilidades separadas em que a escola e a família são vistas como duas instituições que contribuem e agem separadamente para o percurso de vida da criança e só se comunicam quando surge algum problema.

O segundo é o modelo das responsabilidades sequenciais em que se trata de uma alteração do primeiro modelo, e a família e a escola são encaradas como duas instituições com esferas de influências distintas, no entanto defende-se que os pais e os professores, em estados mais críticos, contribuem à vez, para a educação e desenvolvimento das crianças.

O terceiro é o modelo das responsabilidades partilhadas ou concêntricas em que as escolas e as famílias partilham responsabilidades quer na socialização, quer na educação das crianças.

E, por último, o modelo das responsabilidades sobrepostas é um modelo sobre as relações entre a família e a escola e que explica o papel da história, do desenvolvimento e das sucessivas experiências de pais, professores e alunos e que tenta ultrapassar os limites sentidos nos outros modelos. Este modelo proposto por Epstein integra e desenvolve o modelo ecológico de Brofenbrenner e ainda outras perspetivas de carácter psicológico, sociológico e educacional sobre a família e os seus contextos (Araújo M. S., 2015).

A escola e a família são instituições com uma função em comum de preparar as crianças para a sua inserção na sociedade. Ao longo dos anos estas, juntamente com outros sistemas, encontram-se em constantes mudanças, o que se compreende pelo envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

Os pais e a escola são determinantes no sucesso escolar da criança pois os processos de interação que se estabelecem influenciam, de algum modo o sucesso educativo de cada uma. Deste modo, a pertinência do envolvimento da família na escolaridade dos seus educandos justifica-se pela melhoria da aprendizagem, de tal maneira que o maior envolvimento na sua vida escolar traduz-se num maior sucesso (Simões, 2006).

De acordo com alguns autores, o envolvimento parental diz respeito ao apoio em todas as formas de atividades dos pais na educação dos filhos, quer seja em casa, na comunidade ou na escola (Simões, 2006, p. 34), ou seja ajuda nos trabalhos de casa, o trabalho voluntário na escola e a comunicação com professores são formas de colaboração no processo educativo dos filhos. A participação refere-se às atividades desenvolvidas pelos pais, associadas a algum poder ou influência como o planeamento, a gestão e tomada de decisões no âmbito escolar (Marques, 1992).

A participação e o envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem da criança transmite-lhe mais confiança e traz benefícios em termos de aproveitamento escolar e de atitudes.

Vantagens e obstáculos

A questão da relação complementar entre a família e a escola comporta um desafio à educação, no entanto não é de todo impossível de acontecer. Esta relação

acarreta inúmeras vantagens no desenvolvimento integral da criança e no processo de ensino e aprendizagem.

Quando uma criança se apercebe que os pais se envolvem na sua educação escolar e lhes transmitem segurança, elas sentem-se mais motivadas e confiantes e desenvolvem atitudes mais positivas, pois sentem que o seu trabalho está a ser valorizado o que se irá manifestar no seu sucesso escolar provocando um melhor aproveitamento.

O facto de existir uma estabilização de relações entre a escola e as famílias permite um conhecimento mútuo, aliviando tensões e eliminando barreiras e constituindo uma ponte entre culturas e uma relação de proximidade (Escola Superior de Educação de Leiria, 1996).

Todavia, apesar de se encontrar estas vantagens de uma cooperação entre a escola e a família, pode-se também averiguar alguns obstáculos. São considerados a falta de tempo quer dos pais e dos professores, a desconfiança mútua, a diferença de perceção de prioridades, o tipo de linguagem (formal) utilizada pelos professores, a disputa de poderes e a tradição que aqui atuam como obstáculos para um relacionamento real entre pais e professores (Villas-Boas, 2001). Estes obstáculos atuam como uma barreira que, eventualmente, terá de ser ultrapassada de forma a promover um envolvimento efetivo.

Por vezes a participação dos pais na escola acontece em momentos de reuniões, conversas informais, troca de palavras ou encontros à saída da escola, organização de festas, convívios, etc., e em algumas situações tal se sucede por iniciativa dos pais ou por iniciativa dos professores.

A partir do que observei durante os estágios posso considerar que as relações estabelecidas entre a família e a escola eram positivas. Particularizando a questão, é possível aferir que no contexto EPE o envolvimento e participação dos pais foi mais evidente, o que se pode considerar normal existir esta relação de maior proximidade. Tal como menciona Homem (2002), os jardins de infância das IPSS, por se tratarem de estabelecimentos educativos autónomos, parecem constituir um elemento facilitador do envolvimento dos pais na escola.

No contexto do 1.º CEB, considero que esta relação não se encontrava tão sólida. Aponto alguns aspetos que considerarei serem responsáveis, por exemplo, o facto de

esta turma estar inserida num contexto totalmente diferente daquele que vivenciou durante os três primeiros anos do ensino básico, a alteração do professor titular de turma, a falta de hábitos de estudos, entre outros. O tipo de relação que se estabelecia entre a escola e a família, neste caso entre o professor e os pais, identifique-a como uma relação mais informal, em que os pais dirigiam-se à escola para reuniões de pais ou de avaliação.

É importante que exista uma relação entre os diversos intervenientes responsáveis na educação das crianças. No entanto, essa relação não se refere apenas ao diálogo estabelecido entre pais e professores acerca dos resultados académicos do educando, ou à participação dos pais nas reuniões que são convocadas. Esta relação vai mais além do que uma relação informativa. Tal como defende (Diez, 1989), “... todos os educadores de um educando devem estar presentes em cada um dos diferentes aspetos que o têm de formar como ser único, e, portanto, original.” (p. 10).

Assim sendo, os pais e a escola devem atuar de uma forma complementar, tendo em atenção que as ações deverão ser incidentes pois recaem na mesma pessoa, ou seja na criança.

CAPÍTULO VI- ESTUDO INVESTIGATIVO

6. A Abordagem de Mosaico - *Escutar a voz das crianças*

O estudo investigativo que de seguida apresento surgiu no âmbito da unidade curricular de Seminário Interdisciplinar I concretizado durante a prática pedagógica em contexto de JI.

Contextualização

O referido exercício baseou-se na metodologia designada Abordagem de Mosaico (AM) que pretende perceber quais as perspetivas das crianças acerca dos espaços do JI. Esta abordagem possibilita a escuta das crianças, assumindo-as como portadoras de uma “voz” e especialistas da sua própria vida.

A respetiva investigação surge com a necessidade de desenvolver procedimentos que promovam uma escuta real da voz das crianças respeitando a sua individualidade e diversidade e onde se valorize um trabalho hermenêutico e de tradução, entre os adultos e as crianças (Fernandes & Tomás, 2011).

Ao longo de várias décadas as crianças eram vistas como “objectos nas mãos dos adultos” (Sobrinho, 2008) desprovidas e incompetentes, e ainda como seres incompletos que necessitavam da ação do adulto para serem representadas na sociedade.

Através do movimento de reconceptualização da infância estes pressupostos romperam-se onde se compreende a criança como ator social de direitos próprios, como sujeito com conhecimentos e produtor de sentido e com um contributo para a renovação e reprodução dos laços sociais em que participam (Agostinho, 2015).

Ao se considerar a participação das crianças na investigação é um facto para a construção de um espaço do qual ela faz parte e onde a sua ação é tida em conta “e é indispensável para o desenvolvimento da investigação” (Soares, 2006 citado em Sobrinho, 2008). É de salientar também que esta perspetiva de se considerar a criança como sujeito e participante da investigação tem ganho uma grande visibilidade não só a nível académico, como também a uma dimensão global e social desde a Convenção dos Direitos das Crianças (1989), onde defendem a partir dos artigos 12.º e 13.º a participação das crianças e lhes garantem um direito de exprimir

livremente a sua opinião sobre assuntos que lhes digam respeito (Fernandes & Tomás, 2011).

Enquadramento e influências

A AM foi inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, desenvolvida nos Jardins-de-infância da cidade de Reggio Emília no norte de Itália, onde a criança é vista como um ser rico, competente e forte (Clark, 2007).

Esta abordagem tem como objetivo dar voz às crianças reconhecendo-as como construtoras de significados e expectativas de vida. Dar voz à criança não significa apenas uma transmissão de ideias através de palavras, é a utilização de formas criativas que as crianças usam para expressar os seus pontos de vista e experiências. Assim, a criança é possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2008). Estes pressupostos apoiam-se na Pedagogia da Participação de Alison Clark e Peter Moss onde o objetivo é apoiar o envolvimento da criança na experiência, contínua e interativa e na construção de aprendizagens na mesma, ou seja, a criança é o participante ativo na sua própria aprendizagem.

Caraterísticas da abordagem de mosaico

A AM incorpora cinco caraterísticas: é um **multi-método** pois recorre a diversos métodos para a recolha de informação, tais como fotografias e desenhos, e reconhece as diferentes “vozes” ou linguagens da criança; é **adaptável** pois deve ser capaz de se adaptar a diferentes instituições e ter como ponto de partida a criança como especialista da sua própria vida e ainda, deve ter em consideração as competências da própria educadora e as caraterísticas da criança; é **reflexiva** pois permite ouvir, observar, documentar e interpretar, ou seja, refletir sobre os significados envolvendo as crianças, os pais e educadores; é **participativa** pois permite reconhecer as competências das crianças, ouvindo-as, e é **incorporada na prática** pois é tida em conta as opiniões das crianças obtida através das conversas e esta serve como uma ferramenta de trabalho que sustenta o trabalho dos educadores.

Instrumentos e métodos

Como referi anteriormente, esta prática utiliza uma vasta variedade de métodos para a recolha de informação que permitem uma forma de comunicação entre os adultos e as crianças. Assim, para além dos métodos tradicionais de observação são utilizadas câmaras fotográficas, mapas, dramatizações / *role play*, conversas / entrevistas, reuniões, circuitos / *tours*, desenhos, observação / documentação e a manta mágica. A reunião das informações recolhidas por estes instrumentos fornecem uma oportunidade para triangular as descobertas e permite a junção de várias peças e “visões” da criança construindo assim um “mosaico” das suas vidas (Clark, 2010).

Fases

A AM incorpora três fases, que se estruturam da seguinte forma: a Fase 1 - recolha de informação, a Fase 2 – reflexão e discussão e a Fase 3 – decisão.

Na fase 1 pretende-se reunir as perspetivas fornecidas pela observação e reuniões da criança. Esta fase divide-se em várias etapas onde é necessário a formulação das questões de investigação, sendo estas centradas na criança e formuladas pelo adulto, as questões éticas, nomeadamente as autorizações, conversa introdutória onde é apresentado às crianças o projeto e decisão das mesmas acerca da sua participação, e posteriormente a implementação que é realizada através diversos métodos acima referidos.

Na fase 2 referente à reflexão e discussão onde se juntam as diferentes peças de informação e se faz uma revisão da informação e se dialoga, reflete e interpretam os dados e ainda se constrói a manta mágica. Normalmente, esta fase decorre ao mesmo tempo que a fase anterior.

Na fase 3 correspondente à decisão sobre os projetos / pesquisas de carácter transformativo e a ouvir e agir sobre as perspetivas das crianças. Por questões de tempo esta última fase não foi colocada em prática.

Processo de investigação

Tornou-se fundamental iniciar a investigação com formulação de uma questão de investigação. Esta questão deve ser centrada na criança pois é ela o sujeito da ação,

todavia é formulada pelo adulto. Assim, definiu-se a seguinte questão de partida: *“Qual a perspetiva da criança em estudo acerca dos espaços do JI? [como é que a criança descreve e representa os espaços do JI e as suas experiências nesses contextos? Como é que a criança se sente? O que valoriza? O que gostaria de modificar?...]”*.

Numa investigação existem também questões éticas que devem ser tidas em conta e nesta não foi exceção. Foi necessário ter o consentimento informado da instituição onde o estudo estava a decorrer, da educadora, dos pais e também da criança, pois é ela o agente ativo da ação.

Após o consentimento informado dos intervenientes no estudo, iniciou-se a implementação desta abordagem com uma conversa introdutória em reunião de grande grupo onde falou-se acerca da investigação e, para a qual era necessário a sua ajuda. Explicou-se que este trabalho consistia em conhecer melhor os espaços do JI e ficou esclarecido que só participava neste projeto quem queria, apelando assim à participação voluntária das crianças e à responsabilidade pela tomada das suas decisões. Das 25 crianças pertencentes ao grupo, 16 crianças voluntariaram-se a participar.

Juntamente com as crianças que quiseram participar construiu-se um compromisso onde disseram e registaram três frases para o qual se estavam a comprometer. No mesmo compromisso assinaram o seu nome e marcaram a sua digital (Cf. Apêndice XII).

Posteriormente, seguiram-se a recolha dos dados junto das crianças, iniciando com as **conversas/entrevistas** (Cf. Apêndice XIII). Estas conversas foram realizadas individualmente com cada criança que participou no estudo. Para uma melhor orientação do adulto criou-se um guião de entrevista.

A entrevista poderá “favorecer a recolha de dados, uma vez que os detalhes proporcionados pelas crianças poderão ser mais ricos e as revelações poderão ultrapassar aquilo que é comumente conhecido pelos adultos” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 19) ou seja as entrevistas poderão ajudar a reforçar a informação adquirida por outros métodos ou até mesmo para discutir questões pouco claras (Clark, 2007).

Durante a realização das entrevistas foi tido em conta as questões orientadoras do guião para que a conversa fosse tendo um seguimento, no entanto tudo o que a

criança dizia era registado. Quando as crianças sentiam dificuldades em responder às questões era-lhes dado algumas ideias de forma a estimular o seu pensamento. De acordo com (Brooker, 2001) citado por (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2008) o adulto ao fornecer informação está a transmitir à criança que eventualmente tem dúvidas e que ambos podem chegar a uma resposta.

