

Refletindo e investigando enquanto educadora/professora:  
contributos de uma pedagogia em participação na  
dinamização do espaço “canto da leitura”.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Margarida João Pereira Gabriel

Trabalho realizado sob a orientação de

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Doutora Rita Alexandra Bettencourt Leal

Leiria, abril, 2015

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, um OBRIGADO do tamanho do Mundo por me proporcionarem este momento de formação pessoal e profissional, e por toda a força que me deram ao longo da realização deste relatório, incentivando-me e encorajando-me todos os dias.

À minha família, por colocarem em mim uma expectativa à qual não queria ver fracassada, dando-me assim força e determinação para ser um exemplo a seguir.

Ao João, mais do que namorado, mostrou-se um ótimo companheiro e amigo, bastante compreensivo e carinhoso nos momentos mais tortuosos. Obrigada por me fazeres querer sempre mais.

Aos meus amigos, que mesmo nos momentos em que não podia estar tanto tempo com eles, se mostraram compreensivos à minha realidade, incentivando-me a realizar as escolhas mais acertadas para a minha formação.

Às minhas colegas, que passaram a ser amigas, por todos os momentos que passamos de aflição e de pura alegria ao longo deste percurso, sendo os pilares umas das outras e nunca deixando desmoronar a força interior de cada uma.

Às professoras Clarinda Barata e Rita Leal, por todos os ensinamentos que me transmitiram e por toda a disponibilidade e ajuda mostrada ao longo da minha formação.

Às educadoras/professoras cooperantes e às crianças com quem contactei, por todos os momentos de aprendizagem e entre-ajuda que me proporcionaram ao longo das práticas, permitindo que levasse um pouco de cada uma delas.

E por fim, mas não menos importante, à minha colega e amiga Teresa Fernandes, por todos os momentos de loucura e de lucidez partilhados e por todas as aprendizagens realizadas ao longo deste percurso, OBRIGADA!



## RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estando organizado em duas dimensões, a primeira referente à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa.

A primeira dimensão, a reflexiva, consiste na apresentação do percurso que realizei ao longo do Mestrado partindo das minhas expectativas antes das práticas pedagógicas, dos momentos de planificação, intervenção e reflexão/avaliação, das minhas dificuldades, e ainda das aprendizagens realizadas, procurando sempre estabelecer uma ponte com o meu desempenho profissional.

Já a segunda dimensão, a investigativa, consiste na partilha do estudo realizado com um grupo de crianças de jardim-de-infância, onde se pretende compreender o contributo da participação das crianças na dinamização do espaço “canto da leitura” nas interações entre pares aí desenvolvidas. Trata-se de um estudo qualitativo em que se pretende compreender que tipo de interações eram desenvolvidas no “canto da leitura” antes e depois de implementar as propostas educativas sugeridas pelas crianças e dinamizadoras do espaço. Os resultados obtidos evidenciam a importância de uma participação e postura ativas da criança na atribuição de sentido e significado às interações entre pares, reforçando-se o papel da pedagogia em participação no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

### **Palavras-chave**

Interações entre pares, Pedagogia em participação, Organização e dinamização do espaço.



## ABSTRACT

This report was developed for the Master in Kindergarten's Education and Middle's School Teaching, and it's organized in two different dimensions, the first referring to the reflexive dimension and the second to the investigative dimension.

The first dimension, the reflexive one, consists on the presentation of the course I took during the Master, from the expectations I had before the pedagogical practices, to the moments of planning, intervention and reflection/evaluation of my difficulties and also of the knowledge I got, always looking forward to establish a connection to my professional performance.

On the other hand, the second dimension, the investigative one, consists on the sharing of the study made with a group of children of a kindergarten, where we pretend to understand the contribute in the participation of the children in the promotion of the space "Reading corner" and in the interactions between pairs that were developed. This refers to a qualitative study that tries to understand which type of interaction were developed in the "Reading corner" before and after the implementation of educational proposals made by the children and space promoters. The results clearly show the significance of an active participation and posture in the attribution of sense and meaning to the interaction between pairs, strengthening up the role of the participation's methodology on the development and learning process of children.

### **Keywords**

Interaction between pairs, Pedagogy in participation, Room's organization and promotion.



# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract .....	vii
Índice Geral.....	ix
Índice de Figuras .....	xiii
Índice de Quadros .....	xv
Introdução .....	1
Dimensão Reflexiva.....	3
Refletindo enquanto Educadora sobre os contextos de Pré-Escolar (Creche e Jardim de Infância).....	3
Expectativas.....	4
Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação .....	6
Dificuldades.....	14
Aprendizagens .....	15
Refletindo enquanto professora sobre os contextos de 1.º Ciclo (1.º e 3.º ano de escolaridade) .....	18
Expectativas.....	19
Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação .....	22
Dificuldades.....	34
Aprendizagens .....	36
Dimensão Investigativa.....	39
Nota Introdutória.....	39
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	41
1.1 Interações entre pares: da definição ao desenvolvimento socio-afetivo das crianças .....	41
1.2. Pedagogia em participação .....	46
1.3. Organização do espaço .....	49

Capítulo II – Opções Metodológicas .....	51
2.1. Fundamentação das opções metodológicas .....	51
2.2. Questão e objetivos da investigação .....	52
2.3. Caracterização do contexto educativo .....	53
2.4. Fases de investigação e técnicas de recolha de dados .....	53
2.5. Tratamento da informação recolhida .....	56
2.6. Ética na Investigação em Educação.....	56
Capítulo III - Apresentação e discussão dos Resultados.....	59
3.1 Fase I- “O que eu acho sobre o «canto da leitura»? .....	59
3.2 Fase II - “O que podemos fazer no “canto da leitura” de forma a gostarmos mais de lá estar?” .....	64
3.3 Fase 3 - Reflexão conjunta com a educadora sobre o trabalho desenvolvido .....	74
Considerações finais .....	79
Resposta à questão-problema e aos objetivos.....	79
Limitações do estudo .....	81
Sugestão de novos e futuros estudos .....	81
Conclusão.....	83
Referências Bibliográficas .....	85
Anexos.....	1
Anexo 1 – Reflexão do período de observação em Creche (24 de setembro a 3 de outubro de 2013).....	2
Anexo 2 - Reflexão do período em Creche (24 de setembro a 24 de outubro de 2013) .....	4
Anexo 3 – Reflexão da semana de 28 de outubro de 2013 a 3 de novembro de 2013.....	9
Anexo 4 – Planificação de dia 10 de novembro de 2013.....	11
Anexo 5 – Planificação de dia 24 de novembro de 2013.....	13
Anexo 6 - Reflexão da semana de 11 de novembro de 2013 a 14 de novembro de 2013.....	19
Anexo 7 – Planificação de dia 11 de novembro de 2013.....	21
Anexo 8 – Planificação da semana de 13 a 16 de janeiro de 2014 .....	25
Anexo 9 – Reflexão da semana de 13 a 16 de janeiro de 2014.....	29

Anexo 10 – Reflexão do período de observação em 1.º Ciclo (1.º ano – 24 de fevereiro de 2014 a 12 de março de 2014).....	31
Anexo 11 – Reflexão do período de observação em 1.º Ciclo (3.º ano – 23 de setembro de 2014 a 7 de outubro de 2014) .....	33
Anexo 12 – Reflexão da semana de 17 a 19 de março de 2014.....	36
Anexo 13 - Reflexão do período em 1.º Ciclo (3.º ano).....	38
Anexo 14 – Reflexão da semana de 13 a 14 de outubro de 2014 .....	40
Anexo 15 – Reflexão da semana de 24 a 26 de março de 2014.....	42
Anexo 16 – Reflexão da semana de 12 a 14 de maio de 2014.....	44
Anexo 17 – Reflexão da semana de 31 de março a 2 de abril de 2014.....	46
Anexo 18 – Reflexão da semana de 27 a 28 de outubro de 2014 .....	48
Anexo 19 – Reflexão da semana de 10 a 11 de novembro de 2014.....	50
Anexo 20 – Reflexão da semana de 1 a 2 de dezembro de 2014.....	52
Anexo 21 – Reflexão do período em 1.º Ciclo (1.º ano).....	54
Anexo 22 – Guião da entrevista antes da validação.....	56
Anexo 23 – Guião da entrevista depois da validação. ....	58
Anexo 24 – Registo das observações do estudo .....	60
Anexo 25 – Reflexão da semana de 9 a 12 de dezembro de 2013.....	68
Anexo 26 – Planificação dos livros partilhados com as crianças.....	71
Anexo 27 – Reflexão da semana de 6 a 9 de janeiro de 2014.....	72
Anexo 28 – Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante.....	74



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Exemplo dos cartazes elaborados para expôr na sala de atividades. ....	8
Figura 2- Exploração do meio próximo das crianças. ....	8
Figura 3- Levantamento de ideias sobre as habitações.....	10
Figura 4-Pictograma respeitante ao número de pessoas que viviam em casa de cada criança.....	11
Figura 5-Árvore genealógica de cada criança. ....	11
Figura 6- Fotografias da família de cada criança acompanhada com legendas do que mais gostavam de fazer. ....	11
Figura 7- Mini-projeto sobre caracóis .....	27
Figura 8- Mini-projeto plantar e semear na horta da escola .....	27
Figura 9- Atividade experimental relativa ao sistema Digestivo .....	29
Figura 10- Atividade prática relativa ao sistema Excretor .....	29
Figura 11- Trabalho em grupo para a formulação de problemas matemáticos a partir de um objeto. ....	30
Figura 12- Exemplo de uma situação em que foi promovida a interdisciplinaridade. ...	32
Figura 13- Composição da área espacial do "canto da leitura" .....	59
Figura 14- Esquema das propostas educativas sugeridas pelas crianças.....	65
Figura 15- Identificação do espaço realizada pela criança C. ....	67
Figura 16- Imagens do livro pop up realizado pelas crianças. ....	68
Figura 17- Capa do livro realizada pela criança N. ....	69
Figura 18- Gráfico da frequência das crianças ao canto da leitura durante todo o projeto. ....	73
Figura 19- Esquema com ideias principais da entrevista realizada à Educadora Cooperante.....	77



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Categorias de análise das interações entre pares no "canto da leitura" .....	56
Quadro 2- Resultados obtidos durante o período de observação da fase I do projeto....	60
Quadro 3- Interações registadas durante o período de observação da fase I do projeto.	62
Quadro 4- Síntese com os resultados obtidos das conversas informais com as crianças - dia 16/12/2013. ....	63
Quadro 5- Síntese das atividades realizadas no "canto da leitura" durante a implementação das propostas educativas.....	69
Quadro 6- Interações registadas durante o período de observação da fase II do projeto. .....	72



# INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e tinha como objetivo dar a conhecer, de forma reflexiva, o percurso que realizei ao longo das Práticas Pedagógicas em contextos de creche, jardim-de-infância e 1.º Ciclo.

Neste sentido, o relatório encontra-se dividido em duas dimensões, a primeira correspondente à dimensão reflexiva, e a segunda à dimensão investigativa. Na dimensão reflexiva apresento o meu percurso sobre as práticas pedagógicas que realizei nos contextos referidos anteriormente, evidenciando quais as minhas expectativas iniciais, o percurso vivido nos momentos de planificação, de intervenção e de reflexão/avaliação, fazendo referência às dificuldades sentidas, e por fim mencionando que aprendizagens realizei.

Já ao nível da dimensão investigativa, apresenta-se o trabalho investigativo que realizei com um grupo de crianças de idade pré-escolar onde procurei perceber se a sua participação na dinamização de um espaço da sala de atividades tinha influência no tipo de interações entre pares que ali ocorriam. Esta dimensão encontra-se organizada em três capítulos, o primeiro relativo ao enquadramento teórico realizado tendo em conta o estudo, o segundo apresenta as opções metodológicas tomadas durante o estudo, e por fim o terceiro onde apresento e discuto os resultados obtidos.

Para terminar, é ainda apresentada uma conclusão final do relatório, onde reflito a pertinência de todo este processo de aprendizagem quer a nível pessoal quer a nível profissional.



## DIMENSÃO REFLEXIVA

### REFLETINDO ENQUANTO EDUCADORA SOBRE OS CONTEXTOS DE PRÉ-ESCOLAR (CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA)

No decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizei a minha prática pedagógica em contexto Pré-Escolar, mais especificamente em Creche e Jardim-de-Infância.

Inicialmente, em contexto de creche, tive a oportunidade de contactar com uma instituição privada do concelho da Marinha Grande, distrito de Leiria, e com um grupo de 8 crianças, 4 do género feminino e as restantes 4 do género masculino. Eram crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 22 meses, e durante 5 semanas pude contactar com estas em dois períodos fundamentais, o período de observação (1 semana e 2 dias) e o período de intervenção (3 semanas), estando este último dividido em três momentos, o de colaboração com a Educadora, o em colaboração com a colega de estágio (2 estagiárias), e o momento em que intervi sozinha.

O grupo de crianças tinha especial interesse por atividades relacionadas com lengalengas, canções, danças e por objetos concretos, pelo que tentei adaptar a minha atuação mediante estes interesses.

Já a segunda prática, foi realizada em contexto de Jardim-de-Infância, na mesma instituição da prática anterior mas com um grupo de 18 crianças, 9 do género masculino e as restantes 9 do género feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sem a presença de Necessidades Educativas Especiais diagnosticadas, ainda que uma das crianças do grupo se encontrasse em avaliações por uma equipa especializada.

À semelhança do contexto anterior, o grupo de crianças tinha especial interesse em aprender através de canções, lengalengas, jogos dramáticos e jogos motores, promovendo assim a transversalidade das áreas de conteúdo.

Para mim, tratou-se de um contexto bastante significativo uma vez que foi nele que desenvolvi a investigação presente neste relatório. Onde se pretendia compreender qual

o contributo da participação das crianças na dinamização do espaço “canto da leitura” nas interações entre pares ali desenvolvidas.

Neste sentido, achei importante refletir sobre alguns aspetos que se tornaram mais significativos na minha prática. Tais como, as expectativas que tinha antes de iniciar a prática neste contexto, a importância de momentos como o da planificação, intervenção e reflexão/avaliação da ação educativa, as dificuldades sentidas ao longo de toda a prática e para finalizar, as aprendizagens realizadas neste contexto.

### *EXPECTATIVAS*

Relativamente às expectativas, estas estiveram presentes quer em Creche quer em Jardim-de Infância e estavam essencialmente relacionadas com algum nervosismo e alguma ansiedade.

Na primeira prática, o nervosismo e a ansiedade que referi anteriormente estiveram muito presentes, isto porque se tratava de um contexto com o qual nunca tinha contactado.

Se por um lado encarei este contexto e esta prática como um desafio por não conhecer a sua realidade, por outro lado, e como fui referindo ao longo das reflexões realizadas senti-me um pouco receosa quanto à minha capacidade de me integrar e de me relacionar com crianças tão pequenas. Ainda assim, e referindo-me ao que disse na reflexão do período de observação (24 de setembro de 2013 a 3 de outubro de 2013) (anexo 1), senti “uma enorme expectativa pelos comportamentos de crianças tão pequenas” relativamente à presença de seres estranhos e que não lhes eram familiares. Outros aspetos a que dei bastante importância ao longo do período de observação, e que também constaram na reflexão do mesmo período, prenderam-se com recolher o máximo de informação que conseguisse, relativa ao “funcionamento da sala de atividades, conhecer o grupo de crianças com quem [iria] trabalhar nas (...) futuras intervenções, bem como conhecer e começar a fazer parte das rotinas” (anexo 1) das crianças. Neste sentido, uma grande expectativa que desde início tive presente dizia respeito à minha capacidade de me envolver e de “me tornar íntima das crianças, levando a que estas confiassem em mim e se sentissem seguras comigo”, assim como referi na reflexão do período em Creche (anexo 2).

Isto porque, na minha opinião a relação que estabelecemos com crianças desta idade modifica claramente o seu comportamento e neste sentido facilita e beneficia as aprendizagens que realizam, bem como a relação que ali se cria (educador-criança). Portugal (2012) afirma neste sentido, que “à medida que o adulto se torna capaz de prever as necessidades das crianças (...) a criança conhece estabilidade emocional, aprende um sentido de segurança e confiança, relacionado com o sentido de que as pessoas (...) oferecem experiências interessantes.” (p.9).

Quanto à segunda prática, em contexto de Jardim de Infância, foram mais uma vez várias as expectativas que se criaram antes de conhecer o grupo com quem iria trabalhar. Tinha a informação que se tratava de um grupo heterogéneo ao nível das idades e que por isso a minha prática teria de ter em atenção as estratégias.

Uma das minhas expectativas ao iniciar a prática neste contexto prendeu-se com a forma como as crianças me iriam receber e quais seriam as suas estratégias para chamar ou não a minha atenção. Também me preocupava o facto de conseguir cativar e ter o respeito das crianças, uma vez que penso que sejam esses um dos grandes fatores que um educador deve ter em consideração.

Na verdade sentia-me bastante entusiasmada para realizar a prática, pois em anos anteriores da licenciatura em Educação Básica, já tinham contactado com crianças de Jardim de Infância. A diferença para este contexto prendia-se com as diferentes idades do grupo, mas rapidamente senti que se tratava de uma mais valia relativamente ao trabalho que poderia desenvolver com ele, como referi na reflexão de 28 de outubro de 2013 a 3 de novembro de 2013 (anexo 3) “tratava[-se] de um grupo de crianças mais autónomo e capaz de realizar diversas atividades, tendo em consideração as suas idades.”.

Para finalizar, outro aspeto que me fez ficar bastante expectante tem por base um já apresentado, as estratégias a utilizar com este grupo, isto porque, inicialmente me inquietava a forma como a educadora geria essas estratégias, o que exigiu de mim bastante atenção e interesse durante o período de observação, pretendendo recolher o máximo de informação para utilizar quando fosse a minha vez de intervir.

## *PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO E REFLEXÃO/AVALIAÇÃO*

Ao realizar a prática pedagógica nos dois contextos apresentados, surgiram momentos que considero cruciais para a mesma, nomeadamente a planificação, a intervenção e a reflexão/avaliação.

Neste sentido, e começando pela primeira prática, em contexto Creche, considero que a planificação, esteve sempre presente, inicialmente numa vertente direcionada à observação, onde pretendia recolher informação sobre o grupo de crianças com quem iria trabalhar, o meio envolvente da instituição, bem como sobre a sala de atividades e a própria instituição. Como tal, os planos elaborados tiveram presentes algumas questões às quais pretendia dar resposta, como referi na minha reflexão de todo o período em Creche (anexo 2), “«o quê?, como? e quando?», como Ludke e Andre (1986) apresentam, “Planejar a observação significa determinar com antecedência «o quê» e «como» observar.” (p.25)”.

Sendo um documento orientador, a planificação neste contexto sofreu várias alterações, nomeadamente quanto à sua forma e estrutura, o que a meu ver é sinónimo de aprendizagens.

Isto porque, e como futura educadora e professora, considero que a planificação serve de suporte do que estamos e vamos fazer, tornando-se assim um material orientador para o educador, e deste modo deve ser flexível tendo em consideração alguns aspetos, como o grupo de crianças, os espaços próximos e os recursos existentes.

Quanto à segunda prática, em contexto de Jardim-de-Infância, a planificação teve, mais uma vez, um papel muito importante na minha prática, uma vez que era necessário escolher um modelo que fizesse sentido, tendo em conta o grupo de crianças e a sala de atividades, isto porque, tendo em conta Ministério de Educação (1997), o educador deve “Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança (...)” (p. 26), e ainda de “(...) planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança (...)” (p.26). Efetivamente iniciei a prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância com uma grande dúvida relativa à planificação de propostas pedagógicas para diferentes idades, mas após algumas reflexões com a professora supervisora e com a minha colega de estágio, fomos aperfeiçoando a planificação, sintetizando e dando mais ênfase a alguns

aspectos da mesma, como as intencionalidades educativas, as competências a serem desenvolvidas pelas crianças, a avaliação e também relativamente à contextualização do dia/semana, como pode ser visível nos anexos 4 e 5.

Ao longo das planificações procurámos, enquanto grupo de estágio, ter sempre em consideração as ideias e os interesses das crianças, propondo atividades dinâmicas, diferentes das que eles já tivessem realizado e também criativas, sem esquecer a importância de existir um fio condutor entre as propostas, como referi na reflexão de 11 a 14 de novembro de 2013 (anexo 6)

Neste sentido, enquanto grupo procurámos planificar propostas pedagógicas que tivessem em comum o mesmo tema e a mesma intencionalidade educativa, tivemos também atenção em modificar alguns aspectos nas planificações, que se diferenciavam das planificações em contexto creche, que começaram a fazer sentido nas nossas intervenções, como restringir o número de intencionalidades educativas por dia e por semana, uma vez que se tornava impossível avaliar todas as intencionalidades que anteriormente escolhíamos (...).

Associado à planificação surge o momento de intervenção, onde no primeiro contexto (Creche) me preocupei em atuar tendo em conta os interesses das crianças recolhidos quer em momentos de observação quer em conversas com as mesmas, adotando uma metodologia próxima da Metodologia de Trabalho de Projeto, onde o educador permite às crianças que façam escolhas a vários níveis e que estejam relacionadas, Katz e Chard (1997) apresentam exemplos “(...) com o que fazer, quando, onde e com quem. Escolher fazer algo e as suas razões (...)” (p.158).

Refiro aqui a importância de prevalecer os interesses das crianças, uma vez que também Not (1987) os integra nas motivações das crianças, transmitindo a ideia de que o educador deve ter a necessidade de se adaptar “(...) ao meio [e criar] necessidades que suscitam a acção e esta [será] geradora do conhecimento.” (p.104). Deste modo, e segundo o mesmo autor, a importância do interesse em situações didáticas é considerado um contributo muito importante para as aprendizagens significativas das crianças, já que “o interesse é indispensável em actividades de aprendizagem, porque melhora a qualidade do trabalho.” (p.107).

A acrescentar a este aspeto, ao longo das intervenções consider importante fazer referência a miniprojetos realizados semanalmente, à relevância que demos ao expôr todos os trabalhos desenvolvidos com as crianças na sala de atividades, permitindo que as crianças os observassem, mas também que os pais tivessem conhecimento do que era realizado, mostrando a evolução das crianças (figura 1). Katz e Chard (1997) defendem

esta exposição, afirmando que “(...) o professor dirige o desenvolvimento, reunindo e expondo produtos de trabalho, apresentando o progresso de grupos e individuais (...)” (p.171).



Figura 1- Exemplo dos cartazes elaborados para expôr na sala de atividades.

Ainda relativamente à intervenção em Creche, outro aspeto que considero positivo prende-se com a preocupação que sempre tive no que diz respeito à escolha dos materiais e à dinamização das atividades, procurando disponibilizar às crianças momentos em que pudessem contactar com o real e, sempre que possível, deslocar-me com estas ao meio que lhes era próximo, assim como podemos observar na figura 2, e como Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) afirma ser o papel do educador, “Promover a exploração direta de elementos naturais, valorizando a abordagem multissensorial à aprendizagem. (...)” (p.24).



Figura 2- Exploração do meio próximo das crianças.

Este ponto está também presente na minha reflexão do período em Creche (anexo 2) onde sustento mais uma vez a minha opinião

nestas idades é muito importante a utilização de materiais lúdicos e didáticos, apelativos à atenção e ao interesse da criança, fazendo com que esta se envolva totalmente nas atividades.

Outro aspecto que também se relaciona com os anteriormente referidos, prende-se com a importância de nestas idades partir do real e do concreto para o abstrato, deixando sempre as crianças explorarem os materiais.

Portugal (1998) defende ainda outra ideia com a qual me identifico, a de enquanto futura educadora prevalecer e proporcionar momentos de interações, uma vez que “todas as atividades da creche pressupõem interações e contactos físicos entre crianças e adultos (...)” (p.159).

Também neste período de intervenção em Creche procurei respeitar as rotinas a que as crianças estavam habituadas, mantendo um trabalho promotor da independência e autonomia da criança. Digo isto porque enquanto educadora compreendo a importância das rotinas em idades de creche para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, assim como refere (Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 1996)

A criança vai, portanto, progressivamente fazendo a sua apropriação da sequência dos tempos de rotina. A criança vai conquistando uma forma de viver cada um desses tempos. Eles são pontos de referência para a ajudar a variar as suas actividades e os seus materiais, a desenvolver uma gama variada de experiências. A previsibilidade da sequência dos tempos de rotina contribui para a segurança e independência da criança (p.72).

Os mesmos autores referem também que as rotinas “(...) criam condições estruturais para a criança ser independente, activa, autónoma, facilitando, assim, ao educador uma utilização cooperativa do poder.” (p.72), e por isso devem ser estimuladas desde cedo.