Outro aspeto importante a referir foi a duração das entrevistas/ conversas e a forma como estas foram encaradas pelas crianças. As entrevistas/ conversas realizadas com crianças são curtas e estruturadas com o intuito de serem sobre as suas vidas.

Era notório quando as crianças estavam com disposição para conversar com o adulto e quando já estavam cansadas. As entrevistas demoravam algum tempo e o facto de se estar constantemente a fazer questões às crianças, muitas das vezes diretivas, elas sentiam-se um pouco desconfortáveis e as suas respostas eram curtas e rápidas.

Em relação à duração das entrevistas, algumas fizeram-se com a mesma criança em diversos momentos durante alguns dias pois dizia que não queria falar mais. Assim sendo, tendo em conta as considerações relativas à ética, Oliveira-Formosinho diz-nos que sempre que seja visível algum tipo de desconforto na criança que se termine a sessão (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2008).

Como factor importante para a triangulação dos dados realizaram-se entrevistas com os adultos que interagem com as crianças, nomeadamente, a educadora, a auxiliar e alguns pais das crianças de forma a perceber os seus pontos de vista sobre as vidas das crianças. Estas entrevistas incluíram questões semelhantes às entrevistas das crianças, tendo em conta a perspetiva dos adultos acerca das experiências das mesmas (Cf Apêndices XIV; Cf. Apêndice XV; Cf. Apêndice XVI).

Posteriormente, realizaram-se os **circuitos** com as crianças, onde através de visitas guiadas estas tinham que tirar fotografias aos espaços do JI. Para tal foi sugerido às crianças que nos guiassem aos espaços que gostariam de levar um amigo para conhecer melhor a instituição.

A utilização da máquina fotográfica foi, para as crianças, muito atrativa pois era um objeto do qual não tinham contato todos os dias. À medida que as crianças

tiravam as fotografias pediam para ver como tinha esta ficado e para avaliar se estavam ou não satisfeitas com a imagem.

Os circuitos foram realizados simultaneamente com os **desenhos** dos mesmos. À medida que as crianças tiravam uma fotografia ao espaço, esta numa folha branca de papel desenhava o trajeto que tinha feito do local de partida até ao local que fotografou e para representar esse local desenhavam esse espaço ou algo que o representasse (Cf. Apêndice XVII). Solicitou-se também a sua opinião acerca daquele espaço através do desenho de um sorriso feliz ou triste. Quando desenhava um sorriso feliz significava que gostava daquele espaço e se não gostasse desenhava um sorriso triste. Nos desenhos dos percursos as crianças desenharam com marcadores de cores diversas com intuito de distinguir os diversos espaços que visitaram.

Reunidas todas estas informações, imprimiu-se as fotografias que cada criança tirou e procedeu-se ao reconhecimento das mesmas para a construção dos **mapas** (Cf. Apêndice XVIII). Dado ao número elevado de fotografias tiradas pelas crianças solicitou-se que cada uma escolhesse quatro a cinco fotografias, das quais mais gostava ou se identificava para colar e assim construir os mapas. Nesse momento questionou-se às crianças o porquê de terem escolhido aquelas fotografias e registou-se junto de cada uma a sua opinião.

Uma vez que houve uma pausa no estudo da Abordagem de Mosaico após a recolha de dados, em reunião com o grupo contextualizámos as crianças acerca do trabalho que tinham desenvolvido procedendo assim à projeção da **manta mágica** (Cf. Apêndice XIX). Este momento tornou-se fundamental para todo o grupo, pois houve uma partilha de informações das crianças participantes com as que não participaram e uma oportunidade para (re)ver as fotografias dos colegas, criando assim um ambiente de discussão propício à reflexão e interpretação dos dados (Clark, 2010).

Na manta mágica reuniram-se as entrevistas realizadas com as crianças assim como os desenhos dos percursos e os mapas com as fotografias.

Análise dos dados

O tratamento dos dados, que decorre ao mesmo tempo que a primeira fase, permite organizar, selecionar, avaliar e refletir sobre as informações recolhidas. Deste modo, recorreu-se a dois procedimentos essenciais numa investigação de carácter qualitativo: a triangulação e a categorização dos dados.

A triangulação dos dados é uma metodologia de investigação onde o objetivo é procurar recolher e analisar dados obtidos de origens diferentes com o fim de estudar e compará-los entre si (Sousa A. B., 2005). Deste modo, permitiu cruzar as perspetivas das crianças com as perspetivas dos adultos em relação à visão destas acerca dos espaços do JI. A categorização é um meio de classificar os dados (Bogdan & Biklen, 1994) e as categorias são determinadas pelos próprios dados onde estão ligadas ao conteúdo (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004).

Como foi referido anteriormente, recorreu-se às entrevistas com alguns pais das crianças de forma a poder confrontar informações que nos tinham ficado pouco claras para, posteriormente, verificar se existiam ou não dados contraditórios.

Assim, para o tratamento dos dados realizou-se a categorização que decorreu da análise das informações e de onde emergiram as seguintes categorias: relações sociais, jogo simbólico, expressão artística, bem-estar (emoções positivas e emoções negativas), apreço pelo estético, exterior, estereótipo (Cf. Apêndice XX).

Discussão dos dados e conclusões

Concluída a análise dos dados é possível retirar algumas ilações. As crianças da amostra gostam de ir ao JI, pois realizam atividades de carácter livre, têm à sua disposição diversos espaços e interagem com os adultos e com os pares.

O espaço exterior foi muito privilegiado pelas crianças uma vez que a maioria dos dados recolhidos evidenciam para estes e muito pouco para espaços do interior, nomeadamente, a algumas áreas específicas das salas. Esta evidência surge devido à importância que é dada a estes espaços por parte das educadoras e das crianças.

Um aspeto que esclarece o que acima foi referido remete-nos para os momentos da realização das entrevistas que na sua maioria foram realizadas dentro da sala de atividades, podendo esta contribuir para as respostas dadas pelas crianças. Por exemplo, à questão: “Qual o espaço da tua escola que gostas menos? Porquê?”, uma

criança respondeu “Da sala das expressões, porque está calor”, a entrevista foi realizada na sala das expressões e dada esta resposta pela criança pode dizer-se que o local onde são realizadas as entrevistas influencia a forma como a criança responde (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2008).

É-me ainda possível concluir que existe um consenso nas respostas às entrevistas realizadas aos pais, à educadora e à auxiliar, pois estes referem também que os espaços que as crianças mais valorizam são os baloiços e o coreto, ou seja espaços do exterior. Defendem ainda que as crianças sentem-se bem e felizes e podem interagir com os outros.

A realização deste estudo permitiu apresentar diversas oportunidades para as crianças reverem as suas ideias e refletirem acerca dos seus pontos de vista. As crianças tiveram um papel ativo e realizaram todas as etapas com muita responsabilidade. De salientar, por exemplo, o uso das câmaras fotográficas onde as crianças sentiram-se valorizadas e confiantes no trabalho que desenvolveram.

A utilização desta abordagem permitiu compreender de forma mais detalhada acerca dos aspetos mais importantes na vida das crianças: as pessoas, os lugares e os objetos que lhes são significativos assim como os sentimentos que lhes despertam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste Relatório Final foi apresentado o itinerário formativo que fez parte integrante da minha formação inicial, onde constou de experiências vivenciadas consideradas significativas.

Pretende-se nesta fase final refletir sobre todo este processo, identificando assim aspetos que se tornaram relevantes, bem como conquistas e lacunas a melhorar.

As práticas educativas supervisionadas permitiram abrir novos horizontes quanto ao que é esperado nesta profissão. Foi sem dúvida um aspeto muito enriquecedor porque possibilitaram-me colocar em prática saberes teórico-práticos, no sentido em que pude observar, refletir, tentar e errar, contribuindo para uma melhoria a nível pessoal e profissional.

Ao iniciar as práticas pedagógicas vive-se um misto de emoções e criam-se expectativas perante as realidades que iremos encontrar e que irão pôr-nos à prova todos os dias. Entre os medos e a ansiedade e os momentos de pânico, estes assumiram uma grande importância nesta fase, todavia estes sentimentos foram-se dissipando através de uma atuação gradual e com a experiência, adquirindo assim mais confiança das minhas capacidades.

Percebi também da importância que tem a observação de forma a poder identificar situações e poder agir sobre elas. Esta foi sempre algo tido em conta desde o início até termino dos estágios pedagógicos. No entanto, esta observação não se cingiu apenas aos contextos educativos mas sim a uma auto-observação que permitiu tomar consciência das minhas ações, intencionalidades e finalidades educativas, baseando-se na reflexão.

A reflexão tornou-se um suporte do trabalho no desenvolvimento do pensamento e da ação, em que a partir desta analisei e interpretei a minha prática sempre numa perspetiva de fazer melhor, pois ao refletir, o pensamento é utilizado como um atribuidor de sentido da ação (Alarcão, 2006).

Ao longo deste percurso foi importante contar com a partilha de saberes dos orientadores cooperantes dos respetivos estágios e professores supervisores, bem como com as minhas colegas de estágio de forma a aperfeiçoar o trabalho desenvolvido. As reflexões estabelecidas com estes intervenientes resultaram de um melhoramento e reorganização das minhas intervenções de forma a ultrapassar as minhas dificuldades e limitações. Para tal, Perrenoud defende que “é importante, a

partir da formação inicial, criar ambientes de análise prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexões sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula.” (Perrenoud, 2002, p. 18), além de que o diálogo entre os intervenientes é importante para consolidar saberes emergentes da prática profissional (Nóvoa, 1992).

Uma vez que o conhecimento prático pessoal só se adquire por tentativas, foi desta forma que consegui alcançar o sucesso das minhas ações e consequentemente refletir e tirar partido sobre as mesmas.

Ser educador/professor requer conhecimentos, diversas estratégias para ensinar e lidar com as crianças/alunos. É preciso ter atitude e valores para que o conhecimento se torne genuíno no saber fazer e ser.

O estágio em EPE consistiu um maior desafio durante a minha formação inicial devido a medos e inseguranças e à inexperiência. Todavia, observei, analisei, questionei e procurei ultrapassar esta barreira para conseguir um melhor desempenho.

Destaco como positivos os aspetos relacionados com as metodologias e abordagens que foram colocadas em prática. De salientar, a pedagogia da participação, a pedagogia da escuta, a metodologia do trabalho por projeto e a Abordagem de Mosaico, no sentido em que proporcionaram-me aprendizagens enriquecedoras e ampliaram as minhas perspetivas em relação a estes níveis de ensino. O contacto com estas abordagens fizeram-me perceber que as crianças são agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem tornando-os assim coconstrutores da sua educação (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). A partir disso reconheci que as crianças ao estarem envolvidas em experiências concretas e que lhes despertem interesse, a sua motivação é maior. Deste modo, a sua participação foi ativa durante todo o processo educativo. Foi de igual forma importante proporcionar momentos de exploração nos espaços do interior e do exterior da instituição para que através das experiências com o meio as aprendizagens das crianças fossem mais significativas.

As planificações permitem-nos refletir sobre as nossas intenções educativas e criar formas de adequá-las ao grupo, de maneira a gerar situações e experiências de aprendizagens com sentido. O planeamento das atividades concretizado com as

crianças permitiu uma partilha da aprendizagem e do desenvolvimento todas e de cada uma (OCEPE, 1997), sendo sempre esta uma atitude assumida durante todo o estágio.

Ao iniciar o estágio em EPE achei que as crianças só brincavam mas após algumas observações e posteriormente leituras realizadas, essa ideia foi-se desconstruindo e pude perceber que realmente através do brincar a criança não só desenvolve competências físicas mas também cognitivas. Como refere Moyles (1994), talvez um dos maiores atributos do brincar seja as oportunidades que ele possibilita de aprendermos a viver com o *não saber...* (p. 16).

Perante os desafios que sucederam ao longo deste estágio, estes exigiram sempre uma resposta, que poderia, muitas das vezes não ser a mais correta mas foi sempre consciente. Uma vez que as situações no processo de ensino não são estereotipadas, surgiu a necessidade do improviso, em que a toma de decisão serviu-se da minha personalidade mais do que modelos ou estratégias pré-concebidas. Comparativamente a um profissional experiente, o principiante necessita de muita energia, muito tempo e concentração para solucionar problemas que um professor com mais experiência resolve de uma forma mais rotineira (Perrenoud, 2002).

Com a prática pedagógica no 1.º CEB, procurei utilizar estratégias de ensino diversificadas de forma a enriquecer o trabalho e proporcionar aos alunos aprendizagens que fossem enriquecedoras. Ao fazê-lo, sentiam-se mais motivados e envolvidos. Perante o que é referido por Leite e Orvalho (1995, p.26), “o papel do professor consistirá em ajudar, conduzir, dar o exemplo, incentivar, facilitar e integrar aprendizagens assistidas e autónomas, decorrentes de uma avaliação pessoal de necessidades, com recurso à diversidade de meios de acesso à informação e ao conhecimento” e não só a transmitir o conhecimento.

Como metodologia comum utilizada em ambos os estágios, o trabalho por projeto focado nas crianças e nos alunos assume vantagens incontestáveis; uma delas é que prevê a ação direta do aluno sobre o processo de aprendizagem em que lhe proporciona opções de escolha, tomada de decisões, planificar as suas ações e ainda consciencializá-lo que é responsável pela sua aprendizagem. Assim, enquanto educadora/ professora do 1º CEB, assumi um papel de mediadora, orientadora,

coordenadora, etc., promovendo a sua autonomia e em que apoiei as suas aprendizagens.

As experiências-chave culminaram um conjunto de aspetos e assuntos que despertaram interesse pelas quais procurei estudar e refletir acerca das mesmas. O momento do brincar, como já foi referido, é um aspeto crucial para o desenvolvimento integral da criança e um meio pelo qual ela pode aprender. A brincadeira é educativa na medida em que proporciona satisfação pessoal e serve a um propósito pedagógico em que ajuda as crianças a construírem um autoconceito realista (Spodek & Saracho, 1994).

O estudo sobre o Mutismo Seletivo constitui-se num recuo mais profundo ao estágio em EPE em que, a partir do que observei e vivenciei com a criança, permitiu realizar uma análise baseando-me no que é referido pelos autores. Esta fobia social caracterizada pela recusa da fala em ambientes específicos, como a escola, interferiu na comunicação com a criança, contudo uma aproximação gradual, sempre com respeito e segurança permitiu observar mudanças muito significativas no seu desenvolvimento.

O trabalho com as expressões artísticas proporcionou momentos de muita interação e alguma cumplicidade com os alunos. De facto, a educação pela arte contribui para o desenvolvimento da criança e a sua criatividade, favorecendo a sua formação geral enquanto indivíduo e ser social.

A interdisciplinaridade, embora conceito ambíguo, pode-se caracterizar pela interação entre duas ou mais disciplinas em que se estabelece um diálogo recíproco e torna-se em algo emergente em que é preciso refletir sobre os desafios que a educação enfrenta hoje em dia.

O envolvimento parental e a relação que existe entre a escola e família como tema transversal aos dois níveis de ensino remeteram a um assunto debatido por muitos investigadores e psicólogos. É determinante a forma como estes dois agentes (escola e família) são grandes influenciadores no sucesso educativo de cada criança.

Por sua vez, o estudo investigativo com base na escuta da voz da criança pretendeu “dar-lhe voz”, tomando a visão da criança como ator social com direitos próprios, tornando-as “especialistas da própria vida” e com contributos para a sociedade.

Refletir sobre a ação permitiu-me analisar e fazer uma reestruturação à *posteriori* sobre características e processos da própria ação. Um exemplo foi a reorganização das planificações em detrimento, por vezes, da má gestão de tempo, pois em diversos momentos ficaram algumas propostas por se concretizar.

Uma vez que a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva onde permite aos professores meios de um pensamento autónomo, deverá ser contínua, tendo em vista sempre a atualização do saber. Por sua vez implica um investimento pessoal para uma a construção de uma identidade pessoal e profissional (Nóvoa, 1992). É neste sentido que a aprendizagem do conhecimento necessário à existência passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ao longo do seu percurso de vida (Dominicé, 1990), citado por (Nóvoa, 1992).

Como forma de concluir acredito que o trabalho desenvolvido até aqui teve bons resultados e que consta do início de uma nova fase. Estou consciente que tenho muito para aprender e diante os desafios que o futuro me reserva, espero dar sempre o meu melhor e “aceitar com [...] humildade que não domino todos os processos e que, portanto o acaso e a intuição desempenham um papel em grande parte dos êxitos e dos fracassos” (Freud, citado em (Perrenoud, 1993)).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho, K. A. (2015). Da investigação às Práticas. *A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões*, 6 (1), pp. 69-86.
- Aires, J. A. (janeiro/abril de 2011). Integração curricular e interdisciplinaridade: sinónimos? *Educação & Realidade*, 36, n.º1, pp. 215-230.
- Alarcão, I. (2006). Ser professor reflexivo. Em F. R. Gonçalves, *A auto-observação e análise da relação educativa: justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, D. M., & Casarin, M. d. (2002). A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil. *Revista do Centro de Educação*, pp. 1-6.
- Aragão, P. d., & Lirio, F. C. (s.d.). *O mutismo seletivo e a criança no ensino fundamental: um estudo de caso na cidade de Boa Vista*. Obtido de https://ufrr.br/pedagogia/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=108:patricia-das-dores-lima-aragao&id=18:2013-2&Itemid=211.
- Araújo, M. S. (2015). *Família, Escola e Sucesso Escolar*. Lisboa: Coisas de ler.
- Araújo, S. B., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). McGraw - Hill de Portugal, L.
- Atienza, J. D. (2001). Revista de Psiquiatria e Psicologia Niño y Adolesc. *Mutismo Selectivo: fobia frente a negativismo*, pp. I-IV.
- Azevedo, M. A., & Andrade, M. F. (2007). O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspetiva interdisciplinar. *Educar, Curitiba*, n.º.30, pp. 235-3250.
- Barracosa, M. d. (2007). *Educação Artística no currículo do 1.º Ciclo de Ensino Básico: Essencial ou Supérflua?* Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Faro: Universidade do Algarve.
- Barros, F. (s.d.). *A interdisciplinaridade como um caminho possível para uma educação integral*. Obtido em 16 de junho de 2016, de

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117528/000966816.pdf?sequence=1>

- Beane, J. A. (julho/dezembro de 2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3, pp. 91-110.
- Bento, G. M. (janeiro-abril de 2013). Brincar e pisar o risco. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 18-21.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (1988). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Branco, F. D., Schwantes, L., Nunes, M. T., & Quadrado, R. P. (2014). A experimentação na educação infantil e nos anos iniciais: reflexões e possibilidades. Em P. R. Ribeiro, & J. C. Magalhães, *Ensino de Ciências: outros olhares, outras possibilidades*. Rio Grande: FURG.
- Brickman, N. A., & Taylor, S. T. (1991). *Aprendizagem activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caldas, A. P., & Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um currículo de excelência - projeto-piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CapeUK. (s.d.). *Creative Spaces, Children as co-researchers in the design of museum and gallery learning*. MLA.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process*. Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *Society for Community Research and Action*.
- Cordeiro, M. (2007). *O livro da Criança: do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros .
- Costa, P. J. (2007). *Consultório de Psicologia Paulo José Costa*. Obtido em 28 de abril de 2016, de <http://www.paulojosecosta.com/artigos-opinioes/>
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. (janeiro-março de 2004). *O lúdico na educação infantil: jogar, brincar uma forma de educar*, pp. 107-112.

- Di Giorgi, P. (1982). *A criança e as suas instituições - A família - A escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Diez, J. J. (1989). *Família- escola, uma relação vital*. (D. d. Marinha, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Escola Superior de Educação de Leiria. (30,31 e 1 de maio/junho de 1996). Escola-Família, uma relação entre culturas. *A criança, a família e a escola*, pp. 21-30.
- Estrela, A. (1984). *Teoria prática de observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. *10th Conference of the European Sociological Association*. Obtido em 16 de maio de 2016, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15425>
- Ferro, A. M. (1994). *Métodos e Técnicas pedagógicas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Figueira, A. P., Cró, M. L., & Lopes, I. P. (2014). *Ferramentas da mente - A Perspetiva de Vygotsky sobre a Educação de Infância*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Fontanel-Brassart, S., & Rouquet, A. (1977). *A Educação Artística na acção educativa*. (M. L. Antunes, Trad.) Coimbra: Livraria Almedina.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família - as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L., & Chard, S. (1989). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laranjeira, V. G. (2014). *Prática de ensino supervisionada e investigação sobre a interdisciplinaridade no 1.º ciclo do ensino básico*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu. Obtido em 17 de junho de 2016
- Leite, E., & Orvalho, L. (1995). *O professor aprendiz: criar o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projetos Curriculares de Escola e Turma - conceber, gerir e avaliar*. Porto: ASA.
- Lino, D. B. (1996). A rotina diária nas experiências-chave do Modelo High/Scope. Em M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: ARTMED.
- Lopes, A. S. (2014). *A interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem no 1.º CEB*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Lopes, A. S. (2014). *A Interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem no 1.º CEB*. Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido em 22 de junho de 2016
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula - identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1992). *A direcção de turma - integração escolar e ligação ao meio* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano.
- Ministério da Educação. (1997). *OCEPE*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Moyles, J. R. (2006). *A excelência do brincar*. São Paulo: Artmed.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira- Formosinho, J. (2002).
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação - abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho. (1996). Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no âmbito do "Projeto Infância". Em M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil*. ARTMED.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Peixoto, A. C. (2006). *Mutismo Seletivo: Prevalência, Características associadas e Tratamento Cognitivo-Comportamental*. Tese de Doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro - Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Instituto de Psicologia- Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Rio de Janeiro. Obtido em 22 de abril de 2016, de <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp023820.pdf>
- Peixoto, A. C., & Campos, L. d. (2013). Habilidades sociais e educação: O desafio do mutismo seletivo em sala de aula. *EDU.TEC - Revista Científica Digital da FAETEC*, 2 n.1. Obtido em 20 de abril de 2016, de <http://www.faeterj-caxias.net/revista/index.php/edutec/article/view/219>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Petraglia, I. C. (1993). *Interdisciplinaridade: O cultivo do professor*. São Paulo: Pioneira: Universidade São Francisco.
- Pombo, O., Levy, T., & Guimarães, H. (1993). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto.
- Prata, T. (outubro de 2010). *Portal da Criança*. Obtido em 18 de abril de 2016, de A criança que não fala - mutismo seletivo: <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=107>
- Queiroz, N. L., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*, pp. 169-179.
- Read, H. (1958). *Educação pela arte*. (L. F. Teixeira, & A. M. Rabaça, Trans.) Lisboa: Edições 70.

- Reis, C. (2012). *A importância da Educação artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do projeto Tum Tum*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta.
- Reis, M. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga e E.S.E. João de Deus . Málaga: Universidade de Málaga. Obtido em 20 de junho de 2016, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2238/1/PAULA.COLARES.Relacao.Pais.Professores.pdf>
- Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, C. M. (2013). *O Mutismo Seletivo e a Ludoterapia/ Atividade Lúdica*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Obtido em 22 de abril de 2016
- Rocha, I. C. (2014). *No silêncio das palavras... O gesto consentido!* Tese de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor, Faculdade de Educação e Psicologia , Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais, Viseu. Obtido em 22 de abril de 2016
- Rodríguez, J. O., Carrillo, F. X., & Antón, D. M. (1996). Mutismo selectivo. Un modelo explicativo. *Psicología Conductual, Vol. 4 , N°2*, pp. 196-192. Obtido em 20 de abril de 2016
- Rolim, A. A., Guerra, S. S., & Tassigny, M. M. (julho/dezembro de 2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades, Fortaleza, v.23, n.2*, pp. 176-180. Obtido de http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar+_vygotsky.pdf
- Santos , M. E. (1994). *Área Escola/Escola - desafios interdisciplinares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, F. (abril de 2005). Mutismo selectivo: um silêncio perturbante. 50-51. (J. M. Família, Entrevistador)

- Silva, A. S. (2000). *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, M. I. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. A Casa Encantada.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação.
- Siqueira, A. (dezembro de 2001). Práticas interdisciplinares na educação básica: uma revisão bibliográfica - 1970-2000. *Educação Temática Digital*, 3, pp. 90-97.
- Sobrinho, R. S. (2008). Metodologias de investigação com crianças: outros mapas, novos territórios para a infância. Obtido em 22 de abril de 2016, de <http://eces.revues.org/1382#tocto1n1>
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - Bases psicopedagógicas* (Vol. 1.º). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (Co) fundidas entre a escola e a família. Uma perspetiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1994). *Ensinando crianças de três a oito anos*. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Tavares, S. D. (2014/2015). *O brincar como meio de aprendizagem no jardim-de-infância*. Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto. Obtido em 16 de abril de 2016, de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/2178/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20Brincar%20como%20Meio%20de%20Aprendizagem%20no%20Jardim-de-Inf%C3%A2ncia.pdf>
- Thiesen, J. d. (setembro/dezembro de 2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13, pp. 545-554. Obtido em 14 de junho de 2016

- Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação v.13 n°39 set./dez.*, pp. 545-554.
- UNESCO. (2006). Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- UNICEF. (s.d.). *A convenção sobre os direitos da Criança - Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas*. Obtido de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Urban, C. C., Gallego, C. G., & Gallo, P. M. (2009). *El mutismo selectivo - Guía para la detección, evaluación e intervención precoz en la escuela*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro de, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (s.d.). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T., Silva, M. I., Ruivo, J. B., & Katz, L. (1998). *Qualidade e Projeto em Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família - uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Wajskop, G. (fevereiro de 1995). O brincar na educação infantil . *Caderno Pesquisas, n°92*, pp. 62-69.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Madrid: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED.