Relativamente ao contexto de Jardim-de-Infância, ao longo da prática procurei ter uma postura em que me preocupava em escutar com atenção todas as críticas que a professora supervisora fazia quando se deslocava à instituição, bem como as que a educadora cooperante fazia nos momentos de reflexão, uma vez que estas críticas se tratavam de críticas com carácter construtivo e como tal tudo o que conseguisse reter tentava transformar em ações que beneficiassem o meu desempenho e a minha postura como futura educadora, mas essencialmente que contribuíssem para as aprendizagens das crianças.

Na minha opinião, os momentos de intervenção na prática pedagógica são bastante importantes por podermos pôr em prática as funções de educadora que futuramente iremos desempenhar quando entrarmos no mercado do trabalho. Mas também porque nos dá a oportunidade de estar no papel de auxiliar (quando a colega de prática está numa intervenção mais individual), enriquecendo-nos ao nível do trabalho colaborativo. Nestes momentos de observação somos capazes de prestar mais atenção a algumas situações que nos falham enquanto desempenhamos o papel de educadora.

Durante este momento, pude utilizar várias metodologias e estratégias que nunca tinha experimentado, como foi o caso da metodologia de trabalho de projeto e da pedagogia em participação, e ainda desenvolver experiências educativas que permitissem às crianças realizarem as suas próprias aprendizagens, indo ao encontro dos seus interesses e ideais. Exemplo disso prendeu-se com a realização de um levantamento de ideias sobre os vários tipos de habitações, onde foi dado espaço a cada criança para partilhar com o restante grupo qual o seu tipo de habitação e que divisões nela existiam, realizando um registo como se pode verificar na figura 3.



*Figura 3- Levantamento de ideias sobre as habitações.*

Outro exemplo prendeu-se com o número de pessoas que habitavam em casa das crianças, em que recorrendo à área da Matemática, através de um Pictograma foram organizados os dados assim como ilustra a figura 4.



Figura 4-Pictograma respeitante ao número de pessoas que viviam em casa de cada criança.

Existiram ainda duas situações em que foi necessário o envolvimento das famílias, ideia esta que enquanto futura educadora preservo e considero bastante significativa para as aprendizagens das crianças. A primeira dizia respeito à realização da sua árvore genealógica (figura 5), e a segunda dizia respeito à partilha em grupo do que mais gostavam de fazer em família e de quem fazia parte dela como ilustra a figura 6.



Figura 5-Árvore genealógica de cada criança.



Figura 6- Fotografias da família de cada criança acompanhada com legendas do que mais gostavam de fazer.

A partir destas experiências penso que as crianças quando envolvidas no processo da sua própria aprendizagem ficavam muito mais cativadas do que se apenas realizassem propostas que a educadora sugerisse ou implementasse, sendo este o tipo de metodologia de trabalho que tenciono utilizar no futuro como educadora/professora.

As intervenções em Jardim-de-Infância ficaram também marcadas pela recolha de dados sobre interações entre pares na sala de atividades, o que possibilitou a realização de um mini projeto de dinamização do “canto da leitura”, em que as crianças tinham um papel ativo para decidir o que fazer, o que modificar, o que acrescentar àquele espaço de forma a gostarem mais de lá estar. Sendo a partir deste que surgiu o estudo deste relatório.

Ao longo das práticas nos dois contextos referidos anteriormente, Creche e Jardim-de-Infância, debrucei-me sobre dois momentos que se assemelharam a uma dificuldade inicialmente, a reflexão/avaliação, uma vez que não me sentia preparada para realizar avaliações em Creche como pensava fazer em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, ao longo da prática em Creche, a avaliação acabou por não se constituir uma prioridade da ação educativa, pelo que não planifiquei nem implementei momentos em que pudesse recolher dados sobre o desenvolvimento das crianças e registar as suas evoluções ou retrocessos. Apenas realizava, como já referi anteriormente, exposições dos trabalhos realizados pelas crianças, tentando promover e fortalecer a relação escola-família. Isto é, possibilitar momentos em que a família pudesse usufruir de diálogo com as suas crianças acerca do trabalho desenvolvido na sala de atividades, desmistificando a ida da família à escola apenas em momentos negativos (Rocha in Stoer & Silva, 2005).

Por outro lado, e agora numa vertente de reflexão, ao longo da prática em Creche, recorro momentos que me permitiram evoluir como educadora mas também como pessoa, nomeadamente quando me era realizada uma crítica, por não olhar para ela como algo destrutivo do meu trabalho, mas sim de forma construtiva, aproveitando sempre momentos futuros para realizar algumas alterações no que tinha realizado anteriormente. Assumindo-me assim uma educadora reflexiva das minhas ações e predisposta a modificar ou alterar as minhas conceções para o benefício das crianças. Assim como Alarcão (1996) refere, “A reflexão, (...), baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.” (p.3).

Por outro lado, tendo em conta as aprendizagens realizadas em Creche, aquando chegou o momento de refletir/avaliar em contexto de Jardim-de-Infância, proporcionaram-se momentos bastantes enriquecedores, isto porque utilizava estes dois aspetos para melhorar a minha prática e deste modo proporcionar aprendizagens significativas às crianças.

Recordo o momento de reflexão como um aspeto em que discutia através da escrita e da oralidade as minhas ações e que implicações tinham nas crianças, em que procurava compreender junto da professora supervisora, da educadora cooperante e da minha colega de estágio que aspetos melhorar e ainda que potencialidades tinham sido registadas ao longo das intervenções.

Eram nestes momentos que me eram realizadas algumas críticas, as como referi anteriormente, sempre olhei para elas como construtivas e deste modo ao longo das semanas procurei alterar aquilo que me era registado e promover momentos que colmatassem essas falhas, que muitas vezes eram influenciadas pela minha falta de experiência.

A reflexão que realizava com as crianças tinha várias vezes um carácter avaliativo, que inicialmente se tornou uma dificuldade, uma vez que nunca me tinham feito pensar sobre a importância que estes dois aspetos juntos têm nestas idades.

Comecei por olhar para a avaliação como uma verificação que o educador realizava das aprendizagens das crianças, possibilitando assim pensar sobre o que foi feito, de que forma foi feito, o que utilizaram e o que aprenderam com isso. A minha ideia prendia-se com algo que apenas o educador pudesse fazer, isto é, apenas ele através da observação e da tomada de notas conseguia verificar e registar as aprendizagens realizadas por todas as crianças do grupo.

Mas em reflexão com a professora supervisora e com a minha colega de estágio, percebi que a avaliação pode ser feita pela educadora, pela auxiliar e também pelas crianças. Tendo sempre um carácter reflexivo sobre o que foi feito e, como poderá ainda ser feito. A acrescentar a estas ideias surgiu a de direcionar a avaliação a algumas crianças e não a todas do grupo ao mesmo tempo, recolhendo-se informação consoante as intervenções educativas definidas.

Deste modo, as estratégias de avaliação também se modificaram com a prática pedagógica, em vez de utilizar apenas a observação e a tomada de notas, a avaliação feita pelas crianças pôde ser acompanhada por registos realizados por estas, como por exemplo

o desenho, recursos áudio, como gravações de voz, vídeo e registo fotográfico (anexos 7 e 8).

### *DIFICULDADES*

Quanto às dificuldades que senti durante a prática pedagógica, estas tiveram presentes nos dois contextos, sendo que em contexto Creche, estas estiveram relacionadas com os documentos a utilizar na realização das planificações e também nos documentos orientadores direcionados ao educador para poder adaptar algumas atividades.

Numa primeira fase foi-me muito difícil pensar onde poderia recolher informações orientadoras para a realização das planificações, isto porque, como nunca tinha realizado prática pedagógica em Creche não sabia se seria correto utilizar apenas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ou se existia mais algum documento que pudesse complementar a planificação. Como tal, acho importante referir a pertinência que as aulas de Didática tiveram nesse sentido, pois permitiram a integração de novos conhecimentos que até à data não tinha apreendidos, como é o caso dos documentos da autoria da Doutora Gabriela Portugal.

Deste modo, e pensando agora no momento de intervenção, foram várias as situações em que me questioneei sobre a pertinência de se falar em conteúdos a abordar e consequentemente da escolha das propostas e estratégias a implementar.

Já ao nível das dificuldades que senti durante a prática pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância, estas foram inicialmente influenciadas pelos receios que sentia, como foi o caso da capacidade de gerir o grupo de crianças, o tempo e a pressão que sentia quanto a poder não ter ideias para dinamizar propostas com as crianças.

Mas, na minha opinião, estas duas dificuldades e receios foram ultrapassadas ao longo do tempo, o que beneficiou a minha prática e me permitiu desfrutar de todas as experiências nela vivenciadas.

Quanto à capacidade de gerir o grupo, esta dificuldade começou a ser ultrapassada quando consegui cativar o grupo e consegui o seu respeito. Já relativamente à gestão de tempo, esta passou a ser compreendida dentro da rotina que já existia o que possibilitou, após realizar algumas intervenções, compreender quanto tempo é que as crianças precisavam para realizar as propostas educativas.

Finalmente quanto às ideias para as propostas educativas, estas iam surgindo à medida que íamos trabalhando com as crianças, a partir de sugestões destas ou até da auxiliar e da educadora cooperante, bem como da realização de algumas pesquisas que podiam ser adaptadas à nossa realidade.

## *APRENDIZAGENS*

À medida que realizava a prática pedagógica nos contextos Creche e Jardim-de-Infância surgiram aprendizagens que considero bastante importantes neste percurso.

Inicialmente, em contexto Creche, considero importante realçar que o facto de nunca ter contactado com este contexto me levou a estar mais concentrada e empenhada, e deste modo querer saber sempre mais sobre o mesmo. Digo isto porque foi ao longo deste período que com o auxílio da educadora cooperante e da professora supervisora que pude contactar e realizar aprendizagens ao nível das atividades a desenvolver com crianças destas idades. Foi-me possível também perceber a importância de, enquanto educadora, escolher atividades dinâmicas, que evitem utilizar sempre as mesmas estratégias, e por outro lado proporcionar atividades que vão ao encontro dos interesses das crianças, como forma de tornar as aprendizagens mais significativas. Utilizar espaços adequados às propostas pedagógicas, isto é sempre que planificar uma proposta pedagógica o educador deve ter em atenção o espaço que poderá utilizar, evitando situações em que o espaço escolhido seja demasiado reduzido. Recorrer a materiais concretos para ser possível a manipulação e o manusear de objetos como forma de serem promotores de aprendizagens significativas realizadas pelas crianças. Nesta lógica partir do real para o abstrato, uma vez que nestas idades as crianças ainda não têm a capacidade de pensarem em algo abstrato, e isso iria dificultar as suas aprendizagens.

Aprendi também que sempre que possível devemos levar as crianças para o exterior, quer da sala de atividades quer da instituição, promovendo assim momentos de aprendizagens utilizando o meio que lhes é próximo, como por exemplo uma ida a um parque observar as alterações existentes, ou até deslocar as crianças até uma mercearia com o fim destas observarem as interações ali existentes. Isto porque, segundo Formosinho *et al.* (1996) o espaço exterior “(...) é também um local onde se podem realizar experiências próprias e diferentes daquelas que ocorrem no espaço interior.” (p.109). Ou seja prevalecer sempre

momentos de aprendizagens onde as crianças tenham poder de decisão e que sejam responsáveis pelas suas próprias aprendizagens, garantindo-lhes assim um papel ativo nas mesmas.

Outro aspeto que me levou a realizar mais uma aprendizagem, prendeu-se com o facto de compreender a importância do trabalho colaborativo, neste caso quer com a minha colega de estágio, mas acima de tudo na relação educadora-auxiliar. Isto porque a meu ver, todo o trabalho desenvolvido em cooperação ou em colaboração é mais proveitoso a nível do trabalho educadora-auxiliar, como quanto ao que é transmitido às crianças, isto porque, Formosinho *et al.* (1996) referem, sustentando-se na ideia de Rinaldi (1994) que “Cada professor tem direitos individuais (...). E o direito mais importante é o de poder trabalhar junto das crianças, dos colegas e dos pais.” (p.118).

Para finalizar, refiro mais uma aprendizagem que tem vindo a ser bastante característica ao longo das práticas que realizei, nomeadamente a capacidade que o educador, e neste caso específico, a estagiária deve ter sempre que recebe uma crítica. Isto é, enquanto estagiária procurei sempre utilizar as críticas de forma construtiva e assim aperfeiçoar e alterar as minhas intervenções e conceções, pensando sempre numa lógica de enriquecimento pessoal e profissional, sem esquecer o mais importante, as crianças.

Já ao nível da prática em Jardim-de-Infância, as aprendizagens começaram logo no período de observação, através da compreensão da existência de várias formas de trabalhar com um grupo heterogéneo, como por exemplo dividindo o grupo por idades e utilizando diferentes estratégias consoante a faixa etária.

Aprendi que nestas idades as crianças dão importância aos afetos, à semelhança da creche, mas agora interessam-se por brincarem a pares ou com adultos e muito raramente sozinhas, o que me permite enquanto educadora ter uma posição bastante flexível, podendo ser vista como alguém que possibilita momentos de aprendizagem, mas também como alguém em quem a criança pode confiar e pode brincar.

Outra aprendizagem que realizei nesta prática prendeu-se com a importância de envolver a criança naquilo que está ou vai fazer, dando-lhe oportunidade de escolher o que quer fazer e de que forma o quer fazer, e nesse sentido, envolve-la na planificação, na reflexão e na avaliação da proposta educativa, como é o caso da metodologia de trabalho de projeto e da pedagogia em participação.

Tendo em consideração as aulas de Didática de Jardim de Infância e as intervenções neste contexto na prática pedagógica, aprendi que é muito importante e significativo para as crianças a utilização de materiais concretos, assim como a utilização de seres vivos, isto porque possibilita à criança ser responsabilizada com determinadas tarefas e ainda permite a transversalidade do currículo, abrangendo todas as áreas de conteúdo, assim como referi na reflexão da semana de 13 a 16 janeiro 2014 (anexo 9),

Das propostas apresentadas, destaco uma que envolveu todo o grupo e que lhes transmitiu um sentimento de responsabilidade, falo da elaboração da tabela/ calendário que mostrava quem tratava da tartaruga naquele dia. Refiro-me a esta, porque foi possível trabalhar (...) o domínio da Matemática, uma vez que por se encontrar na sua maioria no quotidiano da criança (...). Deste modo, as crianças puderam organizar de forma aleatória qual a criança que cuidaria da tartaruga. E cuidar para as crianças entendeu-se por “limpar o aquário”, “dar comer” e “trocar a água”, conforme foi registado através do diálogo realizado com as mesmas antes da elaboração da tabela [promovendo-se a linguagem oral e escrita]. Para essa organização, as crianças puderam recorrer à expressão plástica para picotar e colar o seu símbolo, que servia de identificação, para posteriormente ser colocado no dia da semana respetivo.

Neste sentido, enquanto futura educadora considero que ter desenvolvido a minha investigação neste contexto contribuiu para pensar na ideia e na importância de um educador pensar sobre a sala de atividades e ainda sobre a sua prática, isto porque através deste estudo considero que a investigação contribui bastante para melhorar e enriquecer as aprendizagens das crianças e ainda permite que evoluamos como profissionais da educação.

## REFLETINDO ENQUANTO PROFESSORA SOBRE OS CONTEXTOS DE 1.º CICLO (1.º E 3.º ANO DE ESCOLARIDADE)

Ao longo do mestrado em Educação de Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proporcionada a oportunidade de realizar a prática pedagógica em dois contextos de 1.º Ciclo 1.º e 3.º ano de escolaridade.

A primeira experiência foi realizada com uma turma do 1.º ano de escolaridade, pertencente a uma escola do concelho de Leiria. A turma era constituída inicialmente por 19 crianças, sendo 14 do género masculino e 5 do género feminino, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos. E, posteriormente, por 20 crianças, em pleno 2.º período, via transferência, a escola recebeu mais uma criança do género masculino de etnia cigana. Nesta turma existiam também duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (ambas com trissomia 21) e três crianças em que os pais não tinham nacionalidade portuguesa (duas de nacionalidade brasileira e uma de nacionalidade ucraniana). As crianças com Necessidades Educativas Especiais eram acompanhadas por uma professora de Educação Especial três dias por semana, e na sua ausência eram acompanhadas pela professora titular da turma e pelas auxiliares. Tratava-se de uma turma que tinham o horário duplo da tarde, ou seja, iniciava as atividades letivas às 13:30h e terminava-as às 18:30h.

Já a segunda experiência foi realizada com uma turma de 3.º ano de escolaridade, pertencente a uma escola do concelho de Leiria. A turma era constituída por 22 crianças, sendo que 7 pertenciam ao género feminino e 15 ao género masculino, todas de nacionalidade portuguesa e com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Duas das crianças da turma encontravam-se em situação de repetição do 3.º ano de escolaridade, existiam 6 crianças com dificuldades de aprendizagem, 3 com pouco acompanhamento familiar, 4 com dificuldades ao nível da linguagem e 1 criança com dificuldades comportamentais. O horário da turma era normal, ou seja, iniciava as atividades letivas às 9h e terminava às 16 h. De acordo com o Plano de Turma, todos os alunos frequentam as atividades de enriquecimento curricular, que se realizavam posteriormente ao horário acima referido.

De forma a refletir sobre estes dois contextos achei pertinente organizar as minhas ideias dando ênfase às expectativas que tinha antes da prática, à importância da planificação, da

intervenção e da reflexão/avaliação, apresentando também algumas dificuldades sentidas ao longo da mesma e, por fim, fazendo referência às aprendizagens que realizei.

### *EXPECTATIVAS*

Relativamente às expectativas estas estiveram presentes nos dois contextos em que realizei a prática pedagógica. Numa primeira experiência em contacto com o 1.º ano de escolaridade existiram vários sentimentos que estiveram presentes, como a inquietação e alguns receios, confundidos por vezes com nervosismos resultantes da minha inexperiência.

Inquietação no que diz respeito ao grupo que iria encontrar, como me iriam receber, se estaria este familiarizado com a presença de estagiárias, se existiriam crianças com Necessidades Educativas Especiais, sendo estes referidos ao longo da reflexão do período de observação (anexo 10)

Existia também um nervosismo quanto ao grupo de crianças, se se tratava de uma turma numerosa, se existiam crianças com Necessidades Educativas Especiais, questionava-me se iriam estranhar a nossa presença o que implicaria o nosso acolhimento e integração.

Mas também, o receio e o nervosismo, isto porque era a primeira vez que contactava com um grupo de crianças do 1.º ano de escolaridade em contexto de sala de aula, uma vez que já tinha contactado com crianças destas idades mas numa vertente de voluntariado. O sentimento de responsabilidade era totalmente diferente e comecei a questionar-me acerca das minhas capacidades para ser capaz de dar resposta a este contexto.

Mas também, o receio e o nervosismo, isto porque era a primeira vez que contactava com um grupo de crianças do 1.º ano de escolaridade em contexto de sala de aula, uma vez que já tinha contactado com crianças destas idades mas numa vertente de voluntariado. O sentimento de responsabilidade era totalmente diferente e comecei a questionar-me acerca das minhas capacidades para ser capaz de dar resposta a este contexto.

Ainda assim o que mais desejava para este contexto acabou por se concretizar, ficar numa turma do 1.º ano de escolaridade. Isto porque desde o Jardim de Infância me suscitava uma grande curiosidade quanto ao trabalho desenvolvido no 1.º ano quer de

adaptação/integração, quer da metodologia utilizada para a aprendizagem da leitura e escrita. Assim como fui referindo na reflexão do período de observação (anexo 10)

Outro aspeto que me inquietava um pouco dizia respeito aos conteúdos que a turma estaria a trabalhar e os que já teriam sido trabalhados, principalmente pela curiosidade que tinha em saber qual o método de ensino que a professora titular de turma utilizava.

Quanto ao interesse e à curiosidade relativa à adaptação/integração das crianças do Jardim de Infância para o 1.º CEB, ficou um pouco aquém do que estava à espera, uma vez que só interagi com a turma no segundo semestre (2.º e 3.º período para as crianças) e, por isso, já estavam bastante familiarizadas com a sala de aula e os horários a cumprir, contudo ao nível das regras em sala de aula deixavam um pouco a desejar, uma vez que estas ainda não estavam assimiladas nem eram respeitadas pela maioria das crianças. Relativamente à metodologia, verifiquei, assim como refiro na reflexão do período de observação de 24 de fevereiro de 2014 a 12 de março de 2014 (anexo 10), que se tratava do método:

analítico-sintético, ou seja as crianças aprendem letra a letra e só depois passam para as palavras que contenham essa letra. Assim como Cruz (1993), refere que o método analítico-sintético “(...) baseia-se na aprendizagem da língua materna organizada sistematicamente como recurso a manuais escolares(...). A preocupação dominante consiste em fornecer elementos «letras e sons», que permitam (...) chegar à leitura” (p.102).

Outro aspeto pelo qual tinha alguma curiosidade dizia respeito ao meio onde a instituição estava inserida, por ser um meio social bairrista e com poucos recursos económicos, suscitou em mim alguma expectativa, pretendendo observar se este se assemelhava ao que a sociedade diz ser, ou se iria encontrar um contexto onde apenas existem rótulos que em pouco ou nada são verídicos. Refletindo sobre este assunto, de facto o meio envolvente influencia os comportamentos das crianças, mas ainda assim considero que tal aspeto não deve ser generalizado, isto porque na instituição em questão existia uma heterogeneidade de condições sociais que não me permitiram fazer um juízo de valor sobre a mesma.

Quanto à segunda experiência, a prática pedagógica, em 3.º ano de escolaridade, também surgiram, inicialmente, várias expectativas e alguns receios, mas desta vez relacionados com o currículo atribuído a este ano de escolaridade e também à forma como iria ser recebida na turma.

Quando soube que iria trabalhar com uma turma de 3.º ano, refleti sobre que crianças iria encontrar, e acima disso, com que realidade iria contactar, uma vez que em conversa com algumas colegas percebi que era bastante diferente do contexto da prática anterior. E nesse sentido pensei que poderia vir a utilizar alguma das estratégias aprendidas na prática anterior, como fiz referência na reflexão do período de observação de 23 de setembro de 2014 a 7 de outubro de 2014 (anexo 11)

Senti também curiosidade em conhecer o trabalho que era realizado no processo de ensino-aprendizagem, bem como que estratégias eram utilizadas para controlar, na lógica de as comparar com as que já tinha implementado e utilizado no estágio anterior.

Como referi inicialmente, um aspeto que me suscitou grande expectativa para esta prática prendeu-se com o currículo deste ano de escolaridade, principalmente pensando numa lógica de que metodologias utilizar e de que conteúdos deveria estudar atempadamente.

À semelhança da prática anterior, estava expectante em relação ao acolhimento das crianças e da professora cooperante, aspeto este que rapidamente foi visto por mim como um ponto bastante positivo para a minha prática. Digo isto, uma vez que me senti bastante integrada no grupo de crianças, procurando cativar a sua atenção e conseqüentemente o respeito e confiança. Quanto à relação com a professora cooperante, esta foi desde cedo um fator facilitador das minhas aprendizagens enquanto estagiária, uma vez que sempre se mostrou disponível e de certa forma exigente contribuindo assim para melhorar a minha prática enquanto futura professora.

Ainda assim, tendo em consideração o grupo de crianças, senti que, inicialmente, foquei a minha atenção numa vertente mais comportamental do que ao nível das suas aprendizagens, aspeto este que considero ter sido influenciado pela prática anterior. Mas a partir das reflexões com a minha colega de estágio e com as professoras cooperante e supervisora percebi que não o deveria fazer por se tratarem de crianças e de realidades totalmente diferentes.

## *PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO E REFLEXÃO/AVALIAÇÃO*

Os dois contextos em que realizei a prática pedagógica em 1.º Ciclo (1.º e 3.º ano de escolaridade) tiveram presentes alguns referentes como: a planificação, a intervenção e ainda a reflexão/avaliação.

Neste sentido, e começando pela planificação, foi necessário a elaboração de dois tipos de planificação, uma onde se pretendia recolher informação sobre o grupo de crianças, a instituição, a sala de aula e o meio envolvente, respeitante ao período de Observação. E outra em que era necessário pensar nos conteúdos a trabalhar, que estratégias adotar e consequentemente que recursos utilizar, respeitante ao período de Intervenção. Estes dois tipos de planificação ainda que pareçam distintos, na minha opinião, acabam por se complementar, isto porque a informação através da planificação do período de observação permitiu-me realizar a planificação do período de intervenção, tendo em consideração os recursos disponíveis na sala de aula, bem como os interesses das crianças. Neste sentido, ao longo das minhas reflexões, quer da prática de 1.º ano quer na de 3.º ano fui referindo isto mesmo, dando importância à realização da planificação como documento orientador do professor, como é o exemplo da reflexão da semana de intervenção conjunta (dias 17 e 19 de março de 2014 - anexo 12)

gostaria de realçar a flexibilidade que um professor deve ter, pois não se deve restringir à planificação mas sim utilizá-la como material orientador, assim como Alvarenga (2011) refere que “(...) no ensino, a planificação docente não é somente uma necessidade mas acima de tudo um imperativo que se impõe(...)” (p.30).