Normativos Legais

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

Decreto-Lei n.º344/90 de 2 de novembro. *Diário da República n.º 253/1990 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008 – I Série*.
Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República n.º 237 – I Série*. Lisboa: Ministério dos Assuntos Sociais e da Educação

ANEXOS

Anexo I – Modelo de planificação semanal utilizado pela educadora

GRUPO:		PLANO SEMANAL DE ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS						DATA:	
HORA		SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA			
7.45		ACOLHIMENTO: CONVERSAS INFORMAIS, CANÇÕES, JOGOS...							
9.00	Ciências/		Expressões	Salão		Ciências/		Expressões	
10.30	Cantinhos		Ciências/ Tecnologias	Expressões		Cantinhos		Ciências/ Tecnologias	
12.00		ACTIVIDADES DA ROTINA DIÁRIA: MOMENTOS DE HIGIENE, ALMOÇO, SONO E LANCHE							
15.30	Expressões		Cantinhos	Ciências/ Tecnologias		Expressões		Cantinhos	
17.30		BRINCADEIRAS EM GRANDE GRUPO							
18.00		SAÍDA							

Tabela 2 – Modelo de planificação semanal utilizado pela educadora

Anexo II – Horário de funcionamento da Instituição

Tempo	Atividades
7h45m-9h	Acolhimento
9h-12h	Atividade em sala: grande grupo, pequeno grupo, pares, individual
12h-15h30m	Atividades de rotina diária: higiene, almoço, sono e lanche
15h30m-17h30m	Atividade em sala: grande grupo, pequeno grupo, pares, individual
17h30m-18h	Atividades em grande grupo
18h-18h30m	Extensão de horário

Tabela 4 - Horário de funcionamento da Instituição

Anexo III – Horário curricular das atividades letivas da turma do 4.º ano

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 – 10:00	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
10:00 – 10:30					
10:30 – 11:00	Atendimento aos Enc. de educação Vigilância intervalo	Vigilância intervalo	Vigilância intervalo	Vigilância intervalo	Vigilância intervalo
11:00 – 12:00	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
12:00 – 12:30					
12:30 – 13:45	INTERVALO PARA O ALMOÇO				
13:45 – 14:15	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Estudo do Meio
14:15 – 14:45			Apoio ao Estudo		
14:45 – 15:00	Intervalo				
15:00 – 16:00	Estudo do Meio	Expressões AFM	Educação para a cidadania	Expressões AFM	Expressões AFM
16:00 – 16:30					
16:30 – 17:30					

Tabela 5 – Horário curricular da turma do 4.º ano

APÊNDICES

Apêndice I – Fotografias das salas de atividade



Figura 1 - Sala das Ciências



Figura 2 - Materiais disponíveis na sala das Ciências



Figura 3 - Sala das Expressões



Figura 4 – Sala dos Cantinhos

Apêndice II – Fotografias dos espaços do exterior



Figura 5 - Cozinha de lama



Figura 6 - Materiais disponíveis na cozinha de lama



Figura 7 - Coreto



Figura 8 - Campo de jogos



Figura 9 - Baloios



Figura 10 - Espaço da Horta

Apêndice III – Fotografias de algumas atividades pontuais desenvolvidas



Figura 11 - Demonstração do eclipse solar



Figura 12 - Registo gráfico do eclipse solar (após observação representativa e audição da história "O Segredo do Sol e da Lua")



Figura 13 - Conto da história "Todos no Sofá"



Figura 14 - Atividade de Expressão Motora (manipulação de balões)



Figura 15 - Atividade de Expressão Motora (criança a deslocar-se em cima de uma corda)



Figura 16 - Registo escrito do legume na placa para catalogar a Horta



Figura 17 - Catalogação da Horta

Apêndice IV – Teia de conceitos do projeto “Os animais que vivem na Horta”

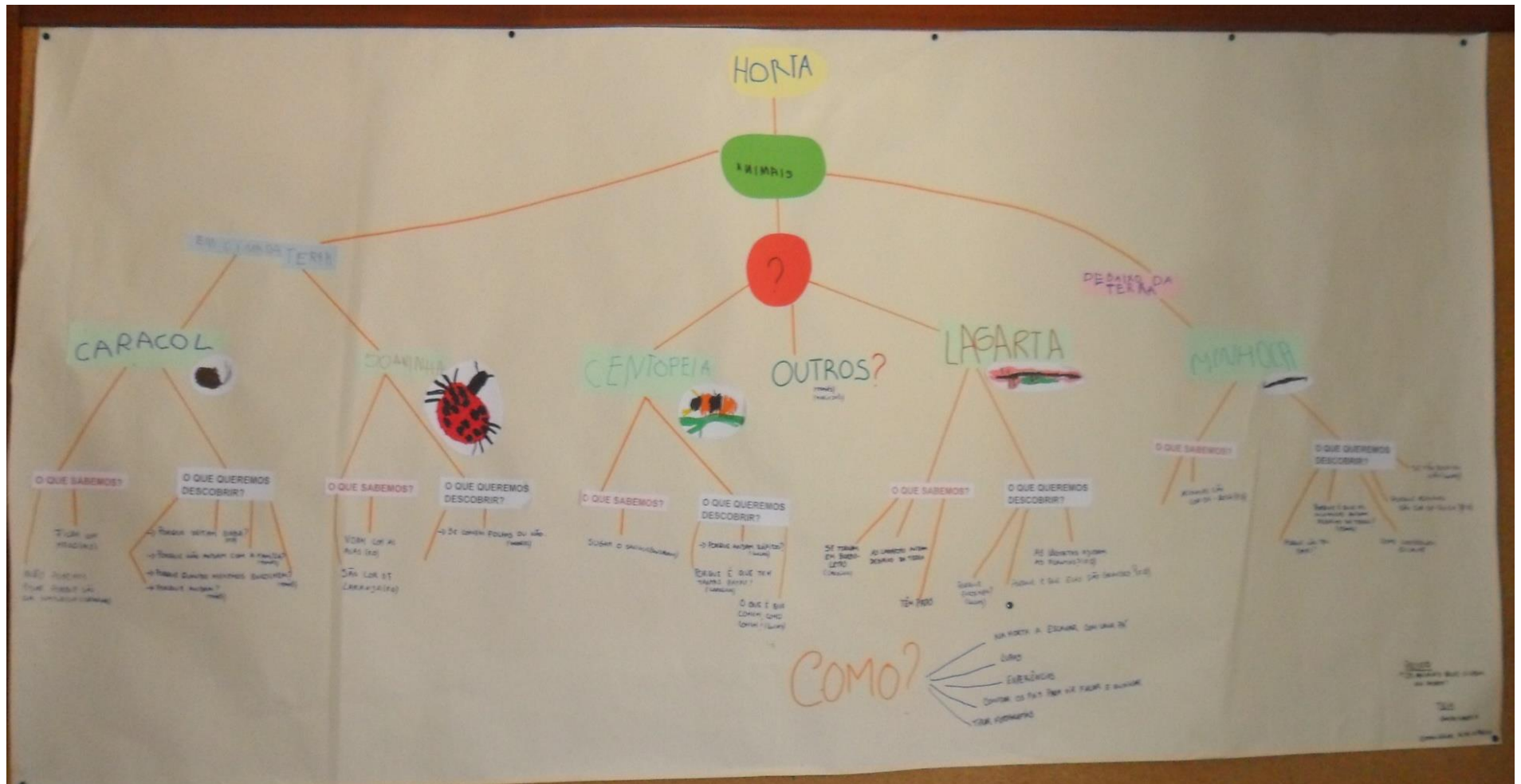


Figura 18 - Teia de conceitos

Apêndice V - Projeto “Os animais que vivem na horta” – Lagarta (bichos-da-seda)



Figura 19 - Criança a sentir o movimento do bicho-da-seda



Figura 20 - Criança a observar o bicho da seda



Figura 21 - Construção de uma tabela para saber quem cuida dos bichos-da-seda



Figura 22 - Experiência "O que comem os bichos-da-seda?"



Figura 23 – Preenchimento da tabela da metamorfose do bicho-da-seda



Figura 24 - Teatro de sombras



Figura 25 - Observação de alguns casulos



Figura 26 - Casulo e bicho-da-seda



Figura 27 – Crianças a observarem o do casulo

Apêndice VI – Projeto “Os animais que vivem na horta” – Caracol



Figura 28 – Conto da história “O caracol e a Lagarta”



Figura 29 – Crianças a procurarem caracóis



Figura 30 – Criança a observar e tocar no caracol



Figura 31 – Construção da casa dos caracóis



Figura 32 – Criança a cuidar dos caracóis



Figura 33 – Experiência sobre a baba do caracol

Apêndice VII - Projeto “Os animais que vivem na horta” – Minhocas



Figura 34 – Crianças a procurar minhocas



Figura 35 – Observação e exploração das minhocas



Figura 36 – Observação das minhocas com a lupa



Figura 37 – Construção de um terrário para as minhocas



Figura 38 – Criança a sentir a minhoca



Figura 39 – Preparação do pega-monstro



Figura 40 - Criança a brincar com o pega-monstro



Figura 41 – Brincadeiras com a lama



Figura 42 – Criança a mostrar uma minhoca que encontrou



Figura 43 – Crianças a divertirem-se com a lama

Apêndice VIII - Projeto “Os animais que vivem na horta” – Joanelhas e Centopeias



Figura 44 – Criança procura joanelhas na Horta



Figura 45 – Apresentação do trabalho realizado com os pais

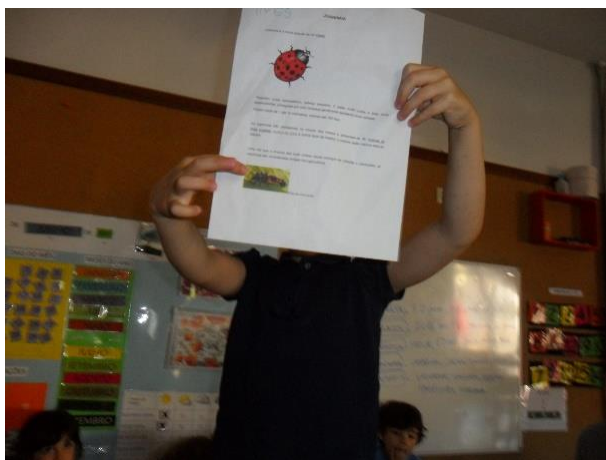


Figura 46 – Criança apresenta o seu trabalho sobre a joanelha



Figura 47 - Criança apresenta o seu trabalho sobre a centopeia



Figura 48 – Resultado final da construção dos animais com material de desperdício

Apêndice IX - Fotografias da sala de aula



Figura 49 – Disposição das mesas e cadeiras em filas e colunas



Figura 50 – Sala de aula equipada com computador, quadro de giz, quadro interativo e projetor

Apêndice X – Fotografias de recursos utilizados na lecionação das aulas



Figura 51 – Hora da Tabuada



Figura 52 – Trabalho de pesquisa sobre obras do autor Alexandre Honrado



Figura 53 – Iniciação ao estudo da obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura “Hoje não quero dormir” de Alexandre Honrado



Figura 54 – Iniciação ao estudo da obra “O Gigante egoísta” de Oscar Wilde



Figura 55, 56 e 57 – Análise de um gráfico de pontos, um gráfico de barras e um pictograma, respetivamente

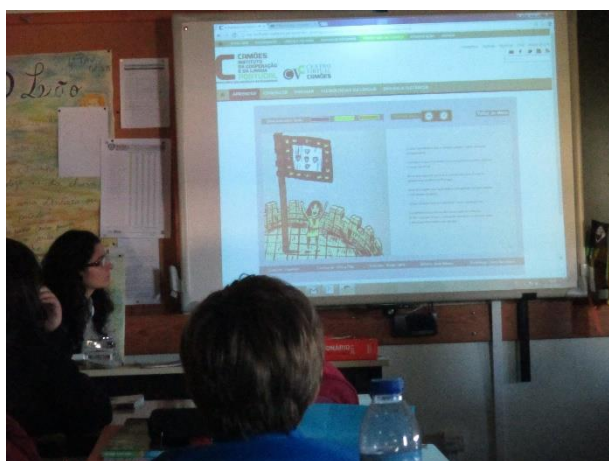


Figura 58 – Utilização de uma plataforma *online*, na leção da aula de Estudo de Meio sobre História de Portugal



Figura 59 – Utilização do mapa na leção da aula de Estudo do Meio sobre História de Portugal



Figura 60 – Utilização do quadro interativo

Apêndice XI– Fotografias das atividades desenvolvidas no projeto “Pensar globalmente, para Agir localmente”



Figura 61 – Visualização de um filme sobre o Aquecimento Global – lançamento do projeto

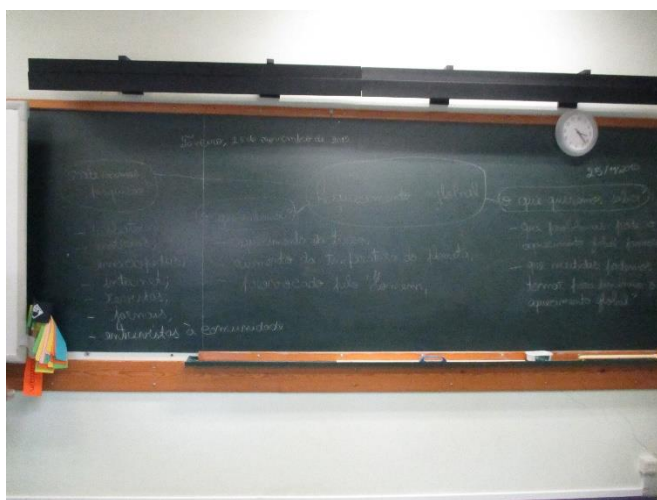


Figura 62 – Mapa conceptual construído no quadro com as ideias dos alunos

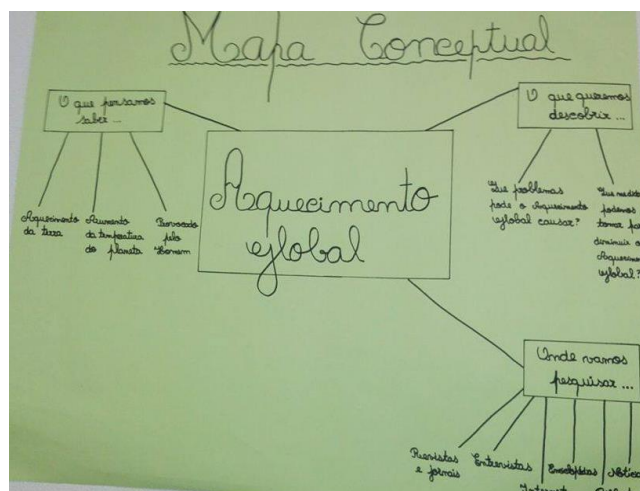


Figura 63 – Mapa conceptual afixado na parede da sala de aula

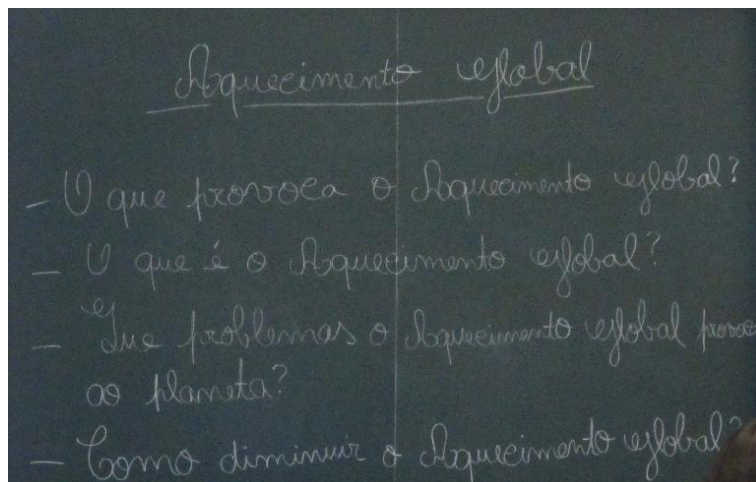


Figura 64 – Questões elaboradas pelos alunos para realizar o trabalho de pesquisa