E ainda que esta não seja encarada de forma rígida mas como um fio condutor à prática pedagógica que se pretenda. Também Dias (2009) faz referência à importância que a planificação tem para o professor, no que diz respeito à organização do trabalho e do tempo, e ainda referindo-se a Cró (1998), a mesma autora apresenta uma função importantíssima da planificação educativa, sendo esta uma tomada de decisão dos meios da realização dos objetivos pedagógicos. Para além destes objetivos pedagógicos, na minha opinião, e tendo em conta o modelo de planificação que utilizei ao longo das minhas práticas em 1.º ano de escolaridade, tornou-se bastante importante que esta contivesse um momento em que se contextualizasse o dia ou a semana, criando assim um fio condutor para as aprendizagens das crianças sendo esta contextualização realizada apenas com a minha opinião.

Também na prática em 3.º ano, a planificação teve um papel muito importante de orientador, nomeadamente ao nível da sua estrutura uma vez que, a partir da sugestão da professora cooperante complementei a contextualização que realizava na prática anterior (1.º ano) com fundamentação teórica das opções metodológicas e das estratégias utilizadas semanalmente. Esta contextualização causou em mim, inicialmente, algumas inquietações relativas à sua pertinência para a prática pedagógica, mas rapidamente concluí que era, mais uma vez, um elemento facilitador da minha atuação como fiz referência na reflexão do período em 1.º Ciclo (3.º ano) (anexo 13)

Refletindo sobre a realização de uma contextualização, considero que esta se tornou como um facilitador não só da minha atuação mas também das reflexões que semanalmente eram pedidas, isto porque já tínhamos um fundamento prévio para poder argumentar as minhas escolhas a cada semana de prática.

Outro aspeto que também se alterou na planificação e que diferenciava da prática em 3.º ano prendeu-se com a especificação do tempo que demoraria a tarefa a ser realizada o que me levou a refletir sobre a importância de pensar no tempo das aprendizagens das crianças e não me restringir ao tempo estabelecido pelo horário da turma permitindo também organizar de forma mais orientada a minha atuação. Este aspeto foi refletido na semana de intervenção conjunta de 13 a 14 de outubro de 2014 (anexo 14)

não basta pensar no horário estipulado para a realização das tarefas, mas sim, pensar no tempo que a criança necessita para realizar as aprendizagens, dando assim, segundo Moura (2005), um “(...) carácter intencional das experiências e práticas que organizadas no tempo, geram as aprendizagens, levanta as tradicionais complexas questões da transposição do currículo (...)” (p.115)

Como forma de dar continuidade ao que era planificado, surgiram os momentos de intervenção, que suportados pelo período de observação me trouxeram algumas ideias a aplicar nas duas práticas realizadas. Relativamente à primeira prática (1.º ano), considero que o período de intervenção foi muito importante, uma vez que tive a oportunidade de pôr em prática algumas das estratégias para o bom funcionamento da sala de aula e de comportamento que já tinha adquirido ao longo das observações, mas também porque me possibilitou a pesquisa de outras. De facto, este ponto foi dos mais marcantes na minha intervenção, uma vez que no que concerne ao comportamento em sala de aula existia um desvio relativamente àquilo que é expectável e normal num contexto de ensino e aprendizagem. Assim sendo, e como estratégias implementadas no decurso desta prática pedagógica realço como mais significativas o caso da atribuição de diplomas, a realização de uma lista de tarefas diariamente no quadro, que nas últimas semanas acabaram por ser

“mensagens do dia” trazidas pela mascote da escola, e também a marcação dos comportamentos ao meio da tarde e ao final da mesma. E, por isso mesmo, ao longo das reflexões que realizava semanalmente, acabavam por surgir novas estratégias a implementar e ainda um olhar crítico sobre aquelas que eram aplicadas. Exemplo disso apresenta-se na reflexão da semana de intervenção conjunta de 17 a 19 de março de 2014 (anexo 12)

começamos por uma pequena conversa sobre a existência de regras na sala de aula, quais é que as crianças conheciam e se as costumavam cumprir. Depois disso achámos por bem, e a título de incentivar as crianças a terem um bom comportamento, lançar o desafio de no final dos 3 dias das nossas intervenções, quem tivesse sempre o comportamento a verde receberia na semana seguinte um reconhecimento, neste caso um diploma de bom comportamento, com a certeza que ao fim de 5 semanas a receber o diploma receberiam uma medalha.

Deste modo, e sendo esta uma das estratégias mais significativas, como referi anteriormente, semana após semana verificava-se que cada vez mais crianças queriam ter todos os dias verde para conseguir um diploma, o que para mim me trouxe um sentimento bastante positivo, pois assim como referi na reflexão da semana de intervenção de 24 a 26 de março de 2014 (anexo 15)

Enquanto estagiária e futura professora, a meu ver é muito importante arranjar um conjunto de estratégias para conseguir uma boa relação com as crianças dentro da sala de aula e criar hábitos de trabalho às crianças, como forma de tornar as suas aprendizagens significativas, assim como Gómez (1993) refere ao longo do seu livro.

Ainda relativamente à estratégia de atribuição de diplomas, também noutra reflexão apresentei uma situação em que uma criança verbalizava não querer saber dos diplomas, mas ao ser-lhe atribuído um verde no início da semana decidiu alterar o seu comportamento como refiro na reflexão da semana de intervenção de 12 a 14 de maio de 2014 (anexo 16)

mas eis que esta semana ao começar a mesma com verde no comportamento decidiu melhorar a sua postura na sala de aula e tentar no dia seguinte voltar a conseguir tal proeza, o que aconteceu. No final da semana a criança consegui os três verdes que lhe dava o diploma e mostrou-se muito feliz pois ia receber o seu primeiro diploma.

Situações como estas fazem-me, enquanto futura professora, acreditar na importância de estimular e de motivar as crianças, para que chegue a uma altura em que sejam elas a querer modificar o seu comportamento e a sua atitude na sala de aula. Martins (2011)

refere que o professor deve criar estratégias inovadoras e estimulantes, adequadas à vida e às experiências dos seus alunos, para que assim o conhecimento faça mais sentido para os mesmos.

Outro momento de intervenção que na prática em 1.º ano também foi significativo para mim estava associado aos hábitos e ritmo de trabalho, pois inicialmente as crianças fruto da sua desmotivação pela escola arrastavam as tarefas, não por não saberem, mas por não terem ritmo e hábitos de trabalho. Assim, com a estratégia de se marcar o comportamento antes do intervalo, pretendíamos que elas ganhassem outro ritmo de trabalho, pois apenas teriam verde as crianças que tivessem terminado dentro do tempo estipulado a tarefa, sendo que as restantes teriam amarelo. Na minha opinião, esta estratégia teve consequências muito positivas no processo de ensino-aprendizagem das crianças uma vez que alteraram significativamente o seu ritmo de trabalho.

Por fim, e continuando na lógica das estratégias aplicadas na prática em 1.º ano, considero importante referir a lista de tarefas escrita no quadro que, posteriormente, foi denominada de “mensagem do dia” que tinha como objetivo planificar com as crianças o dia de trabalho. Esta estratégia, à semelhança da anterior, não tinham como objetivo alterações a nível comportamental, mas ao nível do ritmo e hábitos de trabalho, isto porque as crianças conseguiram perceber o que estava planeado para o dia e desse modo sabiam que para as completar tinham de trabalhar mais depressa e não podiam distrair-se.

Outro aspeto importante relativo a esta estratégia prendia-se com a motivação das crianças no que dizia respeito ao momento em que concluíam as tarefas, isto porque assim que o fizessem existia um espaço na aula em que estas poderiam partilhar com a turma uma anedota, uma adivinha, ou algo que lhes fosse significativo. Inicialmente, foi necessário refletir com as crianças acerca desta estratégia uma vez que não estava a ser desenvolvida como se esperava assim como referi na reflexão da semana de intervenção de 31 de março a 2 de abril de 2014 (anexo 17)

Nesta reflexão várias crianças lançaram ideias como “temos de trabalhar mais depressa”, “não podemos conversar”, entre outras, ficando o compromisso de no dia a seguir tentarmos concretizar tudo a que nos propusemos.

Penso que a aplicação deste tipo de estratégias é bastante favorável para as aprendizagens das crianças, isto porque lhes permite, para além do conhecimento do que têm para fazer naquele dia, a responsabilização sobre o seu trabalho.

Para além de questões relativas ao comportamento e aos hábitos e ritmo de trabalho, a turma necessitava bastante de estratégias de motivação, e como tal, este ponto foi também um dos mais importantes para mim nesta prática. Neste sentido, e mais uma vez a partir do período de observação surgiu a utilização do meio exterior como uma estratégia significativa e que fosse ao encontro dos interesses das crianças, o que defende Martins (2011), “o meio social em que as crianças se encontram inseridas, exerce grande impacto na construção da motivação (...)” (p.12), promovendo momentos de manipulação de objetos, e momentos que fizesse as crianças relacionarem-se com seres vivos.

Neste sentido, ao longo das minhas práticas interventivas procurei realizar com as crianças atividades que as motivassem e que requeressem mais dinâmica da sua parte, dentro e fora da sala de aula, de modo a que estas contribuíssem para as aprendizagens das crianças, tornando-as mais significativas, e dando-lhes um papel mais ativo nas mesmas. Considero que devo adotar uma postura de orientadora das aprendizagens das crianças e deste modo passar para elas o papel principal e por isso mais ativo, assim como Almeida (2008) referido por Santo, Silveira e Jesus (2013) afirma que esta participação dos alunos promove uma boa aprendizagem pois ajuda-os a construir e o seu próprio conhecimento. Pinheiro (2012) referindo-se a Vieira (2010) apresenta neste sentido algumas vantagens da presença desta autonomia e desta participação ativa nas aprendizagens, afirmando que esta aumenta a aprendizagem consciente e crítica, favorecendo a aproximação do aluno ao processo de ensino aprendizagem.

Como referi anteriormente, procurei promover atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças e ainda, sempre que possível, que envolvessem seres vivos próximos às mesmas. Como tal, destaco 4 semanas em que procurei desenvolver mini projetos deste género seguindo assim a ideia de Luís (2013) dando oportunidades às crianças para que a partir de situações e problemas, possam apresentar explicações sobre o que defendem, argumentando as suas ideias e comparando-as.

Seguem-se deste modo algumas fotografias ilustrativas dos mini-projetos realizados: plantar e semear na horta da escola, aprender mais sobre caracóis e sobre formigas (figura 7 e 8).



*Figura 7- Mini-projeto sobre caracóis*



*Figura 8- Mini-projeto plantar e semear na horta da escola*

Enquanto futura professora considero que este tipo de atividades são bastante significativas, uma vez que permite à criança contactar com algo que lhe é próximo e ainda porque permite desenvolver a capacidade de decisão nas suas aprendizagens, podendo manipular objetos concretos que ajudarão às mesmas.

Associado aos objetos concretos e à sua manipulação, durante a prática pedagógica procurei possibilitar às crianças momentos deste tipo, enriquecendo as suas aprendizagens e proporcionando um envolvimento físico numa situação de aprendizagem ativa (Passos, 2004 referido por Camacho, 2013).

Neste sentido, considero que este tipo de atividades são bastante significativas, uma vez que permite à criança contactar com algo que lhe é próximo e ainda porque permite desenvolver a capacidade de decisão nas suas aprendizagens, podendo manipular objetos concretos que ajudarão às mesmas.

Associado aos objetos concretos e à sua manipulação, durante a prática pedagógica procurei possibilitar às crianças momentos deste tipo, enriquecendo as suas aprendizagens e proporcionando um envolvimento físico numa situação de aprendizagem ativa (Passos, 2004 referido por Camacho, 2013).

Assim, considero que fui possibilitando a utilização de materiais concretos, como geoplanos, pentaminós e *tangram*, que através da sua manipulação permitiram às crianças momentos de criatividade e de enriquecimento das suas aprendizagens, assim como Matos e Serrazina (1996), referido por Almiro (2004) reforçam “(...) o acto de manipular permite ao aluno experimentar e descobrir padrões e relações que são o essencial em Matemática. (...) é essencial que o aluno tenha muito tempo e várias oportunidades para explorar os materiais” (p.7).

Relativamente à prática pedagógica em 3.º ano, considero que inicialmente debrucei a minha atenção nos comportamentos dos alunos, talvez por influência da prática anterior, mas rapidamente mudei a minha atenção uma vez que estes eram semelhantes aos expectáveis numa sala de aula. Deste modo, passei a dar mais ênfase às estratégias a utilizar preocupando-me sempre com a sua pertinência e com a sua adequação tendo em conta as aprendizagens das crianças.

Destaco desta forma o ensino de conteúdos associados a atividades práticas e experimentais, o trabalho em grupo e ainda a integração das áreas do currículo. Começando pelo ensino a partir das atividades práticas e experimentais, sempre me preocupei em dinamizar a exploração de novos conteúdos através das mesmas, permitindo assim aos alunos realizarem as suas aprendizagens de forma mais significativa. Exemplo disso prendeu-se com alguns conteúdos da área de Estudo do Meio, como os sistemas do corpo humano, em que, de forma a tornar as aprendizagens mais dinâmicas, procurei recorrer a atividades práticas e experimentais de maneira a que as crianças conseguissem observar uma ação semelhante à que acontece com o nosso corpo, promovendo assim um maior entusiasmo.

Tal aconteceu com o sistema digestivo e com o sistema excretor, o primeiro relativo à digestão dos alimentos (atividade experimental) recorrendo a aspirinas (figura 9) e o segundo relativo à função que os rins têm no nosso corpo (atividade prática) recorrendo a filtros do café (figura 10).



*Figura 9- Atividade experimental relativa ao sistema Digestivo*



*Figura 10- Atividade prática relativa ao sistema Excretor*

Faço esta distinção uma vez que segundo Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, Rodrigues e Couceiro (2007), as atividades práticas aplicam-se a todas as situações em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa e as atividades experimentais aplicam-se às atividades onde há manipulação de variáveis.

Nesta ordem de ideias, considero bastante pertinente associar este tipo de atividades no ensino de outras temáticas/áreas, como foi o caso do Estudo do Meio, uma vez que se torna mais significativo para os alunos poderem manipular objetos ao invés de estarem passivos nas suas aprendizagens. Ministério da Educação (1998), numa breve introdução

ao 5.º Bloco (À Descoberta dos Materiais e Objectos), refere isso mesmo “(...) A manipulação de objectos e de instrumentos (...) são aspectos importantes (...)” (p.123).

E ainda como Martins (2002), referido por Santo, Silveira e Jesus (2013) afirma que “(...) o ensino das ciências deverá começar nos primeiros anos e fornecer bases sólidas, ainda que de nível elementar, sobre as áreas mais importantes e deve ser atrativo para cativar as crianças para a continuação dos estudos em ciências” (p.9).

Este tipo de atividades proporcionam outro tipo de trabalho que procurei desenvolver à semelhança da prática em 1.º ano, o trabalho em grupo *vs* aprendizagem cooperativa, isto porque considero que deste modo as crianças têm a oportunidade de partilharem as suas ideias e deste modo realizar e enriquecer as suas aprendizagens, orientando, apoiando e até corrigindo os colegas (Colaço, 2004 citado por Damiani, 2008). Este aspeto foi referido ao longo das reflexões que realizava semanalmente, e exemplo disso está presente na semana de 27 a 28 de outubro de 2014 (anexo 18)

pensando no meu futuro como professora e como estagiária, seria interessante trabalhar com a turma numa metodologia de Aprendizagem Cooperativa, uma vez que segundo Lopes & Silva (2009) este tipo de aprendizagem é um “(...) método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e as dos outros colegas.” (p.3). Onde cada aluno desempenha um papel ativo na sua aprendizagem, como os mesmos autores referem “Cria um ambiente de aprendizagem activo, evolvente e investigativo.” (p.50).

Considero que este trabalho se torna bastante pertinente no ensino do 1.º ciclo uma vez que para além de estarmos a formar crianças estamos a ajudar na construção de futuros cidadãos da nossa sociedade, e como tal, a desenvolver competências como a realização escolar, a tolerância e aceitação da diversidade (Arends, 2008). Exemplo disso ilustra a figura 11 aquando da realização de um trabalho em grupo com o objetivo de formular problemas matemáticos a partir de um objeto.



Figura 11- Trabalho em grupo para a formulação de problemas matemáticos a partir de um objeto.

Associado a este trabalho cooperativo, considero importante referir a relação bastante positiva que tinha com a minha colega de estágio e que possibilitou uma melhor prática interventiva, procurando trabalhar em prol das aprendizagens das crianças e também da nossa evolução enquanto profissionais da educação. Por ser tão significativa para mim, achei pertinente referir este aspeto como um aspeto positivo da minha prática em 3.º ano como foi o caso da reflexão do período em 1.º Ciclo (3.º ano) (anexo 13)

Considero ainda importante referir que o trabalho desenvolvido em parceria com a minha colega de estágio foi um ponto bastante favorável para a minha prática, uma vez que à semelhança de Belbin (2009), referido por Vaz (2013), “(...) as novas exigências da actividade profissional docente levam a que os professores tenham um olhar crítico mais arreigado sobre a necessidade do trabalho em equipa baseado na cooperação e na responsabilidade partilhada.” (p.39).

Para finalizar, conforme referi anteriormente, ao longo das minhas intervenções na prática em 3.º ano procurei realizar um trabalho que não transparecesse as barreiras que existem no currículo de 1.º ciclo ao estar organizado por áreas, ou seja, procurei realizar com as crianças um trabalho mais interdisciplinar que levasse as mesmas a questionarem-se sobre o facto de não fazer sentido a divisão que se entrava no horário da turma.

Neste sentido, procurei utilizar o máximo de áreas possíveis para abordar um conteúdo específico com o objetivo de facilitar a sua compreensão e ainda promovendo aprendizagens que fossem ao encontro dos seus interesses e, por isso, mais significativas. Ao longo da prática foram realizadas reflexões onde pensava quais os contributos desta interdisciplinaridade para o processo ensino-aprendizagem das crianças, e onde fui confrontando as evidências da prática com autores de referência, como por exemplo na reflexão de 10 a 11 de novembro de 2014 (anexo 19)

a ideia de trans/interdisciplinaridade, mais concretamente em aliar a dramatização à aprendizagem dos Sistema do Corpo Humano. Nesse sentido, este ponto começa a ser importante e que devo ter em consideração nas futuras intervenções. Isto porque, a Expressão Dramática é, na minha opinião, e segundo a ideia de Sousa (2003) uma área do currículo facilitadora das aprendizagens dos alunos. Onde é possível levar o aluno a enriquecer o seu conhecimento de forma significativa sem que seja de uma forma formal, como por exemplo sentado numa cadeira.

e ainda na reflexão de 1 a 2 de dezembro de 2014 (anexo 20), onde acrescentei uma figura ilustrativa do material utilizado na prática (figura 12).

utilização de um jogo para realizar revisões para a ficha de avaliação de Estudo do Meio. O jogo surgiu como uma adaptação de um já conhecido pelos alunos, “Quem quer ser Milionário”, mas com uma particularidade muito significativa para os alunos, a matéria de Estudo do Meio, passando assim o jogo a chamar-se “Quem quer ter boa nota a EM?” (...) resolvi enfatizar este momento que à partida seria de aprendizagem formal e nada cativante para os alunos,

proporcionando um momento de interpretação de papéis (apresentadora e concorrentes). Achei que a esta estratégia seria bastante apropriada uma vez que, como referi anteriormente, seria muito mais cativante e motivadora para as aprendizagens que os alunos iriam realizar, assim como Estanqueiro (2010) refere, apresentando o professor como um orientador destas, promovendo “(...) exercícios de treinos de estratégias específicas, aproveitando os conteúdos da disciplina que lecciona (...). [E incentivando] cada aluno a avaliar com honestidade o seu desempenho e a adoptar o método de estudo mais eficaz (...)” (p.18), isto porque por cada resposta correta seriam adicionados 109 pontos.



Figura 12- Exemplo de uma situação em que foi promovida a interdisciplinaridade.

Após os momentos de intervenção, ao longo das práticas realizadas em 1.º Ciclo, considerei importante refletir sobre dois aspetos, que ainda que pareçam distintos, foram para mim bastante significativos, a reflexão/avaliação.

Considero que devemos trabalhar estes dois conceitos em simultâneo, uma vez que ambos permitem melhorar a nossa prática interventiva e deste modo proporcionar aprendizagens mais proveitosas para as crianças, uma vez que nos faz pensar sobre o que foi feito, de que forma foi executado e que aspetos poderão ser alterados para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à reflexão, considero que esta deve ser realizada com todos os intervenientes da prática, que nestes contextos foram a minha colega de estágio, as professoras cooperantes e supervisoras e ainda com as crianças. Digo isto uma vez que era nestes momentos que se partilhavam ideias e experiências, que enriqueciam imenso a minha prática pedagógica. Neste sentido, espero adotar uma postura reflexiva que segundo Dias (2009) se questiona sobre o quê, o porquê e o como de uma aprendizagem que foi efetuada, implicando também uma autoavaliação em que o professor observa o que poderá realizar futuramente de forma a melhorar a sua ação, a estabelecer novos objetivos.

Ao longo das reflexões dos dois contextos em 1.º ciclo (1.º e 3.º anos), procurei frisar a pertinência de um trabalho colaborativo com todos os intervenientes da prática, sustentando a minha ideia em autores de referência como é o exemplo de Dias (2009) quando defende o trabalho colaborativo entre docentes com um ponto fulcral e enriquecedor do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, tenciono adotar uma postura reflexiva que me leve a pensar nas escolhas e nas opções, relativas às capacidades que pretendo que os alunos desenvolvam (Oliveira & Serrazina, 2002), uma vez que considero fundamental tornar-me numa profissional reflexiva e que promova reflexão por parte dos alunos, podendo assim formar cidadãos críticos, mais responsáveis sobre as suas ações e ativos na sociedade em que estão inseridos. Para além disso, ao refletir, os alunos estão a construir o seu próprio conhecimento, uma vez que estão a pensar sobre determinado assunto (Alarcão, 1996).

Assim como referi anteriormente, associado ao momento de reflexão está o momento de avaliação, uma vez que ao longo das práticas em 1.º ano e em 3.º ano sempre procurei realizar um tipo de avaliação que não fosse formal, ou seja que tivesse um carácter formativo. Considero a avaliação realizada formativa uma vez que este tipo de avaliação permite ao professor e aos alunos assegurar que os processos de formação são adequados às características dos alunos e que permitem uma adaptação do ensino às diferenças de cada um, e deste modo melhorar qualitativamente as aprendizagens e não quantificar essas aprendizagens (Lopes & Silva, 2012).

Durante a prática em 1.º ano fui utilizando várias técnicas presentes na obra de Lopes e Silva (2012), e ainda através da marcação do comportamento, onde as crianças avaliavam o seu comportamento com verde, amarelo ou vermelho. Assim como é possível verificar ao longo das planificações.

Ao final do dia, as crianças realizam uma auto e hétero avaliação em relação ao seu comportamento, referindo se acham que merecem verde, amarelo ou vermelho. No final desta avaliação, os alunos avaliam as suas aprendizagens do dia. Para tal, a estagiária interveniente questiona-os acerca de qual atividade do dia em que sentiram mais dificuldade e qual a atividade que não sentiram dificuldade em realizar (Lopes & Silva, 2012). À medida que as crianças dão as suas ideias, a estagiária observante regista os dados através da tomada de notas.

Já ao nível da prática em 3.º ano, continuei a adotar uma avaliação do tipo formativa sendo que passei a realizar algo que não fazia na prática anterior, uma análise do que foi avaliado. Neste sentido, após realizar a avaliação com os alunos fazia uma leitura dos

registros feitos por mim ou pelos alunos e sugeria algumas propostas que visassem colmatar as dificuldades apresentadas.

Também em contexto de 3.º ano fui confrontada com o outro tipo de avaliação, esta já com um carácter mais sumativo em que se pretendia informar os encarregados de educação no final do período apenas utilizando as avaliações que tinham sido realizadas previamente. Neste momento, senti que não tinha informação suficiente quer de todas as áreas do currículo quer de todas as crianças e, por isso, não fui capaz de a realizar especificamente.

Deste modo, considero que deverei aprofundar conhecimentos sobre avaliar de forma a enriquecer a minha formação e de forma a auxiliar os meus alunos nas suas dificuldades mas também com o objetivo de que situações como a referida anteriormente não voltem a acontecer, até porque dentro em breve serei confrontada com esta realidade e com esta prática corrente.

### *DIFICULDADES*

Ao nível das dificuldades, atendendo à primeira prática que realizei, 1.º ano de escolaridade, considero que o facto de a turma não cumprir as regras de bom funcionamento da sala de aula, estipuladas no início do ano letivo, contribuiu para que, enquanto professora investigadora que pretendo ser, me inquietasse e me levasse a pesquisar sobre este tema, pretendendo deste modo ultrapassar quer as minhas dificuldades, em controlar a turma, mas também as das crianças, ao nível das aprendizagens que realizavam.

A pesquisa baseou-se em livros de Gomez (1993) e Estanqueiro (2010), e ainda em revistas eletrónicas como é o caso da “Educação”, com participação de Jesus (2008), o que me fez refletir sobre temas como a motivação. Considero este tema fulcral para o ensino-aprendizagem da criança, contribuindo para a sua autonomia nas aprendizagens.

Outra dificuldade que nas primeiras semanas esteve presente, mas que com a prática foi desaparecendo, prendeu-se com a escolha de atividades a desenvolver com as crianças,

bem como que materiais utilizar, tendo em conta que se tratava de um grupo, que, por um lado, tinha pouco ritmo de trabalho e, por outro lado, conseguia ter diferentes ritmos.

Ainda assim, após a prática pedagógica neste contexto, considero que estes aspetos tiveram conotação bastante positiva, sendo assim uma dificuldade ultrapassada quer por mim, estagiária, quer pelas crianças, que passaram a ter um comportamento e uma atitude totalmente diferente da inicial, aproximando-se da esperada em sala de aula.

Relativamente à prática pedagógica em contexto de 3.º ano de escolaridade, as dificuldades foram ligeiramente diferentes, o que a meu ver é reflexo de alguma ainda que pouca, experiência em 1.º ciclo. Deste modo, considero importante destacar um aspeto identificado o ponto anterior, a avaliação, como uma das dificuldades sentidas por mim. Para além da avaliação, outra dificuldade que tive diz respeito à exigência na elaboração de uma contextualização fundamentada aquando da realização das planificações de intervenção isto porque apenas tinha realizado este trabalho em Jardim de Infância e de uma forma bastante geral.

Deste modo, e debruçando-me agora na primeira dificuldade apresentada, a avaliação, considero que semanalmente a avaliação que realizava era suficiente para programar os conteúdos seguintes, mas ao nível de uma avaliação de final de período estava bastante aquém do que era pretendido. Tive essa ideia quando, por sugestão da professora supervisora, tentei, apenas com as análises das avaliações que tinha realizado ao longo da prática, elaborar um papel de informação para os encarregados de educação (conforme o exemplo da professora cooperante), e verifiquei que não tinha informação suficiente para o fazer, estando assim a faltar informação de algumas áreas e também de alguns alunos. Ainda assim considero que esta dificuldade se transformou numa aprendizagem como será referido no ponto seguinte.

No que diz respeito à dificuldade que referi, relativa à contextualização fundamentada das planificações das intervenções, inicialmente senti que não me ajudaria nas intervenções, uma vez que o exemplo que tinha tido em jardim de infância era realizado muito substancialmente, mas após algumas reflexões percebi que era um fator facilitador das minhas intervenções, uma vez que era nestas contextualizações que justificava a estratégia ou a metodologia utilizada diariamente e isso contribuía para uma maior segurança aquando da sua implementação.

## APRENDIZAGENS

Relativamente às aprendizagens, estas foram realizadas nos dois contextos (1.º e 3.º ano de escolaridade), assim como nos contextos de Creche e de Jardim de Infância.

Tendo em conta a primeira prática pedagógica (1.º ano), considero que realizei várias aprendizagens e fui refletindo sobre elas, exemplo disso está presente na reflexão de avaliação final da prática pedagógica I em contexto de 1.º Ciclo (1.º ano de escolaridade) (anexo 21)

preocupação de escolher atividades diversificadas, a importância e a necessidade de arranjar um fio condutor para toda a semana e especificá-lo nas planificações realizadas. A entreajuda e a colaboração entre colegas de estágio, sendo referidos como pontos importantíssimos para uma boa prática interventiva, a necessidade de escolha e de adaptação de estratégias que cativassem os alunos, que consequentemente permitissem e proporcionassem um bom funcionamento da sala de aula.

Escolho estas porque na verdade, enquanto futura professora, é perceptível a posição que quero tomar quando ingressar no mundo do trabalho, ou seja, adotar uma política que não esteja centrada em mim, mas sim nas crianças, daí a minha preocupação com as estratégias e as atividades a utilizar, bem como com a entreajuda que deve existir entre os adultos, contribuindo assim para as aprendizagens das crianças, como Belbin (2009), referido por Vaz (2013) sugere, apresentado a ideia de que “(...) as novas exigências da actividade profissional docente levam a que os professores tenham um olhar crítico mais arregado sobre a necessidade do trabalho em equipa baseado na cooperação e na responsabilidade partilhada” (p.39).

Ainda assim, considero que a maior aprendizagem que realizei neste contexto prendeu-se com a motivação que o professor deve transmitir aos seus alunos, para que estes estejam mais concentrados e, por isso, mais empenhados nas suas aprendizagens, promovendo momentos em que sejam estes o motor das mesmas. Neste sentido, procurei sempre ir ao encontro dos interesses das crianças e adotar uma postura de as desafiar para que estas estivessem fortemente envolvidas no seu processo de ensino-aprendizagem. Quando digo envolvidas, esperava que as crianças se questionassem e tomassem uma atitude crítica, sem que aceitassem incondicionalmente o que lhes propunha. Tentei fazer isto utilizando um fio condutor para cada semana de prática, tendo como objetivo relacionar todas as

propostas pedagógicas e explicar o porquê de estarmos a realizar aquela atividade (Jesus, 2008).

Por outro lado, assim como referi no ponto anterior aquilo que inicialmente era encarado como uma dificuldade tornou-se numa aprendizagem, como foi o exemplo das regras de bom funcionamento de sala de aula. Este exemplo tornou-se numa aprendizagem que levasse as crianças a ganhar hábitos de trabalho e que, deste modo, as suas aprendizagens fossem realizadas num ambiente digno e esperado em sala de aula. Para tal, após a prática reconheço a pertinência da escolha de estratégias que um professor deve ter presente nas suas intervenções (Jesus, 2008), bem como a relação que este deve ter com a turma, sendo esta denominada como uma “Boa Relação Pedagógica” (Gomez, 1993), e que contribuisse de forma bastante positiva para o processo ensino-aprendizagem das crianças.

Já ao nível da segunda prática (3.º ano de escolaridade), também foram realizadas algumas aprendizagens, sendo que a mais significativa disse respeito à avaliação.

Ao longo da prática pedagógica neste contexto fui realizando algumas avaliações semanais que me permitiram conhecer, por um lado, quais as dificuldades que as crianças iam sentido à medida que eram abordados novos conteúdos e, por outro lado, recorrendo às suas análises, que aspetos deveriam ser novamente abordados para melhor esclarecer as crianças e deste modo proporcionar aprendizagens mais significativas.

Ainda assim como referi no ponto anterior, também considerei a avaliação como uma dificuldade, mas após ser ultrapassada considero-a uma aprendizagem, nomeadamente ao nível da avaliação que é necessário realizar para informar os Encarregados de Educação. Digo isto, uma vez que por sugestão da professora supervisora tentei realizar este tipo de avaliação apenas utilizando as avaliações e análises que tinha realizado ao longo da prática, e percebi que não tinha informação suficiente para o realizar, uma vez que não tinha avaliado todas as áreas do currículo e por isso a avaliação realizada não seria a mais completa.

Este exercício permitiu-me refletir sobre a importância que, enquanto futura professora, devo ter quando avaliar a turma, procurando sempre avaliar todas as áreas do currículo e todas as crianças da mesma de forma a tornar este elemento de avaliação completo e que ajude não só o professor mas também o aluno.

Ainda assim tenho perfeita noção de que ainda me faltam algumas bases para conseguir realizar este trabalho, que , devo procurar informação de forma a complementar a que já tenho, melhorando o meu desempenho enquanto profissional mas sobretudo para conseguir auxiliar os meus alunos nas suas dificuldades.

# DIMENSÃO INVESTIGATIVA

## NOTA INTRODUTÓRIA

Ao longo da realização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico fui-me apercebendo da importância que a investigação tem para o educador e para o professor, não só ao nível da formação pessoal, mas também ao nível do enriquecimento profissional. Ao realizar um trabalho de investigação, o educador/professor tem a oportunidade de pesquisar sobre a sua prática de forma a melhorá-la, e deste modo auxiliar as crianças na realização de aprendizagens mais significativas.

Neste sentido, a investigação realizada em contexto de Jardim-de-Infância permite-me compreender se a dinamização de uma área espacial da sala de atividades influencia as interações entre pares desenvolvidas no “canto da leitura”, tendo este estudo surgido no âmbito da prática pedagógica realizada com um grupo de 18 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Esta investigação tem como base os contributos de uma metodologia em participação e é sustentada pela questão de partida: “De que forma a participação de crianças do Jardim de Infância na dinamização do «canto da leitura» promove as interações entre pares nesse espaço?”. E neste sentido, foram delineados como objetivos: (i) compreender o papel da criança na dinamização dos espaços da sala de atividades em jardim-de-infância; (ii) definir um conjunto de estratégias promotoras da participação da criança na dinamização desses espaços; e (iii) avaliar o impacto dessa participação nas interações entre pares no “canto da leitura”.

Partindo dos objetivos apresentado, definiram-se três fases de investigação, na primeira fase realizaram-se observações e conversas informais com as crianças com o objetivo de compreender a sua opinião sobre o “canto da leitura”, sugerindo estas algumas propostas de alteração de forma a torná-lo mais significativo. Na segunda fase, procedeu-se à implementação das sugestões das crianças dadas durante a fase anterior e procedeu-se à recolha de dados através da observação das atividades e das interações entre pares

desenvolvidas naquele espaço. Para terminar, a terceira fase, permitiu um olhar reflexivo sobre todo o estudo, quer por parte da investigadora quer pela educadora responsável pelo grupo de crianças através da realização de uma entrevista semi-estruturada.

A dimensão investigativa está então organizada em três capítulos, numa conclusão e em referências bibliográficas. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico que suporta a investigação realizada, o segundo capítulo às opções metodológicas, onde apresento as etapas do estudo e as metodologias utilizadas, e por fim no terceiro capítulo apresento e discuto os resultados obtidos ao longo da investigação. Para terminar é realizada uma conclusão da dimensão investigativa onde procuro dar resposta aos objetivos e à questão do estudo, apresento algumas limitações do mesmo e ainda sugestões para novos estudos.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico tendo em conta a problemática e os objetivos de investigação. Deste modo, a organização do mesmo apresenta-nos 3 tópicos centrais, começando pelas interações, onde se abordam as interações entre pares: da definição ao desenvolvimento sócio-afetivo. O segundo tópico, pedagogia em participação, onde será explorado o conceito e o papel da criança nesta pedagogia. E por fim, o terceiro tópico, organização do espaço, que permite reconhecer como deve ser o espaço na sala de atividades, referindo também a importância das áreas espaciais, nomeadamente a área da leitura.

### *1.1 INTERAÇÕES ENTRE PARES: DA DEFINIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO SOCIO-AFETIVO DAS CRIANÇAS*

As crianças começam a estabelecer relações com o que está à sua volta e com alguns materiais desde muito cedo, o que as leva a descobrir como podem comunicar e como devem interagir com diferentes membros (como os seus pais, amigos e familiares), e ainda como interagir com diferentes objetos. As interações ocorridas promovem assim o desenvolvimento da confiança da criança em si próprio, e nos outros, da sua curiosidade e autonomia na aprendizagem (Tavares, *et al*, 2011).

Segundo Vygotsky (1998), referido por Martins e Franco (2009), na passagem do tempo entre creche e jardim de infância, as crianças vão aperfeiçoando as suas competências e capacidades sociais, isto porque estes tempos simbolizam os primeiros momentos de disputa e de troca de saberes em que desenvolvem comunicações entre si e com os adultos que lhes estão próximos.

As interações entre pares são vistas por Ladd e Coleman (2002) como um elemento facilitador de sociabilidade, onde as crianças “(...) aprendem a desenvolver competências sociais e a estabelecerem relações com os pares” (p.154), principalmente se estas estiverem na companhia de um par conhecido, ao invés de estarem sozinhas, ou com um par desconhecido num contexto novo, uma vez que permite que estas dialoguem mais e que exibam afetos.

Este processo de socialização leva a criança a interiorizar alguns esquemas comportamentais que são importantes na vida em sociedade, a adaptar-se ao meio que está constantemente em mudança e, assim como já foi referido, a relacionar-se com os outros (Borràs, 2002). É nestes momentos que acabam por testar os seus valores ao confrontá-los com os dos seus pares, optando posteriormente por mantê-los ou rejeitá-los, comparando e desenvolvendo uma noção mais realista das suas capacidades (Papalia, Olds & Feldman, 2004).

Atividades como brincar às casinhas e atividades de leitura permitem estimular comportamentos sociais e deste modo desenvolver atividades do tipo associativas, onde as crianças têm o mesmo tipo de brincadeira e interação entre si, e atividades do tipo cooperativas, têm tendência a aumentar, simbolizando uma maior maturação. A acrescentar a estes dois tipos de atividades referidos anteriormente existem também atividades do tipo solitárias, em que brincam sozinhas, e ainda atividades paralelas, em que brincam lado a lado utilizando os mesmos materiais mas individualmente (Papalia & Feldman, 2013).

Para Ladd e Coleman (2002), as crianças ao conhecerem-se melhor vão desenvolvendo a clareza e coesão das comunicações, a troca de informações, o estabelecimento de atividades que realizam em comum e ainda a resolução de conflitos, o que facilita e influencia as amizades que estas fazem na idade Pré-Escolar.

Os mesmos autores, referindo-se a Howes (1987), realçam também a pertinência de interações em grupos heterogéneos, no que diz respeito às idades, afirmando que grupos de pares maiores e mais heterogéneos podem facilitar as interações uma vez que as crianças mais velhas exibem comportamentos mais amadurecidos, o que estimula as crianças mais novas a adotarem-nos através da imitação, e deste modo desenvolver competências sociais novas e mais avançadas.

Esta ideia remete para a pertinência da aprendizagem cooperativa para desenvolver as interações entre pares, isto porque este tipo de atividades permitem às crianças adquirir e desenvolver competências sociais e cognitivas, sendo estas necessárias para a realização de trabalhos em grupos (Lopes & Silva, 2008).

Tendo em consideração Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2001), cada criança é responsável por construir os seus valores, princípios e normas, através das interações que

vão realizando com diferentes ambientes e diferentes contextos, não só com os seus pares, mas também com os objetos presentes.

Assim sendo, outro tipo de interação que influencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças diz respeito à interação da criança com os objetos, isto porque ao observar o objeto, a criança começa a agir de forma diferente em relação ao que vê, agindo de forma independente, partido da sua imaginação. Assim sendo, a criança consegue estabelecer relações com os diferentes objetos criando novos sentidos em relação aos mesmos, procurando assim satisfazer os seus desejos num mundo de fantasia (Vygostsky, 1998 citado por Queiroz, Maciel & Branco, 2006).

Segundo Ladd e Coleman (2002), a interação da criança com o objeto é influenciada por dois aspetos, a quantidade e a acessibilidade dos mesmos, o que se verifica nas interações entre pares e nos comportamentos das crianças. O facto do ambiente estar devidamente organizado, garantindo a acessibilidade dos materiais, estimula uma vasta escolha às crianças, o que as leva a uma maior exploração do mundo envolvente com apoio dos seus pares (Portugal, 2012 e Dias, Correia & Marcelino, 2009).

Quanto às interações que ocorrem entre as crianças e os adultos, estas são muito importantes, uma vez que o adulto adota um papel de promotor de uma relação de prazer, confiança e segurança, através de gestos, atitudes e palavras (Portugal, 1998). Deste modo, e tendo em consideração o referido por Post e Hohmann (2003) e pelo Ministério da Educação (1997), também este tipo de interação, permite que as crianças explorem o sentido de si mesmas, e ainda a compreensão do mundo, o que as ajuda na construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Ladd e Coleman (2002) referem que a qualidade da ação do educador de infância, e de outros agentes que prestam cuidados às crianças, influenciam as interações destas com os seus pares, isto porque ao interagirem com estes cuidadores dão relevo ao desenvolvimento social das mesmas, permitindo participar em interações verbais mais elevadas e que se mostrem estimulantes e sensíveis às interações com os seus pares.

Ainda a acrescentar à ideia defendida pelos autores anteriores, também Horn (2004) refere a importância que o adulto deve ter no que concerne ao respeito pelos diferentes ritmos da criança, isto porque a vai ajudar a olhar para o mundo de uma forma mais segura, previsível e interessante, desenvolvendo assim a confiança em si própria.

Neste sentido, e dando ênfase ao desenvolvimento sócio-afetivo, torna-se imprescindível pensar na criança com idades entre os 3 e os 5 anos, e enquadrá-la num estágio, denominado por Piaget, como estágio pré-operacional. Assim sendo, Bee (2003) refere que a criança que pertence a este estágio revela diversos aspetos do pensamento que a caracteriza, como é o exemplo de adotar um pensamento egocêntrico, de focalizar-se numa coisa de cada vez, de não ser reversível e ainda de ter um raciocínio primitivo.

Deste conjunto de características, existem uma que influencia especialmente as interações, o egocentrismo. Bee (2003), tendo em conta as ideias Piagetianas, afirma que a criança tem tendência em estar autocentrada, ou seja, centrada no seu “eu”, registando-se a necessidade de aos poucos sair da perspetiva do eu como o único sistema de referência.

Neste sentido, e direcionando agora para o tipo de brincadeiras como já foi ligeiramente abordado no tópico anterior, segundo Bee (2003), referindo-se a Piaget, inicialmente as crianças adotam brincadeiras paralelas, ou seja utilizam os mesmos materiais mas brincam independentemente, mas rapidamente passam a realizar brincadeiras cooperativas, que dizem respeito às brincadeiras em que as crianças já estão juntas na mesma atividade. Este tipo de brincadeira tende em aumentar a quantidade de tempo que as crianças dedicam ao contacto com os seus pares, podendo aumentar assim os conflitos entre eles. Com 3 ou 4 anos, as crianças tendem em imitar os seus pares, vendo no outro a possibilidade de ser o seu “melhor amigo” e procurando nele um vínculo de segurança. Quanto à relação com os adultos, o Ministério da Saúde (s.d), menciona que as crianças dos 3 aos 5 anos necessitam da aprovação destes e são sensíveis às suas expressões de desaprovação, são crianças colaboradoras, muito ativas, são bastante faladoras e expressam-se bem contando história. São ainda bastante imaginativas e imitam várias vezes as ações dos adultos (Gesell, 1979). Também Deldime e Vermeulen (2001) referem que as crianças dos 3 aos 5 anos são cada vez mais independentes e por isso começam a desenvolver o espírito crítico, interessando-se por saber o “como” e o “porquê”.

Relativamente à sociabilidade, a criança de 3 anos prefere como companhia para as suas brincadeiras ou jogos as crianças mais velhas, ou seja de 5 a 6 anos, uma vez que ao brincarem com crianças da sua idade estes momentos vão ser vistos como fáceis e realizados em pequenos grupos de duas ou três crianças (Moreira, 1998 e Gesell, 1979). Nestas brincadeiras, Gesell (1979) refere que o interesse das crianças pelos livros aumenta, assim como pedir que lhos leiam. Outro aspeto de elevado interesse prende-se com os jogos e os brinquedos que impliquem peças numerosas, como é o exemplo dos

*puzzles*. Este aspeto remete para a realidade de que nestas idades as crianças despertam a sua simpatia e deste modo facilitam o convívio consigo quer pelos seus pares quer pelos adultos.

Segundo Deldime e Vermeulen (2001), o desenvolvimento afetivo da criança distingue-se de ano para ano. Defendem que a criança de 3 anos já é capaz de dominar melhor as relações que mantém com os outros e que, deste modo, começa a empregar o “nós”. Gesell (1979) refere também que crianças com esta idade são capazes de mostrar simpatia, o que permite verificar que as suas emoções tendem em evoluir, à semelhança do desenvolvimento da sua inteligência.

Na verdade, segundo Moreira (1998) a criança vai amadurecendo, o que permite desenvolver habilidade motoras mais firmes e ágeis, como por exemplo subir e descer escadas, correr, manipular determinado objeto, o que permite diversificar o seu interesse por brincadeiras mais complexas. Ainda assim, Gesell (1979) refere que a criança de 3 anos revela uma fraca capacidade de se adaptar a todas as situações, bem como aos desejos e às formas de agir das outras pessoas.

Quanto às crianças de 4 anos, Deldime e Vermeulen (2001) afirmam que estas detêm um espírito de fantasia e do imaginário que as torna mais impulsivas, e com isso passam a tornar-se seres mais sociais. Gesell (1979) refere também que as crianças com 4 anos preferem brincar com outras crianças a brincarem sozinhas, combinando vários brinquedos para criar cenários com os mesmos. Outras características que o autor referido anteriormente também dá ênfase, prendem-se com o facto das crianças de 4 anos adotarem uma postura de controladoras e dominadoras, ainda que se comportem bem enquanto estão a brincar sozinhas, com os pares ou num grupo que esteja a ser vigiado. As brincadeiras prediletas destas crianças prendem-se com brincar às casinhas, aos médicos e aos doentes, mas rapidamente têm a capacidade de alterar a sua brincadeira para outra.

Relativamente às crianças de 5 anos, Deldime e Vermeulen (2001) defendem que estas atingem um equilíbrio pessoal e social onde procuram recorrentemente a satisfação do sucesso e a conseqüente aprovação social. Ainda assim, a criança de 5 anos é vista como um ser calmo, confiante, dependente e segura ainda que rapidamente se mostre incerta. Ao nível das brincadeiras, não são tão agressivas e violentas como nos anos anteriores e são capazes de superar um conflito.

## *1.2. PEDAGOGIA EM PARTICIPAÇÃO*

### *1.2.1. Exploração do conceito*

Entende-se por Pedagogia em participação uma pedagogia que produz a rutura com uma pedagogia transmissiva e que promove uma visão do processo da aprendizagem em conjunto com o educador/professor e a criança/aluno, promovendo assim um envolvimento mutuo (Oliveira-Formosinho & Gâmbôa, 2011).

A criança é vista como um ser competente e que necessita de motivação para realizar as suas aprendizagens. Tem ainda o papel de colaboradora enquanto o educador organiza o ambiente de aprendizagem e a vai observando para compreender o seu desenvolvimento e posteriormente proporcionar situações de aprendizagem, promotoras do mesmo. Segundo os mesmos autores, o tipo de aprendizagens que as crianças realizam nesta pedagogia são muito significativas devido a alguns aspetos que já foram referidos anteriormente, como a motivação e o envolvimento da mesma.

A partir do envolvimento da criança na pedagogia em participação, e segundo Oliveira-Formosinho e Gâmbôa (2011), esta e o adulto adotam uma postura de colaboração e de participação, tendo como objetivo a construção da aprendizagem através de uma experiência baseada em interações e de forma contínua. Mas ainda assim, segundo Oliveira-Formosinho (2009) é em colaboração com o educador que a criança é responsável pela planificação, execução e reflexão das atividades ou projetos, aprendendo assim em parceria. Para além desta parceria com o adulto, a criança, neste tipo de pedagogia, também realiza várias atividades em colaboração com os pares.

Este envolvimento e colaboração entre pares e entre o educador/professor, é visto por Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) como um método de ensino epistemológico de natureza construtivista e interativa. Ainda que se torne imprescindível alguma prevenção por parte do adulto aquando das interações com as crianças, com o objetivo de as ir questionando sobre o processo ensino-aprendizagem.

O educador/professor tem portanto o papel de organizador do ambiente educativo e, neste sentido deve escutar, observar e documentar para assim poder compreender e responder

às questões das crianças, procurando sempre ir ao encontro dos interesses e conhecimentos das mesmas (Oliveira-Formosinho e Gâmbôa, 2011).

A pedagogia em participação é também vista por Oliveira-Formosinho (2008) como um conjunto de espaços e tempos pedagógicos onde as interações e as relações sustentam as atividades e os projetos que permitem à criança construir a sua própria aprendizagem.

Na mesma linha, também Oliveira-Formosinho e Gâmbôa (2011) acrescenta que esta pedagogia valoriza ainda a experiência, os saberes e as culturas das crianças e dos adultos com o objetivo de permitir às crianças viver, conhecer e criar.