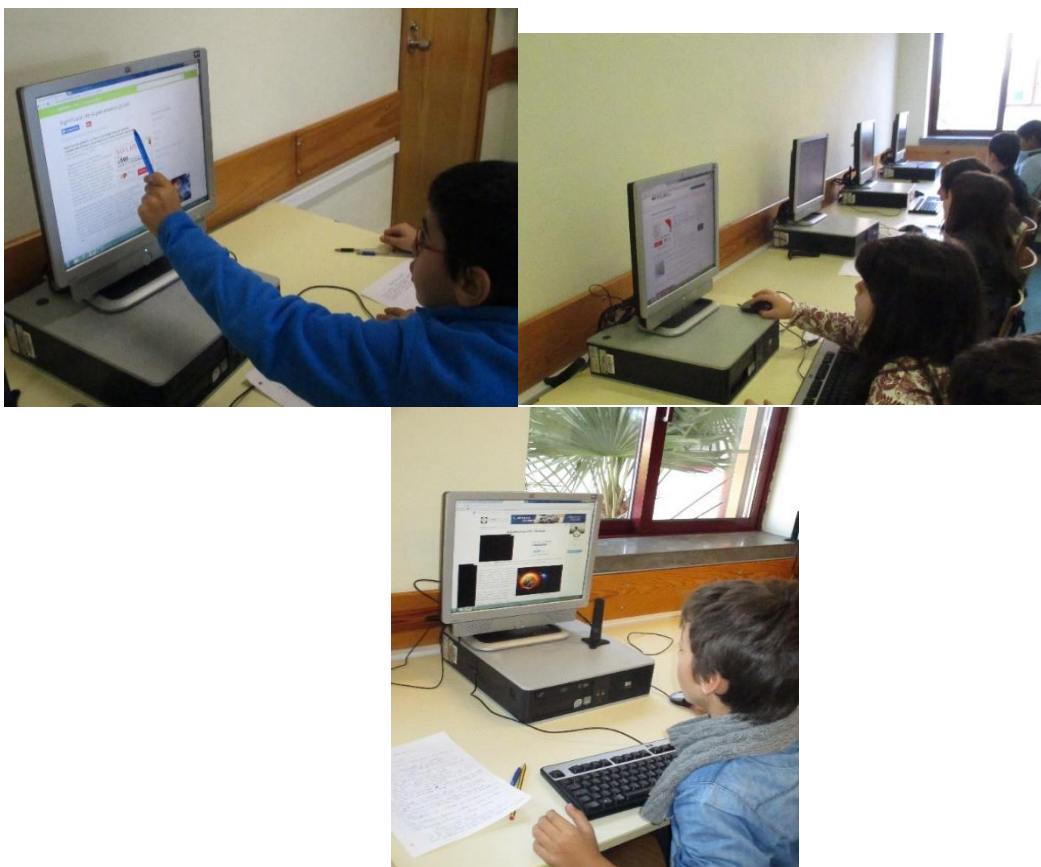


Figura 65, 66 e 67 – Alunos a realizarem pesquisas para dar resposta às suas questões



Figura 68 – Preparação dos enfeites para Opereta de Natal



Figura 69 – Ensaio preparatório para a Opereta de Natal

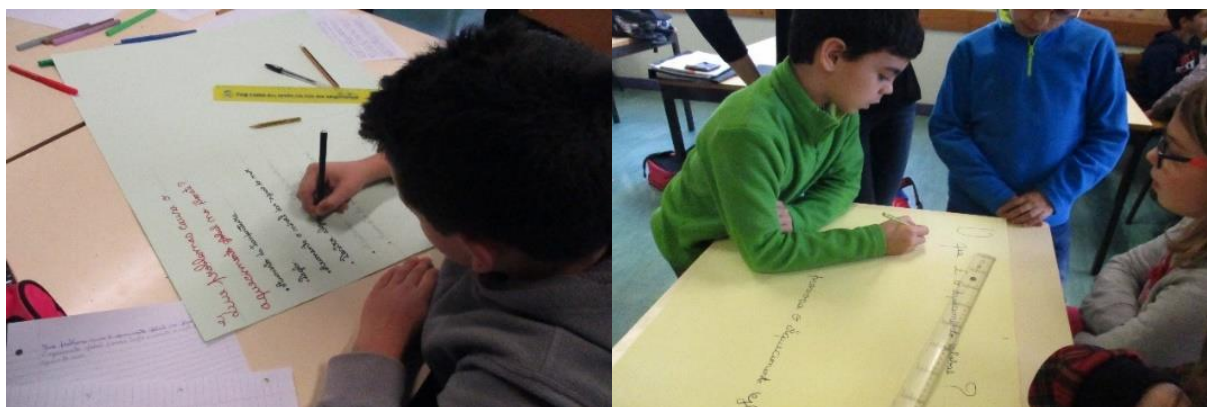


Figura 70 – Construção de cartazes com as respostas obtidas das pesquisas realizadas

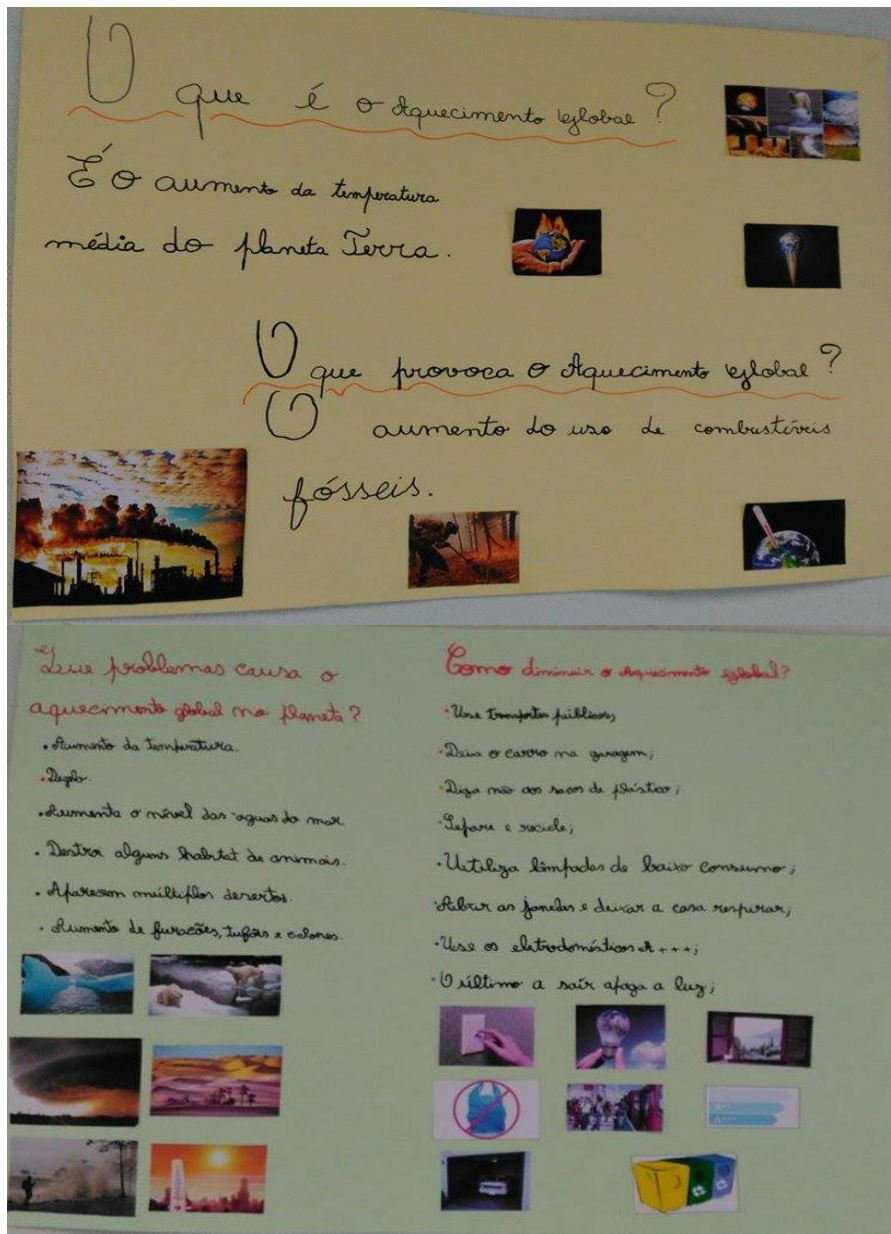
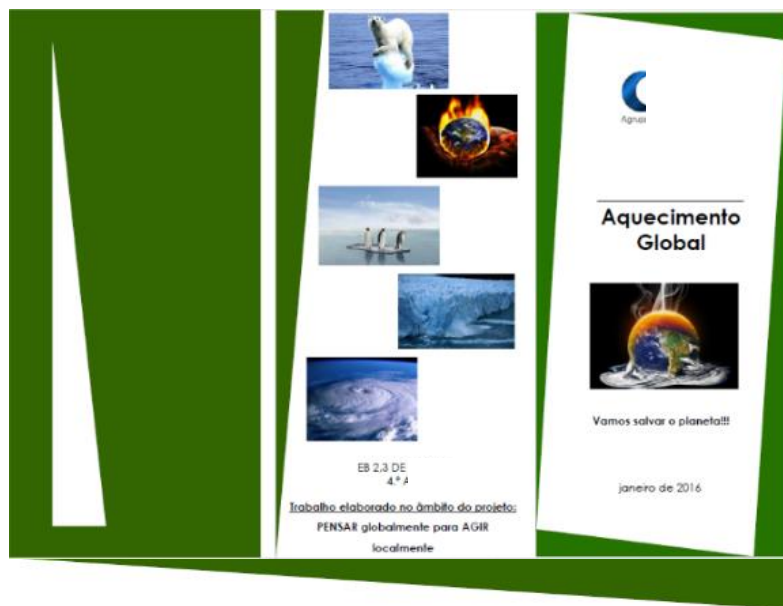


Figura 71 e 72 – Resultado final dos cartazes elaborados pelos alunos



Figura 73 – Preparação de um panfleto



Aquecimento Global, o que é?

O Aquecimento Global é o aumento da temperatura do planeta, causado pelo acúmulo, em grandes quantidades, de gases poluentes na atmosfera. Este para várias consequências como: furacões, secas e cheias.

Causas e Consequências do Aquecimento Global

Causas:
As principais causas do Aquecimento Global são provocadas por ações dos seres humanos: aumento da emissão de gases de efeito de estufa, queimadas de matas e florestas, desmatamento, desenvolvimento urbano sem planeamento, desertificação, entre outras.
No entanto, também existem causas naturais, entre as quais: o aumento da atividade na superfície do Sol, provocando explosões e alta emissão de raios ultravioletas.

Consequências

- Aumento do nível dos oceanos;
- Crescimento e surgimento de desertos;
- Aumento de furacões, tufões e ciclones;
- Ondas de calor.

Medidas que podem ser tomadas para reduzir o Aquecimento Global

- Diminuir o uso de combustíveis fósseis (gasolina, diesel, querosene, etc.) e aumentar o uso de bio-combustíveis (biodiesel, etanol, etc.);
- Instalar sistemas de controlo de emissão de gases poluentes nas indústrias;
- Ampliar a geração de energia através de fontes limpas e renováveis (hidroelétrica, eólica, solar, nuclear etc.);
- Utilizar transportes públicos (autocarro, metro, comboios, etc.), em vez de carros particulares;
- Colaborar para o sistema de recolha de lixo e de reciclagem;
- Usar ao máximo a iluminação natural dentro dos ambientes domésticos;
- Impedir o desflorestamento e incêndios em florestas; plantar árvores;
- Usar de técnicas limpas e avançadas na agricultura para evitar a emissão de carbono;
- Implementar nos prédios sistemas que visem economizar energia (uso da energia solar para aquecimento da água e refrigeração);

Figura 74 – Resultado final do panfleto elaborado



Figura 75 – Visualização do documentário “Corrida contra o tempo”

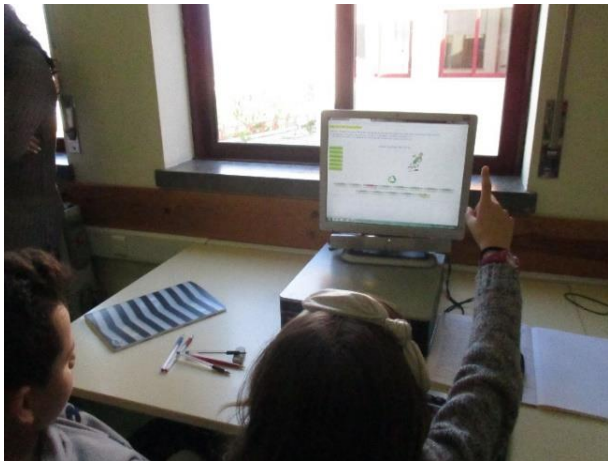


Figura 76 – Pesquisa sobre os 5R's



Figura 77 – Aluno a etiquetar o ecoponto



Figura 78 – Aluna faz separação do lixo



Figura 79 – Alunos preparam pasta de papel



Figura 80 – Aluna prepara experiência “Simular o efeito de estufa”



Figura 81 – Experiência “Simular o efeito de estufa”

No interior da caixa, forrada com papel de alumínio, está um copo com água. Esta é forrada com película aderente e incide-se sobre o copo luz do candeeiro durante 2horas.