Também associado a esta pedagogia surge uma metodologia de aprendizagem cooperativa, principalmente nos momentos de interação entre pares. Lopes e Silva (2008) definem este tipo de aprendizagem como um modo em que a participação de cada criança é necessária e imprescindível para a realização da tarefa pedida. Este tipo de aprendizagem está inteiramente relacionado com uma pedagogia em participação que permite às crianças desenvolver competências sociais e cognitivas.

O educador/professor deve ter o papel de clarificar a relação que estabelece com a criança a fim de a ajudar a compreender que é esta que detém o papel principal das suas aprendizagens e que o educador apenas contribui de forma a facilitar as novas descobertas (Lopes & Silva, 2008).

Ainda existe outra metodologia que pode facilmente ser confundida ou vir complementar a pedagogia em participação, que diz respeito à metodologia de trabalho de projeto. Esta metodologia de trabalho de projeto é vista por Oliveira-Formosinho e Gâmbôa (2011) como um trabalho em que a criança é o ponto de partida, o centro e o fim das suas aprendizagens, indo ao encontro da pedagogia em participação.

A metodologia de trabalho de projeto diferencia-se da pedagogia em participação apenas num aspeto, a primeira respeita o desenvolvimento de várias fases e a segunda não. Estas fases permitem organizar de forma mais rigorosa o trabalho que é desenvolvido com as crianças, sendo estas divididas em 4 fases: definição do problema (crianças formulam o problema a investigar), planificação e desenvolvimento do trabalho (planificar e idealizar o que fazer no projeto), execução (crianças concretizam o que planificaram na fase anterior) e divulgação e avaliação do trabalho (crianças mostram o trabalho realizada a

toda a comunidade – pais, educadores, avós, entre outros) (Vasconcelos *et al.* 2012 e Oliveira-Formosinho & Gâmbôa 2011).

### *1.2.2. Papel da criança*

A criança detém um papel importantíssimo na realização das suas aprendizagens, de tal modo que o seu envolvimento na planificação de atividades torna-se imprescindível. Segundo Oliveira-Formosinho e Gâmbôa (2011), aquando da implementação da pedagogia em participação, a criança deve ter em consideração momentos de escuta de si própria para poder definir as suas intenções e para dar oportunidade aos seus pares de se expressarem também.

Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) a criança é vista como um ser competente como participante nas suas aprendizagens, e por isso a sua voz deve ser ouvida. As mesmas autoras referem ainda que torna-se bastante importante escutar as crianças relativamente aos seus interesses e sobre assuntos que lhes sejam próximos, compreendendo-as e tornando-as ativas, competentes e com direitos.

As mesmas autoras defendem que a criança deve ser a protagonista das suas aprendizagens e que a partir das ações complexas e colaborativas dos vários agentes, os interesses infantis se transformem em reflexões e num processo colaborativo de aprendizagens mediante as experiências desenvolvidas numa pedagogia em participação.

Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) afirmam também que a criança deve ser vista como um ser que vive e que faz histórias, que tem competências e que é sensível aos diferentes contextos, desenvolvendo deste modo a sua autonomia, influenciada pelas iterações com os adultos e com os seus pares.

Tendo em consideração Hohmann, Banet e Weikart (1995) as aprendizagens realizadas pelas crianças são consideradas aprendizagens ativas, sendo esta executada pela pessoa que aprende e não transmitida por outro. Os mesmos autores acrescentam ainda que a criança ao realizar aprendizagens ativas está exposta a explorações constantes utilizando todos os sentidos, descobre relações através de experiências diretas, tem a possibilidade

de manipular, transformar e combinar vários materiais, procurando assim respostas para as próprias necessidades.

### *1.3. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO*

Torna-se importante pensar na organização do espaço na Educação Pré-Escolar, uma vez que segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995), a organização do espaço na sala de atividades afeta as ações das crianças, as suas escolhas, o grau da atividade que pretendem desenvolver e ainda as relações com os outros e com os materiais.

Para os mesmos autores, uma sala de atividades necessita de espaço de arrumação visível e acessível às crianças, onde estas possam aprender a partir das suas ações em grandes ou pequenos grupos, promovendo assim uma aprendizagem ativa.

Oliveira-Formosinho e Gâmbua (2011) acrescentam que o espaço pedagógico, ou seja, o espaço educativo da sala de atividades deve estar organizado de forma a permitir a colaboração nos momentos de aprendizagem, deve ser flexível ao ponto de desenvolver capacidades de autonomia e colaboração nos momentos de brincar e de aprender, e por fim, deve ser capaz de dar respostas às aprendizagens realizadas a partir da experimentação.

Também para Portugal (2011), a forma como o espaço é organizado pode facilitar as aprendizagens, formar desafios para as crianças, e deste modo suscitar-lhes curiosidade, promovendo a autonomia e as relações interpessoais entre elas.

Cabe assim ao educador/professor organizar a sala com auxílio das crianças, tendo em consideração as suas escolhas e as suas ações, isto porque para Hohmann, Banet e Weikart (1995), a sala de atividades deve ser dividida em áreas e organizada, bem como os materiais, para que as crianças possam estar nesse espaço tendo o maior controlo sobre o ambiente que as rodeia.

Vários documentos emanados pelo Ministério da Educação, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, referem também que o educador deve ter a responsabilidade de organizar e

utilizar o espaço da sala de atividades de forma adequada e compreensível para as crianças, uma vez que estas, ao conhecerem os locais e os materiais e ao realizarem variadas experiências de aprendizagem, vão desenvolvendo a sua autonomia.

Hohmann, Banet e Weikart (1995) referem ainda a importância de etiquetar as áreas e os materiais da sala de atividades, isto porque deste modo as crianças conseguem identificar facilmente de que área se trata, como por exemplo utilizando o decalque, desenhos, gravuras de catálogos, fotografias ou objetos reais e específicos das áreas.

Associado a esta ideia, Formosinho, Spodek, Brown, Lino e Niza (1996) referem que, associado à capacidade de identificar a área onde estão a interagir, as crianças desenvolvem competências inerentes à interpretação de papéis, o que lhes permite adaptarem-se convenientemente aos diferentes espaços ou situações da sociedade.

Estes exemplos acima referidos contribuem também para outra questão que é abordada por Hohmann, Banet e Weikart (1995), que se prende com o facto de uma área da sala de atividades não ser vista como algo fechado, mas sim amplo, isto porque ao parecer fechada pode vir a ser vista pelas crianças como algo aborrecido e deste modo serem levadas a preferir outras áreas.

De acordo com a investigação realizada, a área dos livros é o espaço da sala de atividades em estudo/foco. Assim este espaço deve estar devidamente arrumado de forma a deixar as capas dos livros à vista das crianças, e não deve conter todos os materiais existentes disponíveis, de forma a possibilitar a substituição periódica dos mesmos, cativando e motivando assim as crianças a frequentar este espaço (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Em suma, Formosinho, Spodek, Brown, Lino e Niza (1996) enaltecem a organização do espaço como um aspeto que permite às crianças experienciar o mundo tendo em conta diferentes perspetivas e a partir delas realizar aprendizagens ativas, onde podem manipular e escolher o que pretendem utilizar.

## CAPÍTULO II – OPÇÕES METODOLÓGICAS

O presente capítulo apresenta a metodologia utilizada na elaboração do presente estudo, encontrando-se organizada em seis tópicos. O primeiro diz respeito à fundamentação das opções metodológicas, o segundo à apresentação da questão e dos objetivos do estudo, o terceiro ponto refere-se à caracterização do contexto educativo, o quarto às fases de investigação e técnicas de recolha de dados, o quinto ponto diz respeito ao tratamento da informação recolhida e, por fim, o sexto remete-se para a ética na investigação em educação.

### *2.1. FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS*

A presente investigação procura compreender, do ponto de vista das crianças, o porquê de não frequentarem assiduamente uma área espacial da sala de atividades (o “canto da leitura” e o que fazer de modo a tornar esse espaço mais significativo pelo que se centra no paradigma qualitativo ou interpretativo. Como Coutinho (2011) refere, este paradigma trata-se de uma metodologia que “(...) procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (p.16) e ainda, fazendo referência a Latorre (1996) e a Mertens (1998), é um paradigma que pretende saber como é que os sujeitos interpretam as diversas situações e que significado lhes dão, permitindo também compreender o mundo vivido a partir de quem o vive. Esta foi a nossa principal intenção, compreender o uso e significado de um espaço vivido pelas crianças a partir dos seus olhos.

Também o papel do investigador é bastante importante no decorrer de uma investigação qualitativa, uma vez que este procura observar, descrever e interpretar o meio tal como este se apresenta sem procurar controlar qualquer tipo de aspeto que surja, permitindo assim dar mais sentido ao que se propôs estudar (Freixo, 2010). Esta também foi nossa preocupação, estando atentos às vivências das crianças e interpretando os comportamentos das mesmas, a partir da nossa prática pedagógica. Neste sentido, procurámos investigar sobre a própria prática (Ponte, 2004) no sentido de compreender um determinado aspeto da nossa ação educativa. O mesmo autor (Ponte, 2004) refere que

o que se pretende neste tipo de metodologia não é transformar os professores em pesquisadores profissionais, mas utilizar essas pesquisas para complementar a sua prática, acreditando nós que assim a tornamos mais rica e próxima das crianças e da nossa ação enquanto profissionais de educação.

Durante este estudo, existiram vários momentos em que se tornou imprescindível refletir sobre a minha prática enquanto educadora, uma vez que nesses momentos de reflexão pude organizar melhor as minhas ideias e perceber, a partir do que se tinha passado, que aspetos melhorar futuramente.

Neste sentido, Ponte (2004) refere ainda outra ideia bastante importante para os profissionais de educação que desenvolvem este tipo de investigações, afirmando que “(...) a pesquisa do profissional sobre a sua própria prática é orientada por valores, mas não está ao serviço de quaisquer valores – a não ser os valores da qualidade de educação e do questionamento e reflexão” (p.41), transmitindo a ideia de que se deve ser fiel aos nossos princípios e valores e apenas realizar uma prática indo ao encontro da qualidade na educação.

## *2.2. QUESTÃO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO*

A partir da problemática anteriormente referida, surgiu a seguinte questão de investigação “De que forma a participação de crianças do Jardim de Infância na dinamização do «canto da leitura» promove as interações entre pares nesse espaço?”. E neste sentido, foram delineados como objetivos para o presente estudo: (i) compreender o papel da criança na dinamização dos espaços da sala de atividades em jardim-de-infância; (ii) definir um conjunto de estratégias promotoras da participação da criança na dinamização desses espaços; e (iii) avaliar o impacto dessa participação nas interações entre pares no “canto da leitura”.

### *2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO*

O presente estudo foi realizado a partir da Prática Pedagógica em Educação de Infância, num estabelecimento de ensino privado no concelho da Marinha Grande, com as valências de creche, jardim-de-infância e animação de tempos livres. Para a caracterização das crianças participantes na instituição foi fundamental (i) uma análise dos documentos institucionais como regulamento interno e o projeto educativo (2011/2014) e (ii) os dados recolhidos durante o período de observação da prática pedagógica (de 28 a 31 de outubro de 2013).

O grupo de crianças participantes no presente estudo era composto, no ano letivo 2013/2014, por 18 crianças, sendo 9 do género feminino e as restantes 9 do género masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Não existiam crianças diagnosticadas com Necessidades Educativas Especiais ainda que existisse uma criança que se encontrava em avaliação. Tratava-se de um grupo de crianças que tinha gosto por atividades de expressões (plástica, motora e musical), atividade em grupo, jogos a pares ou em equipas, danças, atividades individuais, construções, livros, canções e lengalengas. Para a realização deste estudo participaram as 18 crianças do grupo, sendo que para garantir o anonimato das mesmas utilizaram-se nomes fictícios, e informaram-se atempadamente os encarregados de educação e as crianças da realização deste estudo, mostrando todos os intervenientes bastante entusiasmados em participar.

Também participou na presente investigação, a educadora do grupo de crianças participantes, uma educadora de infância licenciada, com 10 anos de serviço, sendo estes realizados na instituição onde foi desenvolvido o estudo.

### *2.4. FASES DE INVESTIGAÇÃO E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS*

Para a realização desta investigação tornou-se necessário organizar o processo em três fases distintas, mas que acabavam por se complementar. A fase I consistia no levantamento das ideias das crianças acerca do espaço do “canto da leitura” e na observação do tipo de atividades e interações realizadas nesse espaço. A fase II consistia na implementação de um conjunto de propostas educativas a partir das ideias das crianças registadas durante a fase I. A fase III consistia numa reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido na perspetiva da educadora participante e da investigadora.

Numa primeira fase foi necessário recorrer à observação e à consequente tomada de notas sobre o espaço a ser estudado, durante três dias (11, 12 e 16 de dezembro de 2013) durante o período de acolhimento (9h-10h) e também durante alguns momentos de brincadeira livre, sendo registado o tipo de atividades e de interações que aí decorria. Nestes momentos, a investigadora assumiu o papel de observadora, umas vezes participante, integrando-se nas brincadeiras das crianças, outras vezes não participante, não influenciando as mesmas. A observação é então compreendida como uma técnica de recolha de dados a partir da qual o investigador vive as situações, e posteriormente regista, numa linguagem corrente do quotidiano, o que vê, ouve, experiência e pensa (Sousa & Batista, 2011; Bogdan & Biklen, 1994). Além da observação, durante a fase I da investigação, também se recorreu a conversas informais (no dia 16 de dezembro de 2013) com algumas crianças participantes, sendo que foram realizadas individualmente na sala de atividades num curto espaço de tempo. A seleção das crianças foi realizada de forma aleatória, a crianças de 3, 4 e 5 anos. Estas conversas informais tinham como objetivo perceber junto das crianças as suas ideias sobre o “canto da leitura” sendo colocadas questões como: “Costumas ir ao «canto da leitura»?”, “O que fazes lá?”, “O que gostavas de mudar no «canto da leitura»?”, uma vez que através das observações realizadas existiam poucas crianças a frequentar aquele espaço da sala de atividades e-Referimo-nos a conversas informais e não a entrevistas uma vez que o que se pretendia era deixar a criança expressar-se sobre este tema e não atribuir um carácter formal à situação, como é realizado nas entrevistas (Bogdan & Biklen, 1994).

Relativamente à fase II do estudo, como foi referido anteriormente, esta disse respeito ao trabalho realizado a partir das ideias das crianças, tendo com o objetivo tornar o espaço mais significativo. Ao longo desta fase, procedemos à observação como técnica de recolha de dados sobre o tipo de atividades e de interações das crianças no “canto da leitura”, mas também à análise documental de vinte e três planificações e duas reflexões de 11 de novembro de 2013 a 16 de janeiro de 2014 elaboradas pela investigadora durante o período de intervenção da prática pedagógica. Nesta análise, enquanto investigadora procurei retirar dos documentos acima referidos, todas as evidências que corroborassem e que justificassem as minhas opções durante o estudo. De acordo com Ludke e André (1986) estes documentos “(...) constituem também uma fonte de informação poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações (...)”

(p.39), completando assim as informações obtidas a partir da utilização de outras técnicas de recolha de dados.

A recolha de dados durante a fase III da investigação consistiu na realização de uma entrevista à educadora do grupo de crianças participante com o objetivo principal de recolher a sua opinião sobre o trabalho/projeto desenvolvido com as crianças, nomeadamente a sua pertinência e contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para tal construiu-se um guião que foi validado por um perito externo com conhecimento na área da Educação de Infância, a Professora Doutora M<sup>a</sup> Isabel Simões Dias da ESECS-IPL. Após este processo, algumas questões foram alteradas no sentido de complementar e de tornar mais claro o que se queria perguntar (anexo 22 e 23), chegando-se a um guião de entrevista composto por cinco perguntas de resposta aberta. A entrevista à educadora participante realizou-se no dia 7 de abril de 2014 na instituição, uma entrevista do tipo semi-estruturada, que segundo Sousa e Baptista (2011) se define como uma entrevista que resulta de “(...) um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar. (...) [e que] tem a vantagem de falar dos assuntos que se quer falar com maior liberdade e rigidez para o entrevistado.” (p.80). Procedeu-se posteriormente à transcrição da entrevista como apresenta o anexo 28.

O uso de diferentes técnicas de recolha de dados ao longo das diferentes fases da investigação foi uma preocupação constante, na medida em que acreditamos que é esta diversidade que dá consistência e credibilidade à nossa investigação. Sustentamo-nos, assim, no conceito de triangulação metodológica ao nível das fontes de dados e dos intervenientes, acreditando que esta, como referem Sousa e Batista (2011) permite uma melhor compreensão dos fenómenos e o alcance de resultados mais credíveis e fiáveis. Sousa (2009) acrescenta ainda que o investigador ao utilizar a triangulação dos dados é capaz de fazer um cruzamento de diferentes dados como por exemplo, pessoas, instrumentos, documentos ou combinando todos eles, facilitando o estudo das interações na sala de atividades/aula.

## 2.5. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA

Após a recolha da informação tornou-se imprescindível proceder ao tratamento da mesma. Para tal, realizou-se (i) uma análise descritiva das atividades/propostas educativas implementadas, sugeridas pelas crianças resultantes das conversas informais, com o objetivo de explicitar todo o processo desenvolvido, e (ii) uma análise de conteúdo (Bardin, 2004), possibilitando-nos “(...) conhecer aquilo que está por trás das palavras (...)” (p.38). Deste modo, construímos um sistema de categorias para analisar o tipo de interações das crianças no “canto da leitura” (ver quadro 1).

Quadro 1- Categorias de análise das interações entre pares no "canto da leitura".

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição da Categoria</i>
<i>Interações entre pares no “canto da leitura”</i>	1. Comunicação verbal	Sempre que as crianças conversam entre si e/ou com o(s) adulto(s), dialogando e partilhando as suas ideias.
	2. Contacto visual	Sempre que as crianças olham umas para as outras.
	3. Ações semelhantes às que os pares realizam	Sempre que as crianças agem e intervêm através de uma sucessão de acontecimentos com os seus pares, como por exemplo contar estórias, explorar livros, cantar, etc.
	4. Imitação do comportamento adulto com os pares	Sempre que as crianças recorrem a gestos ou ações que observaram o adulto realizar e imitam as mesmas com os pares.

## 2.6. ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ao desenvolver uma investigação em Educação a ética é um tema que surge e que faz todo o sentido em ser refletido, isto porque existem aspetos como o respeito pelos valores e pela privacidade de quem participa no estudo que merecem ser tidos em consideração.

Refiro isto uma vez que a ética se baseia no respeito e na procura de princípios que orientam o ser humano na sua vida e na relação que este mantém com os outros (Sousa & Baptista, 2011). E neste sentido, enquanto investigadora, procurei sempre que todos os intervenientes deste estudo conhecessem os objetivos e as estratégias a utilizar, reunindo sempre previamente as autorizações necessárias (Sousa, 2009).

Associada às autorizações surge também um aspeto que devemos ter em consideração, a privacidade dos intervenientes. Isto porque enquanto investigadora sempre me preocupei em manter o anonimato dos participantes do estudo, atribuindo-lhes nomes fictícios, bem como à instituição em que o estudo foi realizado. Neste sentido, Sousa (2009) corrobora a minha ideia afirmando que “apenas o investigador e os seus colaboradores mais chegados terão acesso [aos] (...) dados.” (p. 37).



### CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo encontra-se organizado em três pontos que correspondem às fases do projeto desenvolvido com as crianças participantes na investigação acerca da dinamização do “canto da leitura” na sala de atividades. Neste sentido, a primeira fase remete-nos para a questão **“O que eu acho sobre o «canto da leitura»?”**, a segunda fase para a questão **“O que podemos fazer no “canto da leitura” de forma a gostarmos mais de lá estar?”** e a terceira fase surge como uma **reflexão conjunta com a educadora** sobre todo o projeto e que implicações teve nas crianças.

#### 3.1 FASE I- *“O QUE EU ACHO SOBRE O «CANTO DA LEITURA»?*

Nesta primeira fase do projeto, e com o objetivo de compreender o porquê das crianças participantes não frequentarem o “canto da leitura”, foram registadas várias observações e ainda realizadas conversas informais com as crianças. Assim sendo, esta primeira fase está organizada em dois subtópicos: os resultados obtidos a partir das observações realizadas que permitiram caracterizar (a) o espaço e (b) as interações e atividades desenvolvidas no “canto da leitura”, e os resultados obtidos a partir das conversas informais realizadas às crianças.

##### **(a) Caracterização do espaço:**

A área espacial da leitura, denominada pelas crianças “canto da leitura”, era composta por um sofá, uma almofada e um caixote onde estavam os livros de histórias (figura 13). Em conversa informal com a educadora da sala, no dia 12 de dezembro de 2013, foi referido que o “canto da leitura” não tinha sido um espaço muito pensado, o que justificava o pouco material presente e a sua localização, contrariamente ao que Portugal (2011) refere, afirmando que a forma como o espaço é organizado pode facilitar as aprendizagens e constituir desafios para as crianças.



Figura 13- Composição da área espacial do "canto da leitura"

Corroborando também a ideia de Hohmann, Banet e Weikart (1995), apresentando a organização do espaço na sala de atividades como algo que afeta as ações das crianças, as suas escolhas, o grau da atividade que pretendem desenvolver e ainda as relações com os outros e com os materiais.

Os registos de observação realizados durante esta fase (de 11 a 16 de dezembro de 2013) evidenciam que as crianças quando usavam este espaço utilizavam-no para brincarem com outros materiais da sala ou para realizarem outras atividades que não explorar os livros.

“criança L pôs livros em cima do sofá do “canto da leitura” a fingir que eram bebés que estavam a dormir”, “crianças A e G juntam-se (...) e fazem daquele espaço uma representação da «área do tapete» e começam a cantar a canção do «bom dia»” e “criança L colocou bonecos no sofá do «canto da leitura» e foi buscar uma cadeira para se sentar” (ver dias 12 e 16 de dezembro de 2013 no anexo 24).

### **(b) Interações e atividades desenvolvidas no “canto da leitura”**

Durante o período de observação da fase I do estudo, “o que eu acho sobre o «canto da leitura»?” realizaram-se alguns registos através da tomada de notas. Neste sentido, e com o objetivo de organizar e perceber que atividades eram efetivamente realizadas naquele espaço procedeu-se à elaboração do quadro apresentado abaixo (quadro 2).

*Quadro 2- Resultados obtidos durante o período de observação da fase I do projeto.*

<b>Data de observação</b>	<b>N.º de crianças que frequentavam o “canto da leitura”</b>	<b>Atividades realizadas no “canto da leitura”</b>
<b>11/12/2013</b>	2	-explorar livros com os pares.
<b>12/12/2013</b>	7	-partilhar livros que as crianças traziam de casa;
<b>16/12/2013</b>	4	-contar estórias para objetos escolhidos pelas crianças. -contar estórias entre pares e com os adultos; -cantar canções.

Neste sentido, tendo em consideração o quadro 2, o tipo de atividades desenvolvidas pelas crianças no “canto da leitura” prendiam-se, maioritariamente, em explorar livros com os pares e partilhar livros que as crianças traziam de casa, como se verifica nos dias 11 a 16

de dezembro de 2013 (anexo 24). Já relativamente às atividades menos desenvolvidas no “canto da leitura”, as menos observadas diziam respeito a cantar canções e a contar estórias entre pares, como se pode verificar também no anexo 24.

Ainda durante os momentos de observação foram registados os números de crianças que frequentavam o “canto da leitura”, e nesses momentos verificou-se que o dia 12 de dezembro de 2013 foi o mais frequentado (7 crianças), o que coincidiu com o mesmo dia em que duas crianças partilharam livros trazidos de casa. Inferimos isto a partir dos registos de observação, uma vez que as atividades desse dia surgiram, na maioria, tendo como referencia os livros partilhados,

criança L foi buscar o livro que a criança N trouxe, em *pop up* e foi para o canto da leitura vê-lo várias vezes (...) (RO), criança N pega no livro que a criança L trouxe e senta-se no canto da leitura a vê-lo (RO), crianças C e E sentam-se no canto da leitura a ver o livro que a criança N trouxe (RO) e “criança L (...) chamou-me e foi buscar o livro que trouxe de casa para me contar a estória no canto da leitura (RO) (dia 12 de dezembro de 2013 – anexo 24).

É ainda importante salientar que não existe nenhum dia de observação em que as crianças não tenham frequentado o “canto da leitura”, uma vez que as observações foram realizadas maioritariamente nos momentos de acolhimento e nesses momentos as crianças só tinham autorização para utilizar metade da sala de atividades, ou seja, apenas podiam brincar no espaço dos jogos e no “canto da leitura”, situação evidente na reflexão da semana de 9 a 12 de dezembro de 2013 (anexo 25)

Um aspeto que me preocupou esta semana prendeu-se com o facto de ao rere as minhas tomadas de notas, relativas às atividades realizadas pelas crianças no espaço do “canto da leitura”, verifiquei que em todos os dias observados existiam crianças a frequentar aquele espaço. Preocupou-me pois senti que talvez não fizesse sentido a minha investigação, mas ao refletir um pouco sobre isto verifiquei que talvez fosse normal, uma vez que as minhas observações eram maioritariamente nos momentos de acolhimento, e nesses as crianças apenas podiam utilizar metade da sala (área dos jogos e área do “canto da leitura”), logo inevitavelmente utilizavam o “canto da leitura”, o que não queria dizer que o utilizassem com prazer e iniciativa e de acordo com as normas referidas no início do ano letivo.

Associado à ideia anterior, Hohmann, Banet e Weikart (1995), referem a importância de existir na sala de atividades áreas que sejam facilmente acessíveis às crianças, contrariando o possível olhar de algo fechado e restrito, isto porque ao serem vistas como um espaço amplo, as áreas da sala de atividades, permitem às crianças a exploração de vários contextos.

Ainda relativamente às observações realizadas, após uma análise sobre o tipo de atividades que as crianças realizavam no “canto da leitura”, tornou-se importante também

perceber que tipo de interações existiam naquele espaço a partir do sistema de categorias construído para o efeito (quadro 3):

*Quadro 3- Interações registadas durante o período de observação da fase I do projeto.*

Dias		Dia 1 (11/12/2013)	Dia 2 (12/12/2013)	Dia 3 (16/12/2013)
<b>Número de crianças que frequentaram o espaço</b>		2	7	4
<b>Categorias de análise</b>	Comunicação verbal		X	
	Contacto visual			X
	Ações semelhantes às que os pares realizam	X	X	X
	Imitação do comportamento adulto com os pares			X

A partir do quadro 3 inferimos que as interações existentes no “canto da leitura” prendiam-se quase na totalidade com ações semelhantes às que os pares realizavam, como por exemplo contar histórias e explorar livros, ainda que em alguns momentos surgissem interações que envolvessem a comunicação verbal, o contacto visual e a imitação do comportamento adulto com os pares. De uma forma geral estas interações permitem às crianças estabelecer relações com o que está à sua volta e com alguns materiais desde muito cedo, o que as leva a descobrir como podem comunicar e como devem interagir com diferentes membros (como os seus pais, amigos e familiares), e ainda como interagir com diferentes objetos (Tavares, *et al*, 2011).

### **Conversas informais com as crianças sobre o “canto da leitura”**

Dos resultados obtidos através da observação, foi constatado que as crianças, durante a fase I do estudo, não frequentavam regularmente o espaço do “canto da leitura”, sendo aquelas que o frequentavam com maior frequência um número reduzido (entre 2 a 4 crianças) E mesmo estas crianças, quando o frequentavam, realizavam outras atividades que não as que tinham sido estabelecidas para este espaço no início do ano letivo, como por exemplo:

crianças A e G juntam-se (...) e fazem daquele espaço uma representação da “área do tapete” e começam a cantar a canção do “bom dia”(RO) e criança L colocou bonecos no sofá do “canto da leitura” e foi buscar uma cadeira para se sentar (anexo 24).

De forma a compreender o porquê das crianças frequentarem pouco o “canto da leitura”, e consciente da importância de o fazerem para a promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem, realizaram-se conversas informais com 6 crianças escolhidas aleatoriamente. O principal objetivo das conversas realizadas era compreender, do ponto de vista das crianças, se frequentavam ou não aquele espaço, o que faziam e se pudessem o que alterariam no mesmo, permitindo assim dar-lhes uma voz ativa, uma vez que para Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) a criança deve ser vista como um ser competente, como participante nas suas aprendizagens, e por isso a sua voz deve ser ouvida. As respostas das crianças foram registadas e organizadas no quadro seguinte (quadro 4).

Quadro 4- Síntese com os resultados obtidos das conversas informais com as crianças - dia 16/12/2013.

<b>Criança</b>	<b>“Costumas ir ao canto da leitura?”</b>	<b>“O que fazes lá?”</b>	<b>“O que gostavas de mudar no canto da leitura?”</b>
Criança N	Disse que não frequentava.		-introduzir livros <i>pop up</i> ; -alterar a localização do canto da leitura na sala de atividades.
Criança C	Disse que não frequentava.		-introduzir livros sem páginas rasgadas; -identificar o espaço.
Criança L	Disse que frequentava várias vezes.	-contar histórias aos pares; -ver livros.	
Criança K	Disse que frequentava várias vezes.	-ver livros.	-introduzir <i>puffs</i> e cadeiras em vez do sofá; -comprar novos livros.
Criança E	Disse que não frequentava.		-introduzir livros especiais.
Criança G	Disse que frequentava.	-ver livros sozinha; -ver livros com os pares; -contar histórias aos pares.	-retirar o sofá para introduzir cadeiras.

Realizando uma leitura do quadro 4, pode-se inferir que, do ponto de vista das crianças, três referiram que não frequentavam o “canto da leitura” e as restantes três mencionaram que sim, que o frequentavam, sendo que as atividades que lá realizavam centravam-se

com ver livros com os pares ou sozinhas e contar histórias aos pares. Quando questionadas sobre o que modificar naquele espaço com o objetivo de o tornar mais atrativo, as crianças responderam que seria interessante introduzir novos livros, como por exemplo livros *pop up* ou livros especiais, que não tivessem as folhas rasgadas como os que existiam no caixote do “canto da leitura”. A proposta das crianças vai ao encontro do referido por Hohmann, Banet e Weikart (1995) quando defendem que, no espaço da leitura, não devem estar todos os materiais existentes disponíveis, de forma a possibilitar a substituição periódica dos mesmos, cativando e motivando assim as crianças a frequentar este espaço. Outra sugestão apresentada pelas crianças consistiu em identificar o espaço para que todos soubessem do que se tratava e o que podiam fazer nesse espaço. Também Formosinho, Spodek, Brown, Lino e Niza (1996) referem que é importante identificar os espaços da brincadeira das crianças uma vez que possibilita às mesmas desenvolverem competências inerentes à interpretação de papéis e a adaptarem-se convenientemente aos diferentes espaços ou situações da sociedade. Por fim, a última sugestão dada pelas crianças participantes consistia em abdicar do sofá para colocar *puffs* e cadeiras.

Dar voz às crianças no momento de planificação da organização e dinamização do “canto da leitura”, através das suas sugestões, foi a estratégia utilizada para promover (i) o envolvimento das crianças (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011) no trabalho que se estava a desenvolver e (ii) a aprendizagem colaborativa proveniente do trabalho desenvolvido em colaboração com o educador que se assume como orientador do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho, 2009).

### *3.2 FASE II - “O QUE PODEMOS FAZER NO “CANTO DA LEITURA” DE FORMA A GOSTARMOS MAIS DE LÁ ESTAR?”*

Após a primeira fase estar concluída, onde se obtiveram resultados quanto às ideias das crianças sobre a frequência do “canto da leitura” e as suas propostas de alteração do espaço, seguiu-se a fase dois. Neste sentido, a segunda fase encontra-se organizada em dois subtópicos: um relativo à implementação das propostas educativas e outro com ênfase nas interações e atividades vividas no “canto da leitura” durante o decorrer dessas propostas.

### Implementação das propostas educativas partindo das sugestões das crianças

Neste sentido, e partindo da planificação realizada com as crianças, implementaram-se algumas propostas educativas de 17 de dezembro de 2013 a 16 de janeiro de 2014, procurando-se dar resposta à questão: «**o que podemos fazer no “canto da leitura” de forma a gostarmos mais de lá estar?**». As propostas implementadas, compreendendo a criança como um ser competente e que necessita de motivação para realizar as suas aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011), permitiram, não só um trabalho de colaboração com o educador, como também a realização de várias atividades em colaboração com os pares (Oliveira-Formosinho, 2009). A figura 14 ilustra as propostas educativas implementadas com o grupo de crianças participantes no estudo.

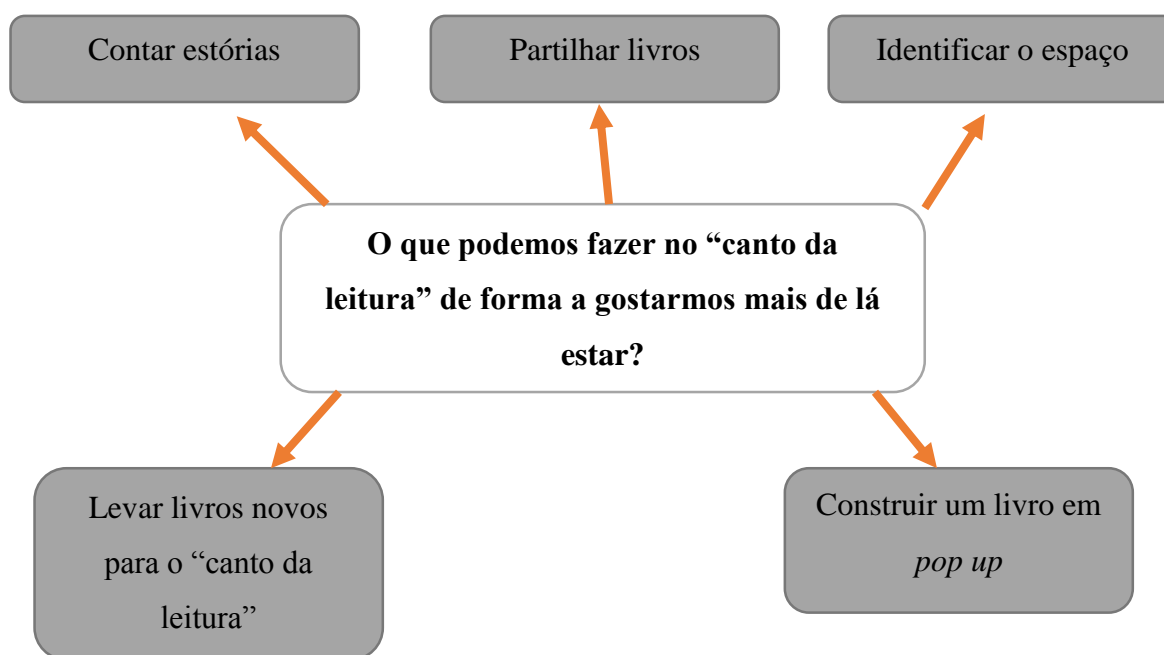


Figura 14- Esquema das propostas educativas sugeridas pelas crianças.

Deste modo, a primeira proposta a ser desenvolvida prendeu-se com o conto de estórias, quer pelos adultos quer pelas crianças, utilizando os livros que estavam “canto da leitura”. Esta proposta realizava-se sempre no horário de acolhimento quando as crianças chegavam à sala de atividades (9h-10h) e também nos momentos de brincadeira livre principalmente nos períodos da tarde (17h – 18:45h). As crianças escolhiam se queriam

ser elas a contar as histórias para os seus pares ou se solicitavam a algum adulto para o fazer. Exemplos desses momentos estão presentes no anexo 24, nos dias 18 e 19 de dezembro de 2013, e ainda nos dias 6, 7, 9, 13, 14, 15 e 16 de janeiro de 2014:

crianças H, L, G e J sentam-se no sofá a ver os livros que a criança H trouxe. A criança H conta a história (dia 18 de dezembro de 2013); “crianças E, M e P sentam-se no sofá ver livros e a contar as histórias uns aos outros, trocando de livros quando terminam (dia 7 de janeiro de 2014)” e “criança F depois de ver o livro vai buscar outro e pede à Teresa para ler a história. As crianças K, G e I juntam-se para ouvirem também a história (dia 15 de janeiro de 2014) (anexo 24).

A segunda proposta a ser desenvolvida consistiu na partilha de livros por parte da investigadora. Deste modo, ao longo da segunda fase partilhei com as crianças diversos livros, tendo sido alguns sugeridos pelas crianças aquando das conversas informais, de que são exemplo os livros “Peppa vai à piscina”, “Peppa vai à escola” e “Peppa vai ao parque”, como está registado no anexo 24:

Criança L: gosta de ver livros como por exemplo os da Peppa (CI- dia 16 de dezembro de 2013)

Foram ainda partilhados livros que faziam parte das propostas educativas semanais que eram exploradas com as crianças, como por exemplo:

“Rato do Campo e Rato da Cidade” de Alice Vieira, “Os Três Porquinhos” de Luísa Ducla Soares, “Vamos à caça do Urso!” de Rosen, M. & Oxenbury, H., “Adivinha o quanto eu gosto de ti!” de McBratney, S., “Feliz Natal!” de Oliveira, M., “Uma prenda de Natal” de Butler, M. & Macnaughton, T., “Lulu e o pinheirinho órfão” de Picouly, D. & Pillot, F., “Um Presente para o Pai Natal” de Wood, D., “O Dia dos Reis” retirado de <http://www.slideshare.net/lynxz/histria-dos-reis-magos-2845818>, “Elmer e o ursinho perdido” de Mckee, D., “Rita” de Bourguignon, L. & Derullieux, M., “A lebre e a tartaruga” de La Fontaine, “A tartaruga que queria dormir” de Aliaga, R. (anexo 26)

Também as crianças tiveram oportunidade de partilhar com os seus pares livros seus (“O Rato do Campo e o Rato da Cidade”, “Tartaruga Lulu”, “Um Presente para o Pai Natal”), proporcionando momentos de maior interação entre eles e mais dinâmica no espaço do “canto da leitura”.

Surgiu de seguida a necessidade de identificar o espaço tendo como objetivo que todas as crianças soubessem de que espaço se tratava e com isso perceber que tipo de atividades podiam realizar no mesmo. Também Hohmann, Banet e Weikart (1995) referem a importância de etiquetar as áreas e os materiais da sala de atividades, isto porque deste modo as crianças conseguem identificar facilmente de que área se trata. Neste sentido, foi dado espaço e tempo à criança que sugeriu esta proposta para fazer a identificação como achava que fazia mais sentido para si e para o restante grupo de crianças participantes no estudo, como refleti na semana de 6 a 9 de janeiro de 2014 (anexo 27).

Ainda houve uma criança, também de 5 anos, que nas conversas informais (...) disse que era importante identificar o local onde está destinado a leitura de livros, para que todos soubessem que era ali. Para tal, essa mesma criança teve a oportunidade de com a minha ajuda escolher na internet uma imagem que fosse de acordo ao que esta pretendia para o espaço, pedindo posteriormente para a colorir. Nesse sentido, Lopes & Silva (2008), referindo Abraim *et al* (1996), defendem a importância da participação de todas as crianças numa atividade, afirmando que no trabalho em “(...) grupo cooperativo as actividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida.”

Assim, a criança em questão optou por pesquisar e seleccionar uma imagem, referindo que era necessário “pôr uma fotografia de um menino a ver um livro para todos os meninos saberem que ali é o canto da leitura” (conversa informal, criança C, anexo 24 – dia 16/12/2013). Deste modo, e com a ajuda da investigadora, a criança pesquisou na *internet* uma imagem alusiva ao que foi referido anteriormente, escolhendo as palavras que queria pesquisar e a imagem ideal, podendo escolher entre as já coloridas ou as para colorir, acabando por escolher uma desta última categoria. Em seguida, a imagem foi impressa e a criança C coloriu-a a seu gosto, escolhendo pintar com lápis de cor contornando com canetas de feltro. Posteriormente, escolheu uma cartolina para colar a imagem de forma a que esta tivesse mais destaque no canto da leitura. Em seguida, escolheu o local onde colocar a identificação (figura 15) e partilhou o trabalho que tinha realizado em grande grupo com as restantes crianças.



Figura 15- Identificação do espaço realizada pela criança C.

Por fim, outra proposta educativa desenvolvida com as crianças consistiu na elaboração de um livro em *pop up* (sugestão dada pela criança N). Neste sentido, a partir da obra “Elmer e o Ursinho perdido” de David McKee, foram distribuídas por todas as crianças imagens do urso e do Elmer (elefante) que estas coloriram a seu gosto recorrendo a lápis de cor e a lápis de cera, e que posteriormente picotaram. Após todas as personagens da estória estarem picotadas, procedeu-se à colagem das mesmas nas páginas do livro adaptado, dando-lhe o efeito dos livros de *pop-up* (figura 16). A reação das crianças ao

desenvolvimento desta proposta educativa é evidenciada na reflexão individual da semana de 6 a 9 de janeiro de 2014:

as crianças (...) mostraram[-se] entusiasmadas e com muita curiosidade de como o iam fazer, digo isto tendo em consideração os comentários que estas fizeram na altura. Para tal, cada criança pôde picotar e decorar o seu elefante, uma vez que se tratava da história “Elmer e o ursinho perdido”, que posteriormente ia servir de elemento *pop up*. Na verdade todas as crianças participaram na elaboração deste livro, umas como já referi anteriormente com a decoração de um elemento para tornar o livro num livro *pop up*, e outra de 5 anos copiando com o recurso a papel vegetal a capa e o título do livro (...) (anexo 27).



Figura 16- Imagens do livro *pop up* realizado pelas crianças.

A capa do livro ficou à responsabilidade da criança N, Como estratégia a utilizar, a criança escolheu do livro original a imagem que queria copiar com papel vegetal copiou a imagem selecionada e ainda o título do livro, e de seguida recortou-os e colou-os na capa do livro que estava a ser adaptado (figura 17).



Figura 17- Capa do livro realizada pela criança N.

Após a realização das propostas educativas apresentadas, e analisando comparativamente estas com as sugestões iniciais das crianças (quadro 4), é possível verificar que apenas uma proposta sugerida pelas crianças não foi realizada. Esta proposta prendia-se com modificar a localização do “canto da leitura”, o que não foi possível concretizar-se pela falta de tempo no projeto e também pela própria organização espacial da sala de atividades.

### **Interações e atividades no “canto da leitura” durante a implementação das propostas educativas**

A par da realização das propostas educativas apresentadas anteriormente, foram sendo realizadas observações com registo de notas sobre as atividades e interações das crianças participantes no “canto da leitura” (quadro 5).

*Quadro 5- Síntese das atividades realizadas no "canto da leitura" durante a implementação das propostas educativas.*

<b>Data de observação</b>	<b>N.º de crianças que frequentaram o “canto da leitura”</b>	<b>Atividades realizadas no “canto da leitura”</b>
<b>17/12/2013</b>	1	-explorar livros com os pares que já existiam no espaço.
<b>18/12/2013</b>	10	
<b>19/12/2013</b>	4	-partilhar livros que as crianças traziam de casa.
<b>6/1/2014</b>	8	
<b>7/1/2014</b>	5	-contar estórias entre pares e com os adultos.
<b>8/1/2014</b>	8	-explorar livros sozinhos.

<b>9/1/2014</b>	7	-explorar livro que realizaram com os pares e com os adultos. -levar cadeiras para o espaço. -contar estórias partilhadas por adultos entre pares. -imitar os comportamentos dos adultos (jogo faz de conta). -verbalizar sobre livro realizado. -restaurar livros.
<b>13/1/2014</b>	7	
<b>14/1/2014</b>	6	
<b>15/1/2014</b>	8	
<b>16/12/2014</b>	5	

Partindo da análise do quadro 5, podemos inferir que assim que as propostas educativas começaram a ser desenvolvidas com as crianças a frequência das mesmas no “canto da leitura” aumentou significativamente e registou-se seguidamente uma frequência constante de mais crianças ao invés do que se passava antes da aplicação do projeto (Gabriel, Leal & Barata, 2014).

Relativamente às atividades aí realizadas, para além de contarem as estórias, as crianças ficavam várias vezes no “canto da leitura” a ver apenas o livro, quer sozinhas quer com os pares, onde aproveitavam para verbalizar algumas ideias e manter o contacto visual com o livro e os seus pares. Assim que o livro que as crianças realizaram em *pop up* ficou disponível no “canto da leitura”, as interações centravam-se maioritariamente em torno deste recurso, contando a sua estória e ainda verbalizando sobre a mesma, nomeadamente tentando adivinhar de quem seria o elefante ou o urso de cada página, mantendo várias vezes o contacto visual com os pares (anexo 24). Na ideia de Ladd e Coleman (2002) este tipo de interações permitem desenvolver a clareza e a coesão das comunicações, a troca de informações, o estabelecimento de atividades que realizam em comum e ainda a resolução de conflitos.

Para além destes exemplos, as crianças também passaram a verbalizar ao adulto que estória iam ver e contar, e ainda pedir a estes para restaurarem alguns livros, colando as suas folhas, assim como foi registado no dia 14/1/2014 (anexo 24)

crianças C e N pedem à educadora para colarem alguns livros que têm as folhas soltas (RO)

Ainda a acrescentar a estas atividades, está o facto das crianças começarem a pedir várias vezes aos adultos que fossem ao espaço do “canto da leitura” contar uma estória, utilizando os livros partilhados pela investigadora ou pelas próprias crianças que os traziam de casa (anexo 24). A interações com os objetos permitem à criança começar a

agir de forma diferente em relação ao que vê, agindo de forma independente, partido da sua imaginação (Vygostsky,1998 citado por Queiroz, Maciel & Branco, 2006).

Por várias vezes as crianças foram observadas a realizarem jogos de faz de conta em que encarnavam o papel do adulto e contavam histórias aos seus pares e também sozinhas, utilizando alguns gestos e preocupando-se em mostrar as imagens para quem estavam a contar a história (anexo 24). Portugal (1998) dá relevância a este tipo de interação, dando destaque ao papel do o adulto como promotor de uma relação de prazer, confiança e segurança, através de gestos, atitudes e palavras que as crianças repetem. Ainda Ladd e Coleman (2002) refere que ao interagirem com adultos, as crianças estão expostas a interações verbais mais elevadas, mais estimulantes e sensíveis às interações com os seus pares.

Quanto à organização física do “canto da leitura”, observou-se, ainda, que as crianças levavam várias vezes cadeiras para esse espaço, preferindo sentarem-se nelas do que no sofá aí existente. Também se registaram momentos em que por estarem várias crianças ao mesmo tempo no “canto da leitura”, não cabiam no sofá e por isso sentavam-se no chão (anexo 24). Gesell (1979) sugere que as crianças de 4 anos, para além de preferirem brincar com outras crianças a brincarem sozinhas, também têm especial gosto e combinar vários brinquedos para criar diferentes cenários com os mesmos, ou acrescentar alguns que estão em falta.

A partir dos registos de observação das atividades desenvolvidas pelas crianças no “canto da leitura”, também foi possível observar e organizar as interações aí existentes tendo em conta o sistema de categorias de análise construído. Neste sentido, o quadro 6 regista o tipo de interação das crianças participantes no “canto da leitura” durante a implementação do projeto.

Quadro 6- Interações registadas durante o período de observação da fase II do projeto.

Dias	Dia 4 (17/12 /2013)	Dia 5 (18/12 /2013)	Dia 6 (19/12 /2013)	Dia 7 (6/1/ 2014 )	Dia 8 (7/1/ 2014 )	Dia 9 (8/1/ 2014 )	Dia 10 (9/1/2 014)	Dia 11 (13/1/ 2014)	Dia 12 (14/1/ 2014)	Dia 13 (15/1/ 2014)	Dia 14 (16/1/ 2014)
<b>Número de crianças que frequentaram o espaço</b>	1	10	4	8	5	8	7	7	6	8	5
Categorias de análise	Comunicação verbal					X	X	X	X	X	X
	Contacto visual		X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Ações semelhantes às que os pares realizam	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Imitação do comportamento adulto com os pares				X						X

Fazendo uma leitura do quadro 6, é possível verificar que a interação que mais se observou durante a segunda fase do projeto diz respeito à realização por parte das crianças de ações semelhantes às que os pares realizavam (como por exemplo contar histórias entre pares – anexo 24), tendo-se registado este tipo de interação durante todos os dias de observação. Já a categoria onde se registam menos evidências observadas é a que se refere à imitação do comportamento adulto com os pares que apenas foi observada em dois dias, tendo as crianças criado momentos de “faz de conta” onde eram os educadores e contavam história aos seus pares utilizando estratégias como mostrar as imagens do livro.. Outro tipo de interação que, à exceção do primeiro dia observado, também foi recorrente no “canto da leitura” diz respeito ao contacto visual entre pares. As crianças participantes olhavam-se com frequência entre elas parecendo, por um lado, querer reter a atenção do seu par, e, por outro, criar uma relação de empatia e confiança partilhando entre si o que estavam a fazer em conjunto. Por fim, e quanto à categoria referente à comunicação verbal, foram várias as evidências recolhidas em diferentes dias de observação, sendo estas mais expressivas após a realização do livro em *pop up* (dia 7/1/2014 – quadro 6), parecendo ser este recurso o indutor para um aumento da comunicação verbal entre as

crianças participantes. Como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), é a motivação e os interesses das crianças que são os pontos fortes para um desenvolvimento e aprendizagem significativos.