Figura 82 – Registo da temperatura da água do copo com o uso do termómetro, passadas as 2horas.



Figura 83 – Sessão de esclarecimento sobre substâncias ácidas e básicas para compreensão dos efeitos das chuvas ácidas



Figura 84 – Aluna testa o comportamento de um ácido cítrico no calcário

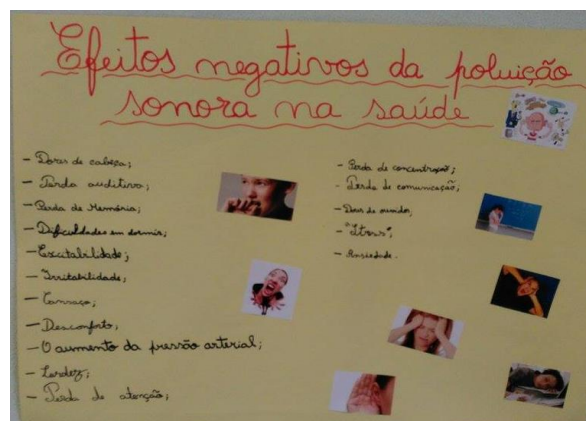


Figura 85 – Cartaz elaborado sobre poluição sonora



Figura 86 – Atividade do “*Quis quem quer ser amigo do ambiente*”



Figura 87 – Visualização do filme “RIO”



Figura 88 – Preparação do convite aos pais para divulgação do projeto



Figura 89 – Recolha de lixo

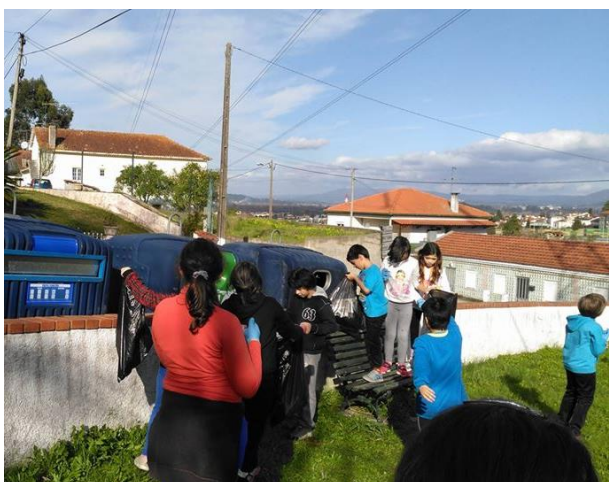


Figura 90 – Distribuição do lixo recolhido pelos ecopontos



Figura 91 – Preparação do livro



Figura 92 – Divulgação do projeto pela comunidade



Figura 93 – Divulgação do projeto pela escola



Figura 94 – Exposição do projeto

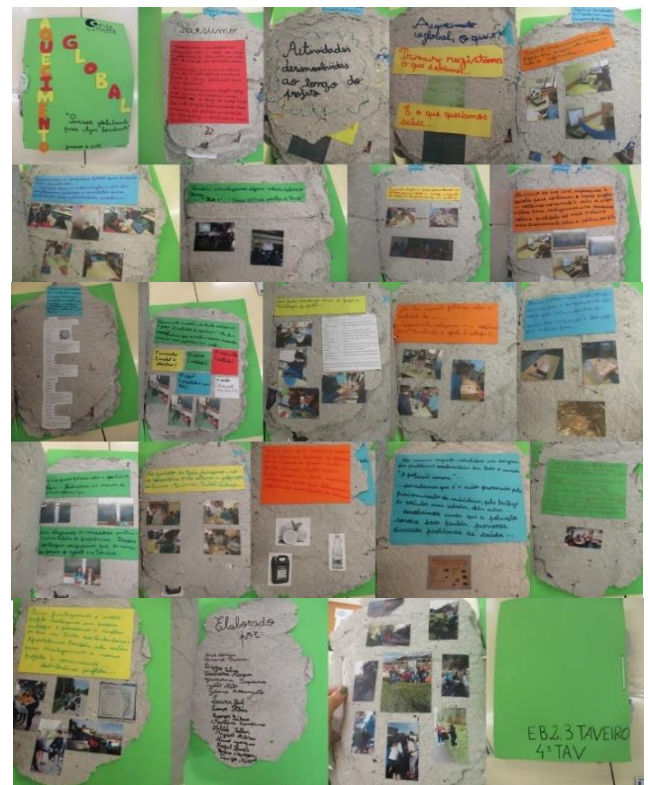


Figura 95 – Livro com as atividades desenvolvidas ao longo do projeto construído pelos alunos



Figura 96 – Alunos a apresentarem o projeto aos pais



Figura 97 – Pais a observarem o livro

Apêndice XII – Compromisso elaborado com as crianças para a participação na Abordagem Mosaico

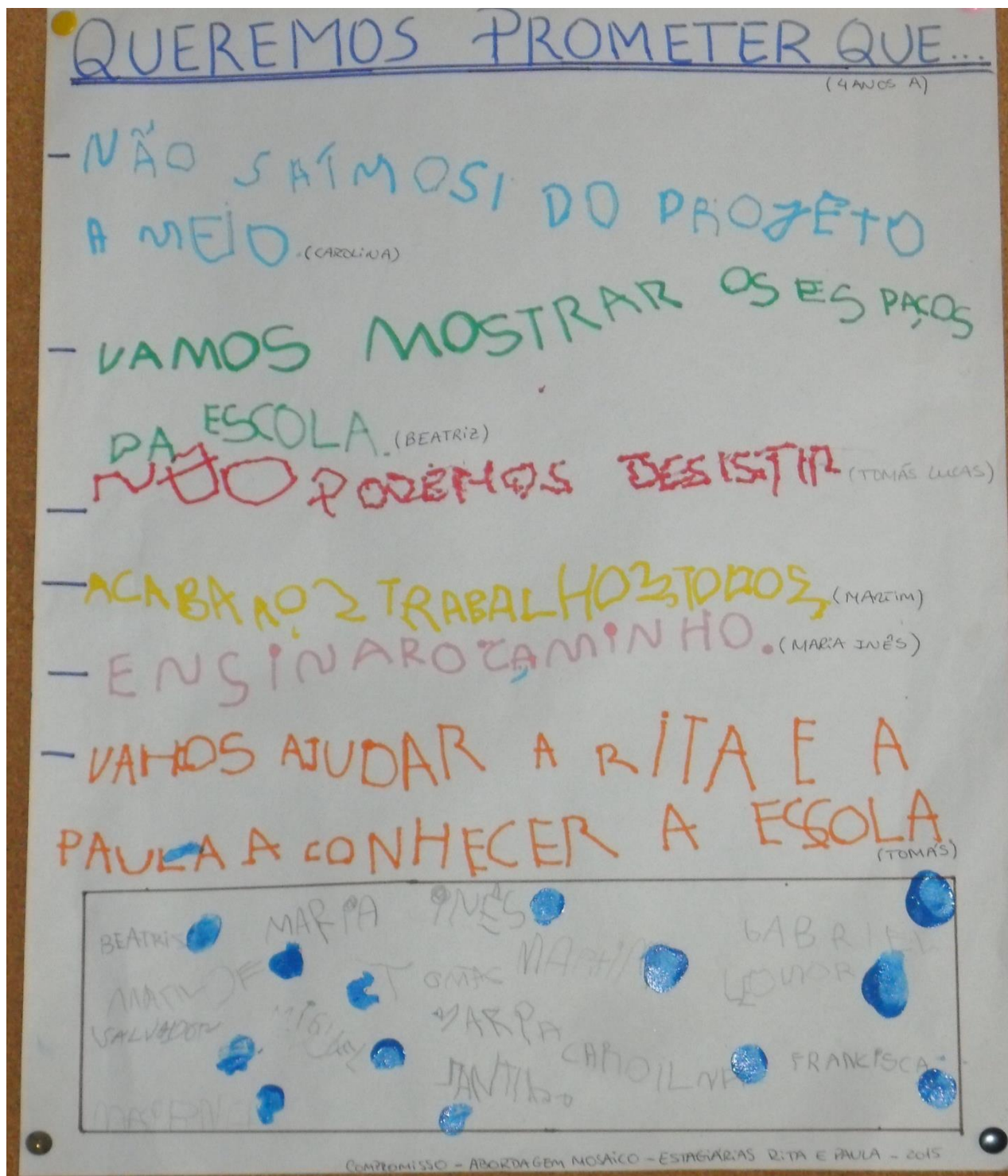


Figura 98 – Compromisso elaborado com as crianças

Apêndice XIII – Exemplo da conversa/entrevista a uma criança

Criança: M.I.

1. Gostas de estar na escola? Porquê?

“Porque gosto dos meus amigos. Porque gosto da Ana. Gosto da minha escola, gosto de brincar na rua e na sala.”

2. Quais os espaços/lugares que conheces na escola?

“Cozinha de lama, horta, sala das expressões, ciências e cantinho, campo de jogos, cozinha (ali ao pé da cozinha de lama), floresta, dormitório, feira que está ali às vezes, casa das bruxas.”

3. Qual deles gostas mais? Porquê?

“Cozinha de lama, porque posso lá brincar com tudo. Não me lembro de mais...”

4. Mudarias alguma coisa nesse espaço?

“Não.”

5. O que mais gostas de lá fazer?

“Lá brincar, de cozinhar.”

6. Como te sentes nesse espaço?

“Feliz, porque posso lá brincar.”

7. Qual o espaço da tua escola que gostas menos? Porquê?

“Campo de jogos. Não tem muitas coisas para fazer.”

8. O que costumavas fazer nesse espaço?

“Ginástica.”

9. O que mudarias nesse espaço para gostares mais dele?

“1 casa de brincar lá dentro... bonecas e camas.”

10. Há algum lugar na escola que gostavas de ir mais vezes? Porquê?

“Horta. Mas já lá fui 2 vezes. Porque podemos lá plantar o que quisermos”

11. Se um amigo teu viesse à escola o que lhe mostravas?

“Cozinha de lama.”

12. Com a ajuda dos teus amigos gostavas de criar ou mudar um espaço diferente na escola? Porquê?

“Casa na árvore, com janelas e coisas para brincar.”

Apêndice XIV - Entrevista à educadora:

1. **O que pensa, em relação às perspetivas das crianças, dos espaços que frequentam?**

“Na generalidade todas as crianças gostam dos espaços da escola porque cada espaço tem a sua particularidade e está direcionada para cada tipo de atividade.”

2. **Qual acha ser o espaço preferido das crianças?**

“Valorizam os baloiços e o coreto. Porque tem tipo de atividades diferentes.”

3. **O que mais gostam de fazer nesse espaço?**

“Baloiços – a maioria dos rapazes triciclos; a maioria das raparigas preferem a casa das histórias. Muito interesse pela cozinha da natureza.

Coreto – os estímulos físicos são menores, acabam por brincar mais em pares, jogo coletivo, gostam muito de brincar com o giz no chão, jogar futebol (mais os rapazes).”

4. **Como acha que se sentem nesses espaços?**

“Sentem-se bem. Espero que sintam-se bem e é demonstrativo quando fazem a escolha para onde querem ir. É um grupo feliz no exterior.”

5. **Qual o que gostam menos? Porquê?**

“Depende da oferta que se dá a cada espaço. Um espaço que não seja aproveitado acaba por não despertar interesse. Depende das atividades que são propostas. Não há espaços que gostem menos mas há espaços que usem menos. Porque somos democráticos e a opinião deles é ouvida, vão para espaços que gostam mais e têm predisposição para lá estar.”

6. **Como acha que se sentem nesses espaços?**

“Mais inibidos, vão mais com o intuito de desenvolver uma atividade específica. Não vão inseguros porque conhecem todos os espaços. A floresta foi um espaço descoberto por eles este ano e não posso dizer se é espaço que gostam ou não gostam, simplesmente conhecem e vão para lá.”

7. Alguma vez as crianças deram sugestões para a criação de um novo espaço?

“Sim deram.”

8. Se sim, o quê?

“Cozinha da natureza, nos baloiços porque no ano passado era o espaço preferido deles.”

9. Se houvesse possibilidade das crianças mudarem um espaço, qual acha que eles mudariam?

“Não sei. Já mudamos estes, também não lhes perguntei depois. Têm sempre ideias novas e isso é tido em conta ao longo do ano e vamos gerindo um espaço que também é de todos.”

10. Na sua opinião seria necessário criar/mudar algum espaço do Jardim de Infância? O quê?

“Gostava de melhorar o espaço da horta, torná-lo um pouco mais fácil de circular.”

11. Na hora de brincadeira livre, no exterior, como faz a escolha do espaço?

“Às vezes democraticamente ou escolha própria. Depende do tipo de atividade a desenvolver.”

12. Na sua planificação, como gere os espaços a utilizar?

“Pretendo que sejam diversificados que usufruam de vários espaços diferentes tendo em conta a rotatividade das salas. Os espaços que as outras crianças ocupam, respeitando a individualidade dos outros grupos, promovendo a interação com todos.”

Apêndice XV – Entrevista à auxiliar

1. **O que pensa, em relação às perspetivas das crianças, dos espaços que frequentam?**

“Penso que gostam de explorar os espaços que frequentam e realizam brincadeiras novas.”

2. **Qual acha ser o espaço preferido das crianças?**

“O espaço preferido das crianças penso que seja o coreto.”

3. **O que mais gostam de fazer nesse espaço?**

“Gostam muito de apanhar caracóis e de arranjar folhas e ervas para construir as suas casas.”

4. **Como acha que se sentem nesses espaços?**

“Sentem-se livres e felizes.”

5. **Qual o que gostam menos? Porquê?**

“Talvez, o espaço que tem menos interesse será os baloiços, porque tem menos para descobrir. Mas não quer dizer que não gostem.”

6. **Como acha que se sentem nesses espaços?**

“Sentem-se bem porque estão com os amigos, fazem brincadeiras como a apanhada e às escondidas.”

7. **Alguma vez as crianças pediram ou deram sugestões para a criação de um novo espaço?**

“Sim.”

8. **Se sim, o quê?**

“Como a “casa das histórias” para poderem “ler” ou contar aos amigos histórias nos baloiços.”

9. **Se houvesse possibilidade das crianças mudarem um espaço, qual acha que eles mudariam?**

“Penso que não há nenhum sítio/espaço que quisessem mudar.”

Apêndice XVI – Exemplo da conversa/ entrevista a um encarregado de educação

As estagiárias da Escola Superior de Educação no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ana Rita Almeida e Paula Cristina Rodrigues, estiveram a desenvolver um estudo com as crianças do grupo dos 4 anos A.

Este estudo é denominado de Abordagem de Mosaico e tem como objetivo perceber as perspetivas das crianças sobre os espaços do Jardim-de-infância, nomeadamente como se sentem nesses espaços, o que gostam mais, o que gostam menos e o que gostariam de mudar. Neste estudo a participação das crianças foi livre, onde cada uma decidiu se queria participar ou não.

Uma vez que se trata de um estudo onde é necessária a triangulação (cruzamento) da informação gostaríamos, se possível, que respondesse às questões seguintes.

1. O que pensa, na perspetiva do/a seu/a filho/a, dos espaços da escola que frequenta?

“Ele acha que tem muitos espaços e grandes para poder brincar à vontade, aparentam estes espaços no sentido de puderem andar livres.”

2. Qual acha que é o espaço preferido do/a seu/a filho/a?

“Os baloiços e o coreto.”

3. O que é que o/a seu/a filho/a gosta mais de fazer nesse espaço preferido?

“Gosta de andar no escorrega, pendurar-se, andar de triciclo e no coreto para correr e jogar às escondidas.

4. Como acha que ele/a se sente nesse espaço?

“Acho que se sente à vontade, tímido ao início mas liberta-se, precisa do seu tempo.”

5. Qual o espaço que gosta menos? Porquê?

“Ambiente de sala. Porque é uma criança que gosta de fazer o que quer e o que lhe apetece e correr, brincar. Fica desatento quando estão a contar uma história.”

6. Como acha que se sente nesse espaço?

“Acho que sente mais tímido, mas na minha opinião precisa cada vez mais disso para se ir habituando.”

Apêndice XVII – Fotografias dos circuitos e desenhos

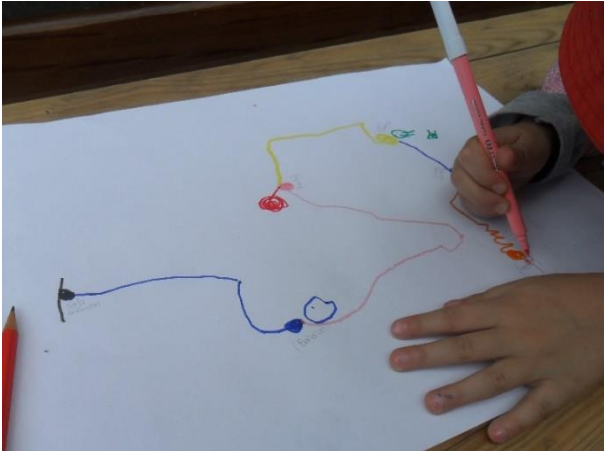


Figura 99 – Desenho do percurso da CL.

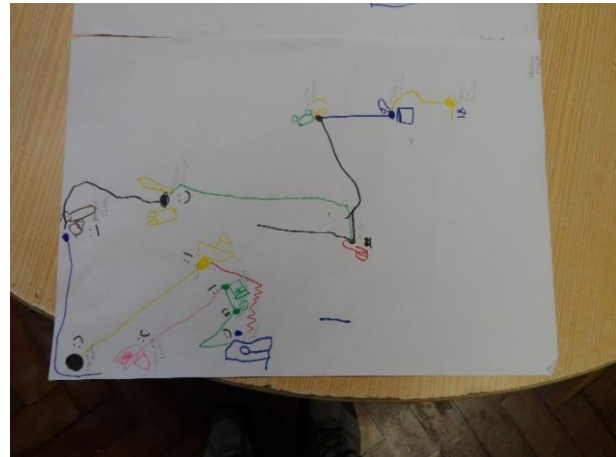


Figura 100 – Desenho do percurso do Mrt.

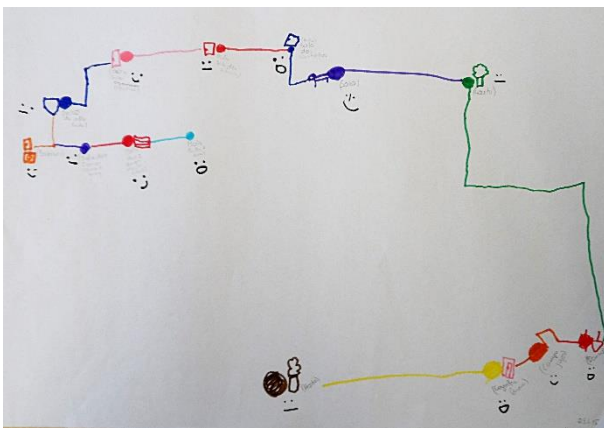


Figura 101 – Desenho do percurso da B.

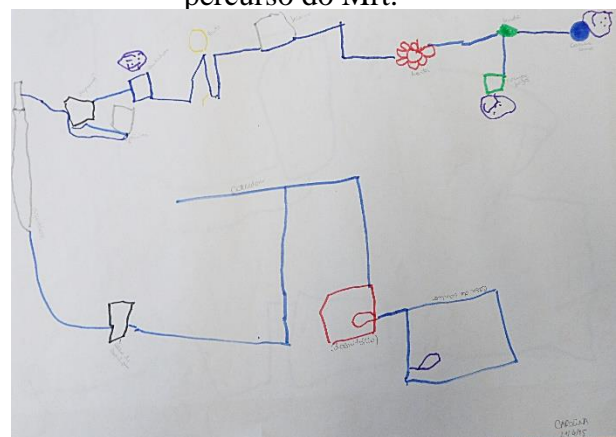


Figura 102 – Desenho do percurso da C.

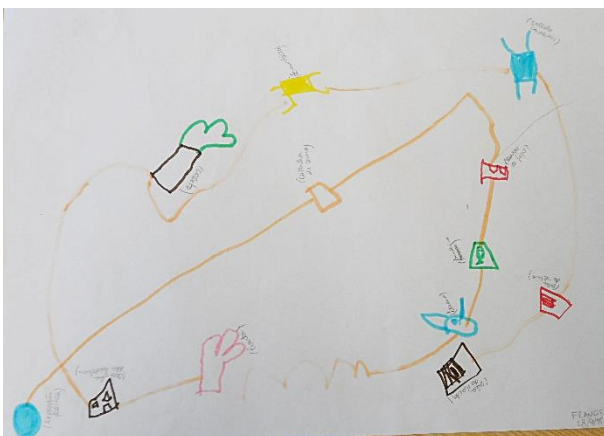


Figura 103 – Desenho do percurso da F.P.

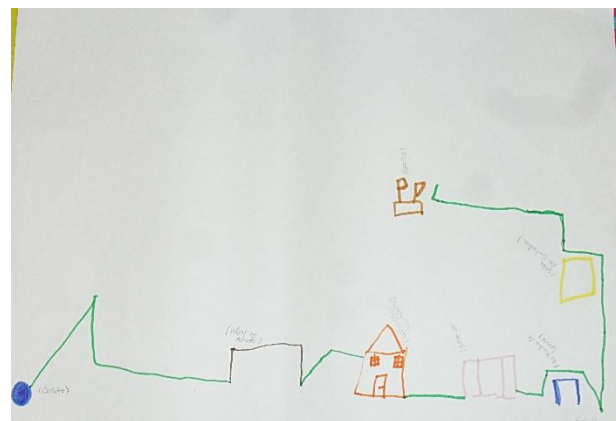


Figura 104 – Desenho do percurso do G.

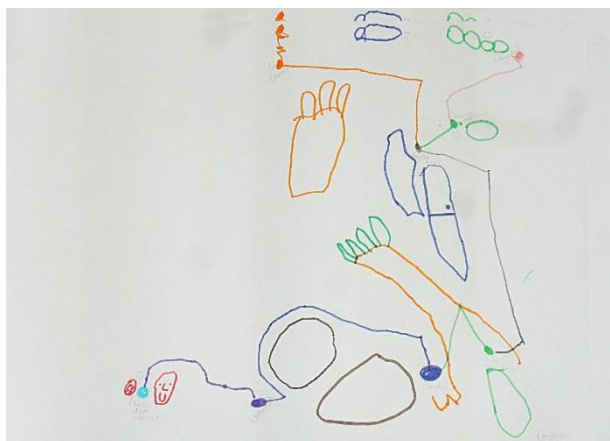


Figura 105 – Desenho do percurso da L.

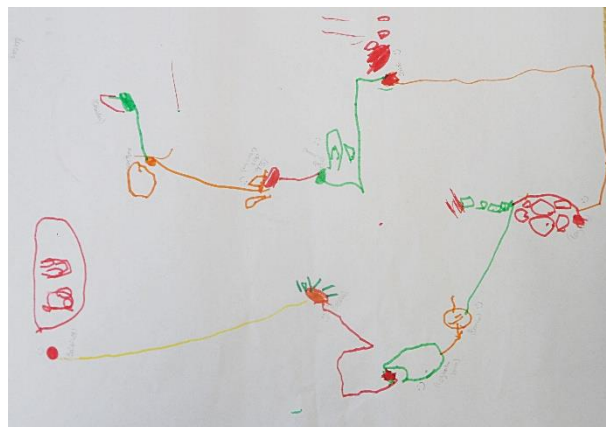


Figura 106 – Desenho do percurso do T. L.

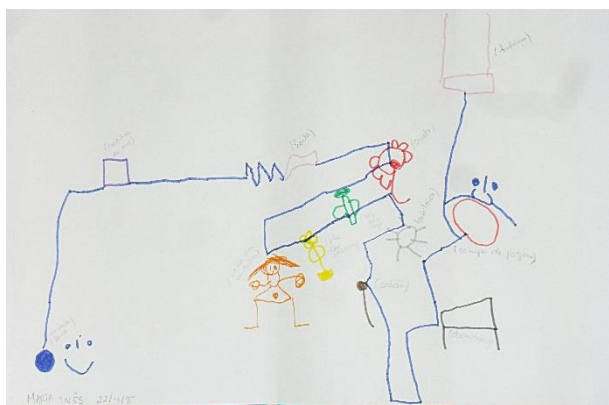


Figura 107 – Desenho do percurso da M.I.

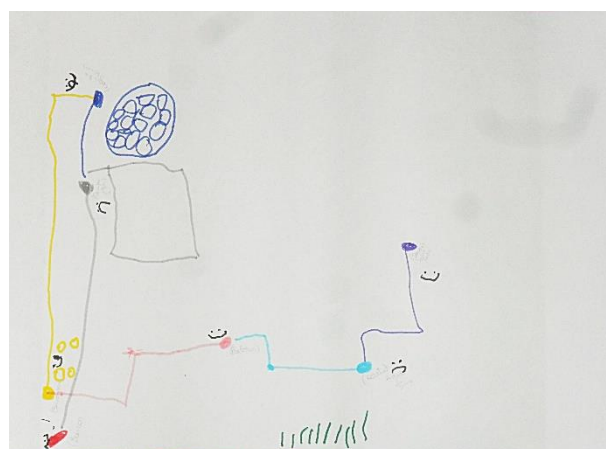


Figura 108 – Desenho do percurso da M.M.

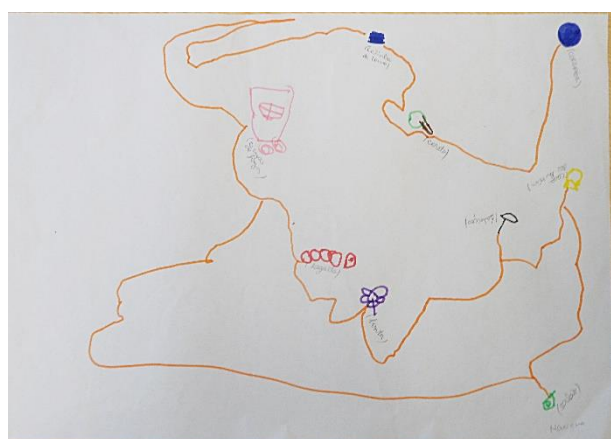


Figura 109 – Desenho do percurso da Mar.