Ainda no quadro 6 também se encontra registado a frequência das crianças ao espaço do “canto da leitura”, e neste sentido, como forma de comparação, a figura 18 apresenta a frequência das crianças no espaço durante a fase I e a fase II do projeto.

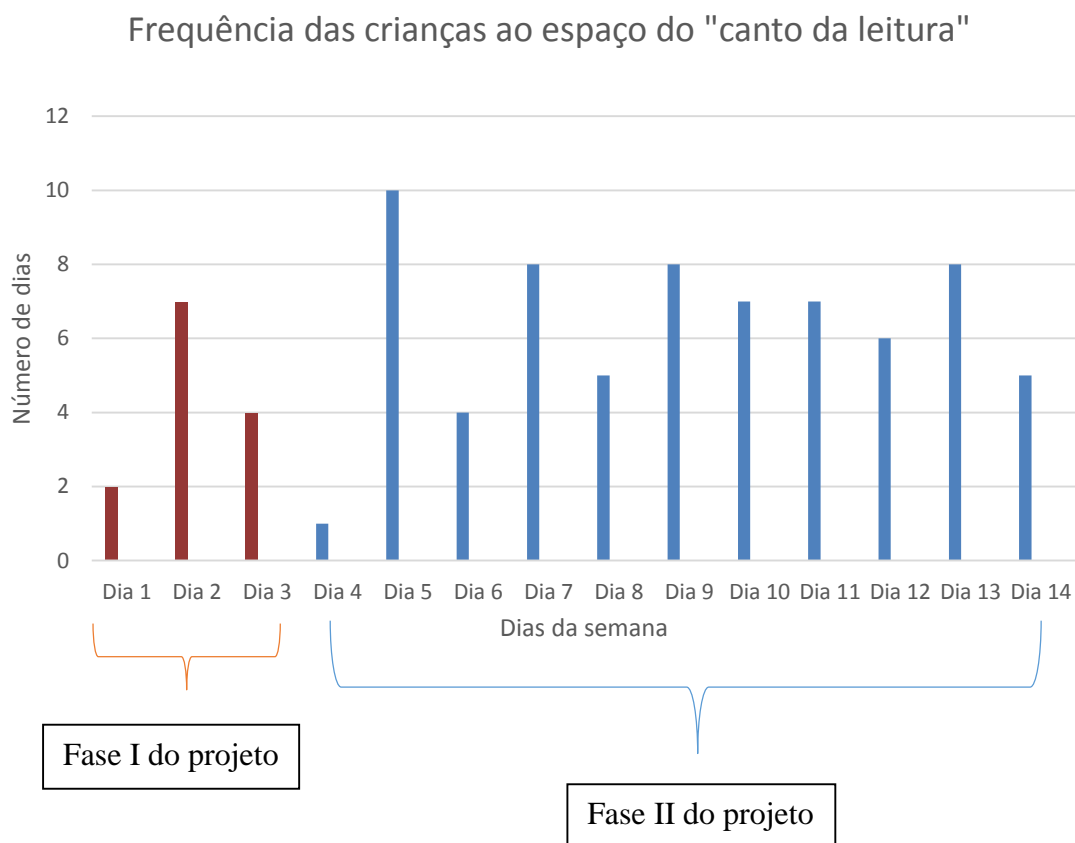


Figura 18- Gráfico da frequência das crianças ao canto da leitura durante todo o projeto.

Deste modo, é possível observar que a frequência das crianças no espaço do “canto da leitura” aumentou e tornou-se mais estável durante a fase II do projeto, algo que não acontecia anteriormente à implementação do projeto (fase I)

É possível verificar também, a partir dos resultados já apresentados anteriormente, que as atividades e as interações que existiam no “canto da leitura” se tornaram mais ricas e diversificadas a partir do momento e que as propostas educativas iam sendo desenvolvidas com as crianças. Este aspeto pode ser interpretado à luz do que referem

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), uma vez que a criança deve ser vista como um ser que vive e que faz histórias e que desenvolve a sua autonomia, influenciada pelas interações com os adultos e com os seus pares. Como podemos constatar, as atividades desenvolvidas pelas crianças durante a fase I do projeto apenas se centravam em ver livros sozinhos ou com os seus pares e em contar estórias para objetos. Durante a implementação do projeto (fase II), as atividades continuavam a ser as que foram referidas anteriormente, mas agora complementadas com partilha de livros, verbalizações sobre o livro/história que estavam a explorar/partilhar, conto de estórias quer pelos pares quer pelos adultos, interpretação vocal de canções e ainda imitações de ações do adulto. Ao nível da interações também se regista uma evolução, uma vez que estas passaram, maioritariamente, de ações semelhantes às que os pares realizam (antes da aplicação do projeto) para um aumento das interações de contacto visual e de comunicação verbal (durante a aplicação do projeto).

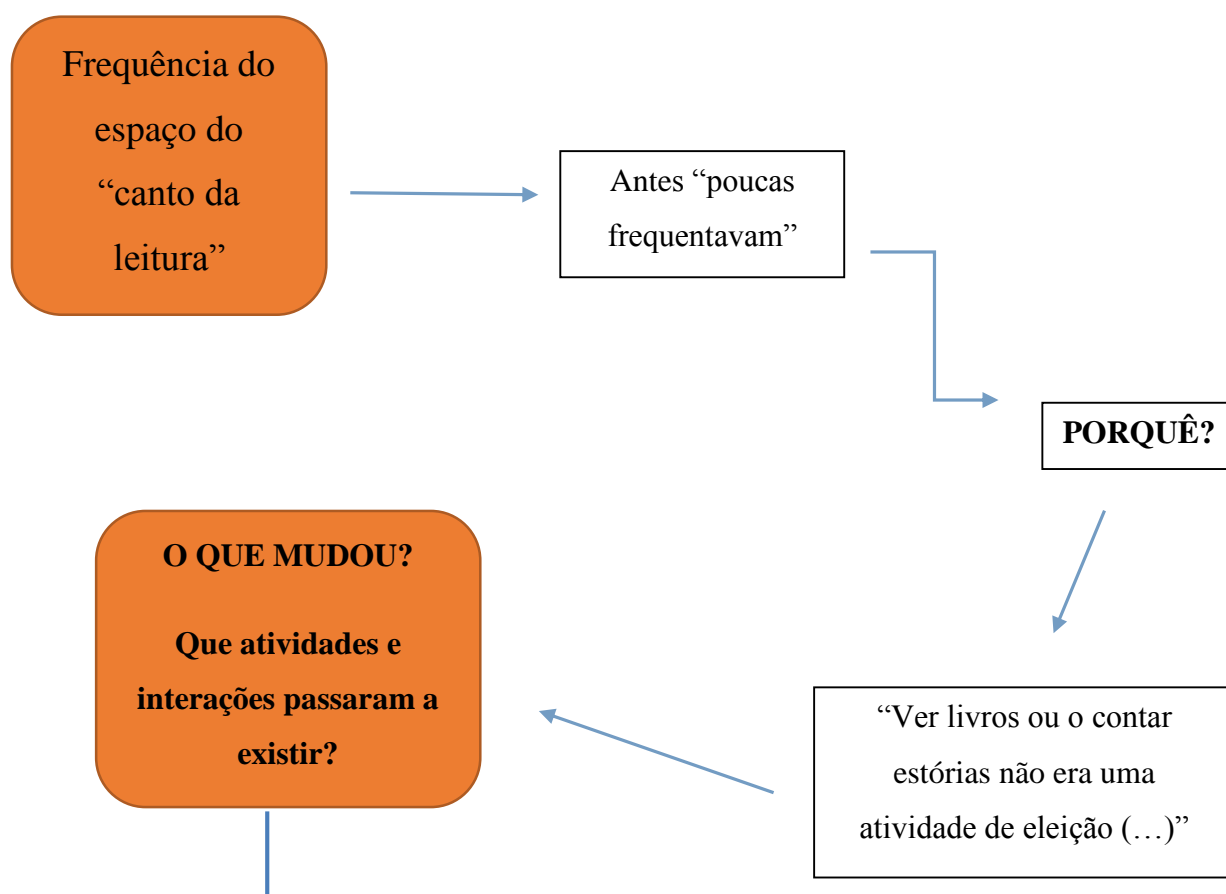
Assim, e em síntese, podemos referir que os resultados obtidos parecem evidenciar que as propostas educativas desenvolvidas a partir das ideias das crianças influenciaram o número e o tipo de interações e as atividades que as crianças participantes desenvolviam no “canto da leitura”.

### *3.3 FASE 3 - REFLEXÃO CONJUNTA COM A EDUCADORA SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO*

Partindo dos resultados obtidos durante a fase II e refletindo de forma mais aprofundada sobre o papel da criança na dinamização do espaço (“canto da leitura”) procedeu-se a uma reflexão conjunta com a educadora cooperante, partilhando-se as perspetivas vividas pela mesma e por mim, investigadora, através da realização de uma entrevista, no dia 7 de abril de 2014 que se debruçou em aspetos considerados essenciais no projeto, tais como a frequência do espaço pelas crianças, o significado das propostas educativas para as crianças participantes e o impacto do trabalho desenvolvido nas interações estabelecidas entre pares e no desenvolvimento geral das crianças (figura 19).

Assim, e partindo de uma análise descritiva da entrevista realizada à educadora cooperante (anexo 28), pode inferir-se que, relativamente à perspetiva da educadora, as

propostas implementadas e desenvolvidas com as crianças foram significativas e influenciaram o tipo de atividades e interações das crianças participantes no “canto da leitura”. No seu discurso, a educadora elege como proposta mais significativa a construção do livro pop up referindo que pelo facto de ser das crianças, da sua autoria, fez com que o tipo de interações entre elas também se tornasse mais significativo. Do meu ponto de vista enquanto investigadora, esta proposta educativa em conjunto com as restantes, nomeadamente a partilha de livros novos neste espaço, fez com que as crianças passassem a considerar o “canto da leitura” como algo que lhes pertencia e por isso o frequentavam regularmente. Os resultados corroboram assim a ideia de Portugal (2011), quando defende que a forma como o espaço é organizado na sala de atividades pode facilitar as aprendizagens, formar desafios para as crianças, e deste modo suscitar-lhes curiosidade, promovendo a autonomia e as relações interpessoais entre elas.





- “acabam por interagir mais entre pares, a contar histórias (..)”
- pedirem ao educador ou ao auxiliar para que se sente com as crianças no espaço e que conte uma história que elas escolhem.
- “não havia disputa para verem livros e agora há (...)”.
- “não era um cantinho sobrelotado nunca e agora acontece várias vezes”.
- “tentam levar o cantinho para outros lados (...) acaba por [se] alargar”.
- “ouviam histórias pelo prazer de ouvir uma história”.

**QUE PROPOSTA EDUCATIVA TEVE MAIS INFLUÊNCIA?**

- “o facto de terem trazido livros diferentes (...) histórias novas (...) dá-lhes mais motivação para não ser sempre as mesmas coisas, há uma renovação e isso também foi muito importante (...)”.

- “o que lhes deu mais motivação foi eles terem participado na elaboração do livro(...) alguma coisa que era deles, que foram eles que construíram e que para eles tinham outro valor”.

- “o facto das crianças vos pedirem para se sentarem lá a contar histórias (...) porque não acontecia e começaram a fazê-lo (...) e ainda pedem a mim e à auxiliar para o fazer (...)”.

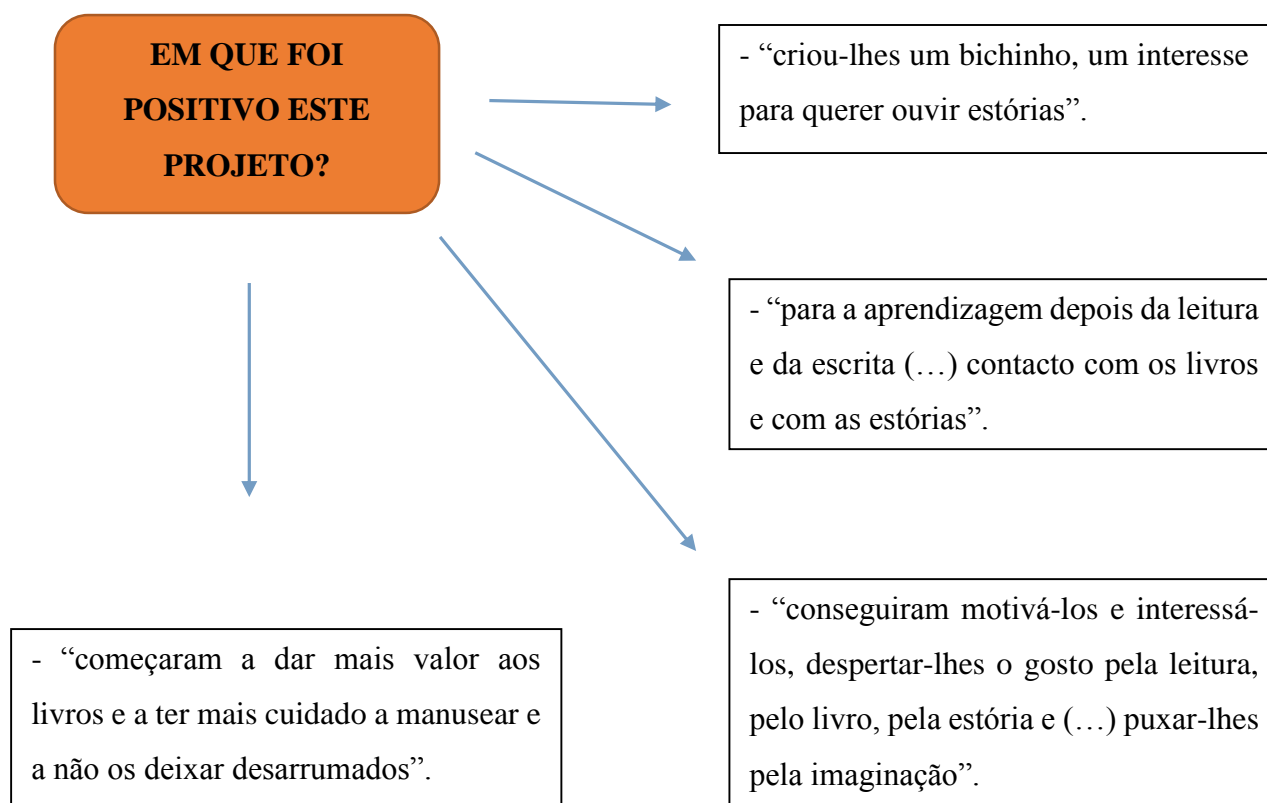


Figura 19- Esquema com ideias principais da entrevista realizada à Educadora Cooperante.

Outro aspeto que considero de bastante interesse prendeu-se com a diferença de postura, de atividade e conseqüente interações que as crianças tinham naquele espaço, uma vez que no decorrer do projeto observei várias alterações, nomeadamente ao nível do respeito e cuidado pelos livros, e ainda pela preocupação com os mesmos, no que diz respeito a não rasgar folhas (anexo 24).

Numa perspetiva partilhada entre educadora e investigadora, e tendo como base uma visão transversal dos resultados aqui apresentados, considera-se que o envolvimento das crianças na dinamização do “canto da leitura” foi um aspeto muito importante e que influenciou as atividades e as interações das crianças naquele espaço. Acredito também que através da voz ativa das crianças, indo ao encontro dos seus interesses e das suas motivações, criou-se um projeto bastante dinâmico e enriquecedor para as mesmas. Como refere Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) sobre o papel da criança, esta deve ser a protagonista das suas aprendizagens e que a partir das ações complexas e colaborativas dos vários agentes, os interesses infantis se transformem em reflexões e num processo

colaborativo de aprendizagens mediante as experiências desenvolvidas numa pedagogia em participação.

Refletindo agora de uma forma geral sobre todo o projeto, e numa perspetiva mais pessoal, considero que este teve momentos bastante significativos para as crianças quer a nível social quer a nível emocional (Gabriel, Leal & Barata 2014), uma vez que estas foram o foco de todo o processo e deste modo a sua participação no mesmo foi mais consciente, sendo responsabilizadas pelas suas decisões, uma vez que eram estas que permitiam o avanço do projeto.

Planeando como futura educadora/professora não posso deixar de referir o sentido que faz para mim, após a realização deste projeto, realizar uma prática sustentada numa pedagogia em participação, onde a criança tem um papel ativo e indispensável para a realização das suas próprias aprendizagens. O papel do educador/professor é, como referem Lopes e Silva (2008), o de clarificar e de ajudar a compreender o processo de descoberta, sendo que o papel principal das aprendizagens pertence à criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para terminar a dimensão investigativa, considero importante dar resposta à questão-problema e aos objetivos delineados para este estudo, apresentando algumas limitações que senti ao realizar o mesmo e ainda sugerindo novos e futuros estudos possíveis a partir desta investigação.

### *RESPOSTA À QUESTÃO-PROBLEMA E AOS OBJETIVOS*

Após a realização da presente investigação, considero pertinente refletir sobre a questão-problema identificada no início da mesma, **“De que forma a participação de crianças do Jardim de Infância na dinamização do «canto da leitura» promove as interações entre pares nesse espaço?”**, procurando também explicitar de que modo foram os objetivos propostos atingidos, sendo que estes eram (i) compreender o papel da criança na dinamização dos espaços da sala de atividades em jardim-de-infância, (ii) definir um conjunto de estratégias promotoras da participação da criança na dinamização desses espaços, e (iii) avaliar o impacto dessa participação nas interações entre pares no “canto da leitura”.

Os resultados obtidos ao longo da investigação evidenciam a importância de olhar para a criança como ser competente, capaz de tomar decisões e de ter uma participação ativa na dinamização dos espaços da sala de atividades. Isto porque tendo em consideração o desenrolar do estudo compreendi que era bastante significativo para a realização das suas aprendizagens que as crianças atuassem segundo os seus interesses e as sugestões. Na perspetiva de Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), a criança é vista como um ser competente e participante nas suas aprendizagens, e por isso a sua voz deve ser ouvida, quer ao nível dos seus interesses, quer sobre assuntos que lhes sejam próximos, compreendendo-as e tornando-as ativas.

Associado a este primeiro objetivo, enquanto investigadora pude compreender a pertinência da utilização de uma metodologia/pedagogia em participação, uma vez que esta permite que a criança tenha um papel ativo quer na planificação das propostas

educativas, quer na realização das suas aprendizagens, tornando-as assim mais significativas. Nesta pedagogia, a criança é vista pelo educador como um ser competente e capaz de realizar aprendizagens, o que leva o educador a adotar um papel de organizador do ambiente educativo e, neste sentido de escutar e observar as crianças, procurando sempre ir ao encontro dos interesses e conhecimentos das mesmas (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011).

Já o segundo objetivo tinha como principal foco perceber que propostas poderiam ser implementadas como promotoras da participação das crianças na dinamização dos espaços da sala de atividades, mais concretamente do “canto da leitura”. Neste sentido, após conversar com as crianças, sobre as sugestões que tinham para modificar o “canto da leitura” surgiram propostas como o conto de histórias, a partilha de livros pessoais, a realização de livros em *pop up*, identificação do espaço e, ainda, a introdução de livros novos.

Considero que este momento, em que foram sugeridas propostas educativas para a organização e dinamização do espaço, marcaram o desenvolvimento deste estudo, uma vez que se trataram de propostas que faziam sentido para as crianças e por isso lhes eram significativas. É de salientar que as crianças selecionaram não só as propostas educativas a implementar, como também participaram no processo de planificação das estratégias a desenvolver e dos materiais a utilizar como é apresentado ao longo do capítulo III.

Relativamente ao terceiro objetivo, os resultados obtidos evidenciam um maior número de interações entre pares no “canto da leitura” da fase I para a fase II da investigação, comprovando-se assim o impacto das propostas educativas implementadas nas interações entre pares nesse espaço. Além disso, também os resultados obtidos durante a realização de uma reflexão conjunta com a educadora do grupo de crianças, onde se pretendia perceber quais os aspetos favoráveis deste estudo para o desenvolvimento das crianças e ainda referir que propostas tinham sido mais significativas e que de facto tivessem contribuído para as interações entre pares sustentam esta afirmação. Neste sentido, com base nos resultados apresentados no capítulo III do presente relatório, foi possível verificar que o envolvimento deste grupo de crianças na dinamização do “canto da leitura” potenciou as suas interações com os pares nesse espaço (Gabriel, Leal & Barata, 2014).

## *LIMITAÇÕES DO ESTUDO*

Ao longo da realização esta investigação, e fazendo agora um balanço final, considero que existiram alguns aspetos que se tornaram limitações do estudo. A inexperiência enquanto investigadora foi sem dúvida uma destas limitações, uma vez que nem sempre me foi possível utilizar a melhor metodologia de investigação, o que me levou a realizar várias alterações ao longo do estudo.

Associado a estas alterações, considero que o facto de ter realizado este estudo em apenas quatro semanas pode restringir as informações e os dados recolhidos, bem como impossibilitar a sugestão e a implementação de mais propostas educativas.

Como consequência da falta de tempo, considero que a não implementação de uma sugestão dada pelas crianças foi uma limitação deste estudo, uma vez que não foi possível modificar a localização do espaço “canto da leitura” na sala de atividades, uma vez que os outros espaços já estavam devidamente organizados (tendo sido esta uma sugestão dada pelas crianças durante a primeira fase da investigação).

Para finalizar, e mais uma vez tendo em conta a limitação de falta de tempo, considero que seria muito importante para o estudo realizar na fase III uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, não só com a educadora cooperante, como aconteceu, mas também com as crianças incentivando a sua participação também nesta fase da investigação.

## *SUGESTÃO DE NOVOS E FUTUROS ESTUDOS*

Após a realização deste estudo considero que, futuramente, é possível realizar novas investigações a partir do mesmo, nomeadamente realizá-lo num período de tempo mais alargado, de forma a observar a possível existência de mais alterações ao nível das interações entre pares do que as apresentadas.

Para finalizar outro estudo que poderia ser realizado prende-se com a investigação acerca do contributo da participação das crianças na organização e dinamização de todos os espaços da sala de atividades no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, e não um espaço restrito como foi o “canto da leitura”.



## CONCLUSÃO

Após a realização deste relatório, considero que representou uma etapa importantíssima na realização deste Mestrado, uma vez que me levou a refletir e a investigar sobre as práticas que ia desenvolvendo. Permitiu-me ainda pensar de forma mais aprofundada sobre as aprendizagens que realizei, as dificuldades que senti e a pertinência que a investigação tem na formação de educadores/professores.

A dimensão reflexiva permitiu-me questionar as minhas ações, as minhas opções e ainda as implicações educativas que estas teriam no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, preocupando-me com o tipo de aprendizagem que queria que estas realizassem, uma vez que após a realização das práticas pedagógicas concluí que a melhor ação do educador/professor é orientar as crianças tendo em conta os seus interesses e suas ideias possibilitando-lhes aprendizagens mais significativas.

Também nesta dimensão procurei refletir sobre quais as expectativas que tinha antes da prática procurando relacioná-las com as aprendizagens realizadas, e ainda estruturando a mesma em momentos fulcrais como a planificação, intervenção e avaliação/reflexão. Ainda assim procurei compreender as dificuldades apresentadas como algo que não fosse depreciativo, dando assim ênfase aos momentos em que crescia enquanto pessoa e enquanto futura educadora/professora.

Já a dimensão investigativa teve para mim um significado bastante surpreendente, uma vez que me permitiu perceber a importância que pensar/investigar sobre a prática docente, isto porque ao investigarmos estamos a questionar as nossas opções, podendo assim aprender e deste modo melhorar a nossa prática enriquecendo sempre as aprendizagens das crianças.

Mais especificamente, a dimensão investigativa deste relatório permitiu-me conhecer novas metodologias de trabalho, como a pedagogia em participação em que a criança é o foco e o motor das suas aprendizagens, tornando-as deste modo significativas. Possibilitou-me compreender a importância do envolvimento das crianças na organização e dinamização dos espaços da sala de atividades, sendo esta ideia um promotor de interações entre pares.

Considero deste modo, que a reflexão e a investigação devem ser momentos fulcrais na formação de educadores/professores, permitindo conhecer-se a si próprio e, à sua ação educativa, o que os levará à melhoria da sua intervenção enquanto profissionais da educação e formadores de cidadãos, numa lógica de aprendizagem colaborativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Almiro, J. (2004). *Materiais manipuláveis e tecnologia na aula de Matemática*. Escola Secundária de Tondela. Acedido em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/GTI-Joao-Almiro.pdf>.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. 7.<sup>a</sup> Edição. Aravaca: MCGraw – Hill.