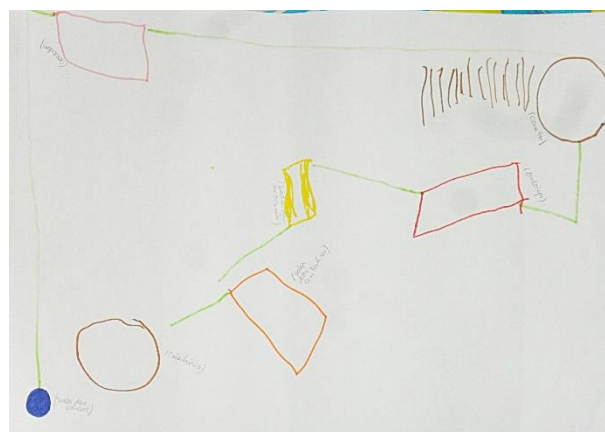


Figura 110 – Desenho do percurso da Mtd.

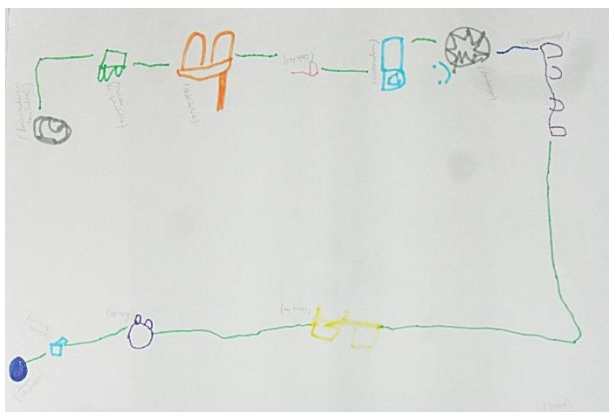


Figura 111 – Desenho do percurso do T.Lo.

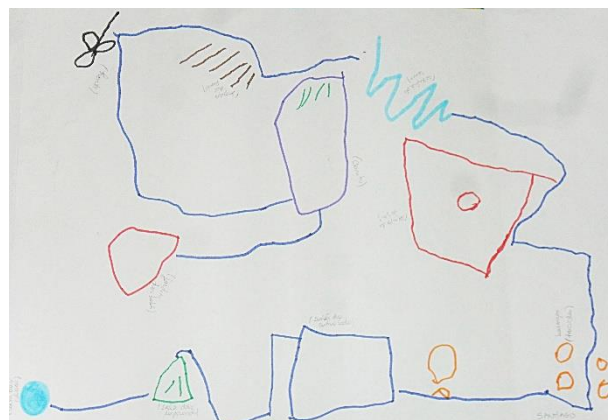


Figura 112 – Desenho do percurso do S.

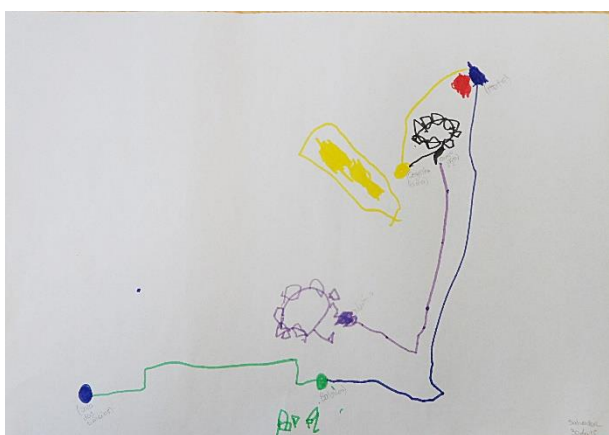


Figura 113 – Desenho do percurso do Sal.



Figura 114 – Desenho do percurso do M.

Apêndice XVIII – Mapas



Figura 115 – Mapas com as fotografias recolhidas pelas crianças

Apêndice XIX – Manta mágica



Figura 116 – Exposição da Manta Mágica

Apêndice XX – Categorização

Categorias		Algumas dos comentários/respostas das crianças
Relações sociais		<p>“Brincar com os amigos”</p> <p>“Porque gosto muito de brincar com a Mar. e também gosto muito de ir à cozinha de lama porque lá tem um barco”</p> <p>“Sim, porque estou com os melhores amigos e com as estagiárias”</p> <p>“Brincar às escondidas.”</p> <p>“Porque gosto dos meus amigos. Porque gosto da Ana...”</p> <p>“Porque gosto de brincar com os meninos. Porque eu gosto da escola. Eu brinco na escola com a I.”</p>
Jogo simbólico		<p>“Brincar à Elsa e às Anas”</p> <p>“Brincar às escondidas”</p> <p>“Brincar às sereias e aos humanos”</p> <p>“Brincar à GNR de matar os ladrões”</p> <p>“Brincar aos maus e nós apanhamos as meninas e levamos presas”</p> <p>“Disfarçar de princesa”</p> <p>“Brincar à apanhada”</p> <p>“Sim. Porque é muita brincadeira, porque gosto de fazer o puzzle de Ariel, porque faço muitos desenhos”</p>
Expressão artística		<p>“Faço trabalhos, pintar, colar”</p> <p>“Costumo trabalhar”</p> <p>“Pinto com pincéis”</p>
Bem-estar	Emoções positivas	<p>“Feliz porque às vezes corre bem”</p> <p>“Feliz porque tem muitas coisas para brincar”</p> <p>“Feliz porque eu adoro sempre os baloiços e porque posso escorregar.”</p>
	Emoções negativas	<p>“Triste porque às vezes corre mal”</p>

Estético	<p>“Porque é giro”</p> <p>“Sim... olha porque é bonito... já disse. Porque tem flores... tem árvores. Apanhar flores.”</p> <p>“É giro”</p> <p>“Coreto, porque é muito giro o coreto.”</p> <p>“É bonita” (horta)</p>
Exterior	<p>“Brincar na rua”</p> <p>“Posso lá brincar com tudo”</p> <p>“Brincar nos baloiços”</p> <p>“Porque o coreto tem muita relva”</p>
Estereótipo	<p>“Eu sei que as bolas não são para raparigas mas eu gosto”</p>

Tabela 6 - Categorias que emergiram da análise das entrevistas com as crianças

Apêndice XXI – Análise da entrevista com a educadora

Perguntas	Respostas da Educadora
1. O que pensa, em relação às perspetivas das crianças, dos espaços que frequentam?	“Na generalidade todas as crianças gostam dos espaços da escola porque cada espaço tem a sua particularidade e está direcionada para cada tipo de atividade.”
2. Qual acha ser o espaço preferido das crianças?	“Valorizam os baloiços e o coreto. Porque tem tipo de atividades diferentes.”
3. O que mais gostam de fazer nesse espaço?	<p>“Baloiços – a maioria dos rapazes triciclos; a maioria das raparigas preferem a casa das histórias. Muito interesse pela cozinha da natureza.</p> <p>Coreto – os estímulos físicos são menores, acabam por brincar mais em pares, jogo coletivo, gostam muito de brincar com o giz no chão, jogar futebol (mais os rapazes).”</p>
4. Como acha que se sentem nesses espaços?	“Sentem-se bem. Espero que sintam-se bem e é demonstrativo quando fazem a escolha para onde querem ir. É um grupo feliz no exterior.”
5. Qual o que gostam menos? Porquê?	“Depende da oferta que se dá a cada espaço. Um espaço que não seja aproveitado acaba por não despertar interesse. Depende das atividades que são propostas. Não há espaços que gostem menos mas há espaços que usem menos. Porque somos democráticos e a opinião deles é ouvida, vão para espaços que gostam mais e têm predisposição para lá estar.”
6. Como acha que se sentem nesses espaços?	“Mais inibidos, vão mais com o intuito de desenvolver uma atividade específica. Não vão inseguros porque conhecem todos os espaços. A floresta foi um espaço descoberto por eles este ano e

	não posso dizer se é espaço que gostam ou não gostam, simplesmente conhecem e vão para lá.”
7. Alguma vez as crianças deram sugestões para a criação de um novo espaço?	“Sim deram.”
8. Se sim, o quê?	“Cozinha da natureza, nos baloiços porque no ano passado era o espaço preferido deles.”
9. Se houvesse possibilidade das crianças mudarem um espaço, qual acha que eles mudariam?	“Não sei. Já mudamos estes, também não lhes perguntei depois. Têm sempre ideias novas e isso é tido em conta ao longo do ano e vamos gerindo um espaço que também é de todos.”
10. Na sua opinião seria necessário criar/mudar algum espaço do Jardim de Infância? O quê?	“Gostava de melhorar o espaço da horta, torná-lo um pouco mais fácil de circular.”
11. Na hora de brincadeira livre, no exterior, como faz a escolha do espaço?	“Às vezes democraticamente ou escolha própria. Depende do tipo de atividade a desenvolver.”
12. Na sua planificação, como gere os espaços a utilizar?	“Pretendo que sejam diversificados que usufruam de vários espaços diferentes tendo em conta a rotatividade das salas. Os espaços que as outras crianças ocupam, respeitando a individualidade dos outros grupos, promovendo a interação com todos.”

Tabela 6 – Análise da entrevista com a educadora

Conclusões:

Na opinião da educadora, as crianças gostam dos espaços do JI, no entanto os espaços mais valorizados são os baloiços e o coreto. Nestes espaços as crianças sentem-se bem e felizes.

Apêndice XXII – Análise da entrevista com a auxiliar

Perguntas	Respostas
1. O que pensa, em relação às perspetivas das crianças, dos espaços que frequentam?	“Penso que gostam de explorar os espaços que frequentam e realizam brincadeiras novas.”
2. Qual acha ser o espaço preferido das crianças?	“O espaço preferido das crianças penso que seja o coreto.”
3. O que mais gostam de fazer nesse espaço?	“Gostam muito de apanhar caracóis e de arranjar folhas e ervas para construir as suas casas.”
4. Como acha que se sentem nesses espaços?	“Sentem-se livres e felizes.”
5. Qual o que gostam menos? Porquê?	“Talvez, o espaço que tem menos interesse será os baloiços, porque tem menos para descobrir. Mas não quer dizer que não gostem.”
6. Como acha que se sentem nesses espaços?	“Sentem-se bem porque estão com os amigos, fazem brincadeiras como a apanhada e às escondidas.”
7. Alguma vez as crianças pediram ou deram sugestões para a criação de um novo espaço?	“Sim.”
8. Se sim, o quê?	“Como a “casa das histórias” para poderem “ler” ou contar aos amigos histórias nos baloiços.”
9. Se houvesse possibilidade das crianças mudarem um espaço, qual acha que eles mudariam?	“Penso que não há nenhum sítio/espaço que quisessem mudar.”

Tabela 7 – Análise da entrevista com a auxiliar

Conclusões: Tal como a educadora e os pais, a auxiliar refere que o espaço mais valorizado pelas crianças é o coreto pois elas sentem-se livres e felizes.

Apêndice XXIII – Análise das respostas das crianças sobre os espaços que mais gostam, menos gostam e o que gostariam de criar / mudar

<u>Criança</u>	<u>O que mais gostas</u>	<u>O que menos gostas</u>	<u>O que gostavas de criar</u>
B.	Cozinha de Lama	Dormitório	Cantinhos – não sei
C.	Cantinhos	Campo de jogos	Sala da brincadeira livre
Cl.	Horta	Baloços	Uma torre
F.P	Horta	Baloços	Balancé
G.	Campo de Jogos	Espantinho na horta	Puff novo
L.	Sala de Plástica	Coreto	Escorrega pequenino
M. I.	Cozinha de Lama	Campo de Jogos	Casa na árvore
M. M.	Coreto e Baloços	Ciências	Horta - Plantar coisas
Mar.	Coreto e Baloços	Horta	Uma sala para ter tudo
Mrt.	Coreto	Baloços	Não sei
Mtd.	Na rua	Coreto	Uma casa grande de construção de plástica
Mig.	Cantinhos	Tudo	Nada
Stg.	Coreto e Baloços	Expressões	Triciclos
T. Lo.	Lagarta	Campo de Jogos	Casa com janelas
T. Lu.	Baloços, Cozinha de Lama, Casa das Bruxas, Floresta	Colégio	Não respondeu
Sal.	Coreto e Baloços	Gosta tudo	Puf para o coreto

Tabela 9 – Análise das respostas sobre os espaços que mais gostam, menos gostam e o que gostariam de mudar

Conclusões:

A partir de uma análise mais profunda das entrevistas realizadas às crianças pode-se tirar algumas ilações.

A maioria das crianças valorizam os espaços do exterior nomeadamente, os baloiços e o coreto, todavia em relação aos espaços que menos valorizam não se verifica um espaço com maior destaque, podendo aqui referir o campo de jogos e ainda os baloiços. Quanto aos espaços que as crianças gostariam de mudar ou criar obtivemos uma diversidade de respostas, como consta da tabela acima (tabela 9).

Apêndice XXIV – Opinião das crianças acerca da sua participação na investigação da Abordagem Mosaico

O QUE GOSTEI DE FAZER DURANTE O ESTUDO DA ABORDAGEM DE MOSAICO.

“ DE ESCOLHER AS FOTOGRAFIAS,
PORQUE GOSTEI DE TIRAR FOTOGRAFIAS.”
(S.)

“ DE DESENHAR OS ESPAÇOS QUE
MOSTREI A VOCÊS.” (T.L.)

“DE MOSTRAR OS ESPAÇOS.” (B.)

“DE COLOCAR AS FOTOGRAFIAS.” (M.
M.)

“DE COLAR AS FOTOS, PORQUE GOSTEI
MUITO DE MOSTRAR OS ESPAÇOS.” (G.)

“DE TIRAR FOTOGRAFIAS.” (Mrt.)

“DE DESENHAR.” (Cl.)

“DE TIRAR FOTOGRAFIAS.” (F. P.)

“ DE FAZER AQUELES DESENHOS.” (Sant.)

“DE COLAR.” (L.)

“DE TIRAR FOTOGRAFIAS.” (T. Lo.)