Azevedo, S. (2014). *As atitudes dos alunos sobre o trabalho em grupo cooperativo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação: Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro. Acedido em [http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/3012/1/msc\\_smnsazevedo.pdf](http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/3012/1/msc_smnsazevedo.pdf).

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.

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

Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: um estudo no 1<sup>a</sup> Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências – Universidade Aberta.

Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil: Experiências Educativas – Descoberta de si mesmo*. (Vol. 2). Setúbal: Marina Editores.

Camacho, M. (2013). *Materiais manipuláveis no processo ensino/aprendizagem da matemática: aprender explorando e construindo*. Dissertação de Mestrado: Universidade da Madeira.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Damiani, M. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar. Curitiba. n. 31. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>.

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

Dias, I., Correia, S. & Marcelino, P. (2009). A Primeira Infância na Formação Inicial de Educadores. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (Pp. 740-750) Braga: Universidade do Minho. Acedido em: [http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/359/1/1.%C2%AAInf%C3%A2ncia\\_Forma%C3%A7%C3%A3oInicial\\_Braga09.pdf](http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/359/1/1.%C2%AAInf%C3%A2ncia_Forma%C3%A7%C3%A3oInicial_Braga09.pdf), a 4 de fevereiro de 2015.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*.

Deldime, R. & Vermeulen, S. (2001). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Lisboa: ASA Editores.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2001). *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Freixo, M. (2010). *Metodologia científica. Fundamentos, métodos e técnicas*. 2.ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.

Gabriel, M., Leal, R. & Barata, C. (2014). A voz das crianças do Jardim-de-Infância na dinamização do “canto da leitura”: uma experiência partilhada. In R. Cadima, H. Pinto, H. Menino, I. S. Dias (orgs.), *Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 369 e 370). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.

Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos. O bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Do Quixote.

- Gomez, M. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Alfragide: Edições ASA.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas. A Organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Jesus, S. (2008). *Estratégias para motivar os alunos*. *Educação*, 31(1) p.21-29. Acedido em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806404>.
- Katz, L. & Chanoir, S. (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G. & Coleman, C. (2002). *As relações entre pares na infância: Formas, características e funções*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim de Infância*. Lisboa: Areal Editores
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim de Infância*. Lisboa: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Luís, D. (2013). *Estudo do meio: os animais no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Mestrado: Universidade dos Açores.
- Martins, A. (2011). *A motivação no sucesso educativo: dinâmicas em contexto pré-escolar e 1º ciclo*. Relatório de Estágio - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Martins, I. et al. (2007) *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, J. & Franco, A. (2009). *O papel das interações sociais no desenvolvimento da linguagem de crianças de dois a três anos na creche*. Acedido em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3400\\_1655.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3400_1655.pdf), a 3 de fevereiro de 2015.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas ensino básico-1º ciclo*. 4ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Saúde. (s.d). *Desenvolvimento infantil. Texto de Apoio para professores do Ensino Primário*. Lisboa: Direcção-Geral de Saúde.

Moreira, V. (1998). *A criança dos 2 aos 6 anos*. Porto: Ambar.

Not, L. (1987). *Ensinar e Fazer Aprender*. Colecção Horizontes da Didáctica. Rio Tinto: Edições ASA.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Laranjeiras e Limoeiros: Revelando as aprendizagens*. Coleção aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: Oliveira-Formosinho, J. *A Escola Vista pelas Crianças*. pp (13-29). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho J. & Gambôa R. (Orgs.). (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002) *A reflexão e o professor como investigador*. Acedido em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20.../02-oliveira-serraz.doc>.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2004). *O Mundo da Criança – da infância à adolescência*. Lisboa: McGraw-Hill.

Papalia, D. & Feldman, R. (2013) *Desenvolvimento Humano*. 12ª Edição. Porto Alegre: AMGH Editora LTDA.

Pinheiro, C. (2012). *As actividades experimentais no desenvolvimento da autonomia do aluno: um estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado em Estudos da Criança: Universidade do Minho.

Ponte, J. (2004). *Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática*. Educar em Revista, 24, pp. 37-66.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à Creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primato das relações e a importância dos espaços. *Educação das crianças dos 0 a 3 anos* (pp. 47-60). Porto: Conferência Nacional das Instituições de Solidariedade.

Portugal G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Queiroz, N., Maciel, D. & Branco, A. (2006). *Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um olhar sociocultural construtivista*. Acedido em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6059/1/ARTIGO\\_BrincadeiraDesenvolvimentoInfantil.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6059/1/ARTIGO_BrincadeiraDesenvolvimentoInfantil.pdf), a 4 de fevereiro de 2015.

Santo, J., Silveira, M. & Jesus, C. (2013). *As ciências experimentais no 1º ciclo do ensino básico: uma investigação-ação colaborativa*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Instituto Politécnico de Beja. Acedido em: <https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/123456789/600/2/Elementos%20p%C3%B3s-textuais.pdf>.

Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. 2.ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. 4.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Pactor.

Stoer, S. & Silva, P. (2005). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

lad, J. Pereira, A. Gomes, A. Monteiro, S. & Gomes, A. (2011). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T, *et al.* (2012). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens – Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vaz, J. (2013). *O trabalho cooperativo na profissão docente: um estudo de caso no âmbito do Ensino Secundário*. Universidade Católica: Tese de Doutoramento, vol. I. Acedido em: [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13917/1/Volume\\_I.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13917/1/Volume_I.pdf).

# ANEXOS

## ANEXO 1 – REFLEXÃO DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO EM CRECHE (24 DE SETEMBRO A 3 DE OUTUBRO DE 2013)

À semelhança com a Licenciatura de Educação Básica que realizei na presente escola, a Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, proporciona aos discentes o contacto com vários contextos educativos, como é o caso do contexto de creche.

Inicialmente, e por ser um contexto onde nunca tive qualquer tipo de experiência, senti, por um lado, algum receio, mas por outro uma enorme expectativa pelos comportamentos de crianças tão pequenas. Deste modo, o período de observação tem aqui um papel muito importante, uma vez que permite à estagiária compreender o funcionamento da sala de atividades, conhecer o grupo de crianças com quem vai trabalhar nas suas futuras intervenções, bem como conhecer e começar a fazer parte das rotinas a que estas estão habituadas, tentando assim realizar um trabalho semelhante ao da educadora cooperante.

Na minha opinião, o período de observação é sem dúvida um período muito importante para qualquer profissional de Educação, possibilitando, neste caso à estagiária, algum conhecimento do grupo e também de algumas estratégias, dando-lhe a segurança necessária aquando do período de intervenção, uma vez que observar é, segundo Vaz Freixo (2010), a constatação de um facto, ou seja a recolha de informação utilizando todos os sentidos. Deste modo, vejo o período de observação em contexto de creche ainda mais importante do que nos outros contextos, pois tratam-se de crianças com 1 e 2 anos que todos os dias têm modificações e transformações no seu desenvolvimento, como podesso comprovar com Dias *et al.* (2009) quando estas afirmam que “Até aos três anos, a criança desenvolve-se de forma rápida (...)” (p. 740), e também por serem crianças que por norma reagem mal a estranhos, sendo assim necessário a criação de uma ligação muito forte para que comecem a confiar em nós e a respeitar-nos, conseguindo assim conquistá-las. O tipo de observação que acabamos por realizar denomina-se de observação participante, isto é, segundo Vaz Freixo (2010) quando “(...) o investigador participa na situação estudada (...)” (p.196), ou seja interagindo com as crianças, pois acaba por se tornar impossível não abordar as crianças quer nos momentos de brincadeira livre quer em auxílio da educadora na realização das atividades.

Relativamente à parte prática, estamos a realizar a prática numa instituição privada situada no concelho da Marinha Grande, com um grupo de crianças constituído por 8 crianças, 4 raparigas e 4 rapazes, com idades compreendidas entre o 1 e 2 anos.

Tendo em consideração as observações que realizei, o grupo parecem-me ser bastante interessado em aprender mais cada dia, e sempre predispostos a realizar atividades variadas, como por exemplo pintar, colar e jogos de movimento. É um grupo que está habituado a aprender com o auxílio de canções e lengalengas, e sempre partindo do concreto para o abstrato, sendo este aspeto para mim muito importante, pois a criança consegue mais facilmente aprender experimentando. Ainda relativamente ao grupo, este tem muito presente as rotinas, o que lhes transmite algumas responsabilidades e regularidades. Segundo Mary Hohmann e David Weikart, citados por Bramão, Gonçalves e Medeiros (nd), as rotinas têm três objetivos:

“Primeiro, proporcionar uma sequência planeamento – trabalho – síntese de memória que proporcione à criança um processo de ajudar a explorar, planear, executar projectos e a tomar decisões sobre a aprendizagem. Segundo, dar azo a muitos tipos de interacção – trabalho colectivo de grande grupo/pequeno grupo, de adulto/criança, de criança/criança e de adultos em equipa – e a tempos em que as actividades são de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto. Terceiro, proporcionar tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes, em casa, na escola, em diversas áreas de trabalho” (Hohmann, Banet e Weikart, 1979:81) (p.25).

Quanto ao papel da educadora nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças, e baseando-me em Goldschmied e Jackson (2006), o adulto é visto como o agente organizador de um ambiente rico em objetos e materiais que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e também para as trocas entre elas.

Para podermos observar os que achámos mais importante e que nos ajudassem no conhecimento do grupo e também de algumas estratégias a utilizar nas intervenções, foi necessário planificar o

período de observação, procurando assim recolher vários dados. Para tal elaborámos alguns instrumentos de recolha de dados, como grelhas de verificação e tomada de notas. Na minha opinião, a planificação, à semelhança da observação, ocupa um papel de grande importância nas nossas práticas, pois permite-nos organizar e estruturar o que queremos recolher nesses momentos.

Em suma, faço um balanço muito positivo deste período de observação, sabendo que este contribuiu e permitiu-me ficar com algumas bases para o período de intervenção que se avizinha, bem como a confiança e o respeito do grupo de crianças com quem vou trabalhar, tornando assim mais assertivo o meu papel nas intervenções.

### **Referências Bibliográficas:**

- Bramão, Beatriz; Gonçalves, Daniela; Medeiros, Paula. (sem data). *Rotinas na Aprendizagem*. ESE de Paula Frassinetti. p.25;
- Dias, Isabel. Correia, Sónia & Marcelino, Patrícia. (2009). *A primeira infância na formação inicial de educadores*. Universidade do Minho.
- Goldschmied, Elinor; Jackson, Sonia. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed,;
- VAZ FREIXO, M. João. (2010). *Metodologia Científica: fundamentos métodos e técnicas*. 2ª edição. Lisboa: Instituto Piaget. p.196.

## ANEXO 2 - REFLEXÃO DO PERÍODO EM CRECHE (24 DE SETEMBRO A 24 DE OUTUBRO DE 2013)

Ao iniciar a minha formação no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me dada a oportunidade de contactar com três diferentes contextos, a Creche, o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo. Nesta primeira fase, o contexto que pude experimentar, e digo experimentar porque foi a primeira vez que tive a oportunidade de contactar com este, foi a Creche.

A instituição que possibilitou a experiência deste contexto situa-se no concelho da Marinha Grande. Relativamente ao grupo, este era de 8 crianças, onde 4 eram do género feminino e as outras 4 do género masculino, e com idades compreendidas entre os 18 e os 22 meses.

Para o contexto de Creche estavam destinadas 5 semanas, e estas estavam divididas em dois períodos fundamentais, o período de observação (1 semana e 2 dias) e o período de intervenção (3 semanas), estando este último dividido em três momentos, o de colaboração com a Educadora, o em grupo (2 estagiárias) e individualmente.

O período de observação, na minha opinião, tem um papel muito importante, uma vez que permite à estagiária compreender o funcionamento da sala de atividades, conhecer o grupo de crianças com quem vai trabalhar nas suas futuras intervenções, bem como conhecer e começar a fazer parte das rotinas a que estas estão habituadas, tentando assim realizar um trabalho semelhante ao da educadora cooperante. Tendo em consideração o Ministério de Educação (1997), observar é importante para “(...) compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (p.25).

Neste sentido, a minha observação em creche foi utilizada para vários momentos, num primeiro momento em que se tornava imprescindível estabelecer um contacto direto com o grupo e com o meio que o rodeia, noutro momento em que era necessária a elaboração de uma caracterização do grupo e da sala, tornando-se estes dois momentos muito importantes para as futuras intervenções. Assim, posso afirmar que realizei uma observação direta, que segundo Ludke & André (1986), permite que o “(...)observador chegue mais perto das «perspectivas dos sujeitos», um importante alvo (...)” (p.26).

Durante este período fui-me apercebendo de algumas características das crianças, bem como de algumas dificuldades e interesses, relacionando-me com cada uma de forma específica, uma vez que cada criança é única e tem os seus níveis de desenvolvimento que pode ser de forma rápida ou lenta, como Dias *et al.* (2009) defendem que “Até aos três anos, a criança desenvolve-se de forma rápida (...)” (p. 740) Penso que esta importância que dei às relações tornaram as minhas ligações com as crianças mais fortes, uma vez que penso ter conseguido cativar o grupo e transmitir-lhes confiança e segurança, o que facilitou a minha prática pois havia respeito de ambas as partes. Neste sentido, saliento a importância da relação criança-adulto, na medida em que, segundo Formosinho *et al.* (1996), “(...) o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança (...)” (p.73), transmitindo à criança, e segundo os mesmos autores, um “(...) processo colaborativo entre as estruturas do sujeito e as estruturas do ambiente.” (p.73). Nesta faixa etária, a interação adulto-criança é fundamental para as aprendizagens, de maneira que, segundo Formosinho *et al.* (1996), o adulto tem o papel de encorajar a criança nas suas ações, bem como de cooperação entre as crianças.

Uma das características deste período prende-se com a elaboração de um plano de observação, onde apresentamos algumas questões às quais procuramos dar resposta, tais como « o quê?, como? e quando?», como Ludke & André (1986) apresentam, “Planejar a observação significa determinar com antecedência «o quê» e «como» observar.” (p.25).

Nestes planos procurámos estruturar um conjunto de hipóteses e de situações a observar, como o número de crianças, o género, a presença ou não de Necessidades Educativas Especiais, os interesses, relativamente às atividades em grupo; às atividades a pares; às atividades individuais; ao ar livre; e relativamente aos tipos de jogos/brincadeiras. Procurámos observar também as necessidades do grupo, no que diz respeito aos objetos de conforto (dormir); e à alimentação (tipo

de apoio). Observámos também as rotinas do grupo, e os cuidados com a higiene, quanto ao uso do bacio, ao uso da sanita, ao uso da fralda (dormir ou durante o dia) e também relativamente à autonomia na higiene das mãos, e também quanto aos níveis de desenvolvimento e aprendizagens, tais como, desenvolvimento motor, desenvolvimento intelectual, aquisição da linguagem, desenvolvimento afetivo e social, aspetos estes relativos ao grupo de crianças. Mas também se tornou necessário a observação de elementos da sala de atividades, nomeadamente quanto ao mobiliário à iluminação, à segurança e aos materiais lúdicos/jogos, de maneira a sabermos quais os materiais existentes e que podíamos vir a utilizar mas nossas intervenções ou em momentos de brincadeira. Para ser possível a recolha de informação tivemos de elaborar alguns instrumentos de recolha de dados como grelhas de verificação e tomada de notas devidamente organizadas por dias de observação, Ludke & André (1986) afirma nesse sentido que “A forma de registar os dados também pode variar muito, dependendo da situação específica de observação. (...) é interessante que, ao iniciar cada registo, o observador indique o dia, a hora, o local (...)” (p.32). Ao longo dos momentos de observação verifiquei que se tratava de um grupo que estava habituado a aprender com o auxílio de canções e lengalengas, e sempre partindo do concreto para o abstrato, sendo este aspeto para mim muito importante, pois a criança consegue mais facilmente aprender experimentando. Estes foram alguns aspetos que transportamos do período de observação para o de intervenção. O período de observação permite ainda à estagiária perceber um conjunto de estratégias que a educadora utiliza em determinadas situações e que serão bastante úteis quando das intervenções.

Confesso que ao iniciar este período me senti um pouco nervosa e insegura, uma vez que, como referi anteriormente nunca tinha contactado com este contexto, e como tal não sabia se era capaz de me tornar íntima das crianças, levando a que estas confiassem em mim e se sentissem seguras comigo, no fundo o que mais me levava a estar insegura era a possibilidade de não conseguir o respeito das crianças, mas desde cedo esses receios foram ultrapassados, com a convivência com as crianças, com a educadora cooperante e com a auxiliar, que desde cedo se dispuseram a ajudar-nos em tudo o que necessitássemos, apresentando-nos deste modo um ambiente bastante acolhedor. Outra reação que também é de salientar e que não estava de todo à espera diz respeito à boa receção dos pais a duas estranhas que a partir daquele momento iam estar diariamente com os seus filhos, transmitindo-nos ainda mais força e confiança para realizarmos uma boa prática. Rematando este período de observação, faço um balanço positivo, tendo a certeza que me proporcionou experiências que me enriqueceram como pessoa mas também como futura educadora, possibilitando que tivesse contacto direto com crianças de idades entre os 18 e os 22 meses, que requerem bastantes afetos. Guardo também deste período algumas aprendizagens e ferramentas a utilizar futuramente.

Terminado o período de observação, seguiu-se o período de intervenção, que à semelhança do anterior me proporcionou algumas inseguranças e receios, pois ainda que tenha ultrapassado algumas dificuldades no período de observação, era neste período que mais iríamos sentir se o grupo realmente nos respeitava e se cumpriam o que lhes pedíamos.

Assim, foi necessário ter em consideração a importância da elaboração de planificações, que sofreram bastantes alterações, nomeadamente quanto à sua forma e estrutura. Estas planificações contiveram alguns elementos, como intencionalidade educativa, objetivos, estratégias a utilizar no decorrer das atividades e das rotinas, materiais e recursos, e também avaliação. Na minha opinião, a planificação serve de suporte do que estamos a fazer, tornando-se também um material orientador para o educador, que deve ser flexível tendo em consideração o grupo de crianças, e que possibilita a qualquer pessoa que vá trabalhar com o grupo saber o que se pretende explorar. Tendo em consideração o Ministério de Educação (1997), o educador deve “Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança (...)” (p. 26), e ainda, cabe ao “(...) educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança (...)” (p.26).

Neste sentido, tornou-se imprescindível continuar um trabalho já pensado pela educadora, presente no Programa Educativo que a própria elaborou, onde estavam concentrados os temas a abordar nesta faixa etária, tendo em consideração o seu desenvolvimento.

A acrescentar à planificação e à escolha de atividades de acordo com o Programa Educativo elaborado pela educadora, outro aspeto que tivemos em consideração para uma boa intervenção

prende-se com a escolha dos materiais, uma vez que nestas idades é muito importante a utilização de materiais lúdicos e didáticos, apelativos à atenção e ao interesse da criança, fazendo com que esta se envolva totalmente nas atividades preparadas.

Como já referi existiram 3 momentos de intervenção, o primeiro em cooperação com a educadora (nos dias 7 e 8 de outubro), em que nos propusemos a realizar com as crianças algumas atividades, como o conto da história e alguns jogos de movimento no exterior. Nestes dois primeiros dias, senti que as crianças estavam um pouco confusas com o facto das estagiárias terem agora um papel mais assertivo e não tão retraído como no período de observação, mas rapidamente se habituaram ao facto das estagiárias também dinamizarem algumas atividades com elas, também devido ao facto de algumas conversas realizadas com as crianças nos momentos da rotina.

O segundo momento de intervenção foi realizado em grupo nos dias 9 e 10 de outubro, ou seja apenas com as estagiárias. Onde nos propusemos a levar atividades criativas e dinâmicas, como é o exemplo a elaboração de uma representação de um pinto utilizando tinta e o pé de cada criança. Ao longo de todas as atividades realizadas em grupo procurámos sempre cooperar uma com a outra sem nunca desrespeitar o que a colega dizia, principalmente em frete das crianças. Em suma, deste período faço um balanço bastante positivo, uma vez que soubemos e tentamos organizar-nos da melhor forma para conseguir transmitir ao grupo de crianças algumas aprendizagens, sem que estes ficassem distraídos por sermos duas pessoas a falar com eles, e de forma a não desautorizar uma ideia que a outra tivesse dado, nem intervir as duas ao mesmo tempo.

Nos dias 14 a 24 de outubro seguiu-se o período de intervenção individual, em que adotamos a estratégia de uma intervir da parte da manhã, enquanto a outra tinha o papel de auxiliar, e vice-versa. Ao iniciar este período, voltou a sensação de nervosismo e de incerteza quanto às minhas capacidades de controlar o grupo de crianças, uma vez que agora estava a dinamizar a atividade sozinha, bem como relativamente à resposta das expectativas que as cooperantes tinham depositado em nós e no nosso trabalho. Com o decorrer deste momento, senti-me mais à vontade, pois as respostas das crianças às nossas intervenções eram extremamente positivas, participavam nas propostas pedagógicas que levávamos, cumpriam as nossas solicitações e mantinham-se interessados nas mesmas. Penso que um dos fatores que levou as crianças a manterem-se cativadas e interessadas nas atividades que sugeríamos prende-se com o facto de utilizarmos materiais dinâmicos, como é o exemplo da utilização de fantoches no conto da história, bem como na realização de atividades em grupo e individuais, com o recurso à expressão plástica e à expressão motora, sendo sempre importante e nunca esquecendo a máxima de partir do real e do concreto para o abstrato, deixando sempre as crianças explorarem os materiais. Portugal (1998) defende nesse sentido que, “Todas as atividades da creche pressupõem interações e contactos físicos entre crianças e adultos (...)” (p.159).

Em todos os momentos de intervenção, como já referi anteriormente, procurávamos levar materiais dinâmicos para realizar as atividades que propúnhamos, como por exemplo, para o conto das histórias elaboramos alguns fantoches, contamos histórias através do uso de um livro, e também recorrendo ao flanelógrafo, isto para que as crianças se mantivessem interessadas e cativadas.

Um dos nossos pontos fortes, e que considero muito importante uma vez que estamos a realizar aprendizagens, foi a capacidade que mostramos em ouvir as críticas que nos eram feitas, pensando sempre de forma construtiva e aproveitando vários momentos para as reformular, ou aplicar. Exemplo disso prende-se numa primeira fase, em que ao cotarmos a história com os fantoches criamos um cenário em que tínhamos de estar de joelhos, o que se tornava um pouco incomodativo e não chamava tanto à atenção das crianças, deste modo, em conversa com as cooperantes apercebemo-nos que se colocássemos o cenário mais elevado, já não teríamos de estar em esforço, mas iríamos contar a história de forma agradável e cativante para as crianças, e na realidade essa mudança de comportamento foi visível.

Outro momento em que decidimos modificar a nossa estratégia foi relativamente à pintura de um fruto para colocar na sua respetiva árvore, uma vez que este era demasiado pequeno e as crianças não estavam a ter prazer de o pintar, pois queriam pintar mais. Assim, no dia seguinte, aumentamos a imagem do fruto, de forma a ser mais perceptível e levamos uma folha de grande dimensão em que as crianças poderiam pintar livremente. Já no caso da exploração dos frutos, em que ao realizarmos a atividade da parte da manhã percebemos que não tínhamos atingido a

intencionalidade pretendida, e por isso, da parte da tarde resolvemos mudar a estratégia, deixando a criança explorar e contactar com os frutos, fazendo de seguida a associação à respetiva árvore. Neste caso, percebemos que efetivamente ainda existiam algumas crianças que estavam confusas, mas que com esta segunda exploração mostraram, através do diálogo e da associação, que tinham atingido o que se pretendia.

É neste sentido que penso que a nossa intervenção foi muito proveitosa e positiva, pois tínhamos sempre em consideração as sugestões que nos faziam, vejamos mais um exemplo, aquando da exploração de temas como o outono e a castanha, inicialmente tínhamos ficado com a ideia de que iríamos trabalhar uma determinada história, mas por confusão não era isso que as cooperantes tinham compreendido, deste modo foi necessário modificar a planificação e elaborar/adaptar uma história relativa a essa temática.

Como referi anteriormente, nos momentos de intervenção procurámos explorar sempre uma nova temática a partir do concreto e do real, exemplo disso foi relativo ao dia do animal, em que no seguimento da história sobre pintainhos, decidimos levar um pintainho real, para que as crianças o pudessem ver, ouvir e tocar, dando assim oportunidade a que estas o explorassem. Na minha opinião esta atividade correu muito bem, pois com todo o suspense criado à volta do som que o pinto fazia sem que as crianças o tivessem visto, gerou-se nelas uma curiosidade e um interesse à volta daquele animal que decidimos registar esse momento em suporte de fotografia que posteriormente seria exposto no placar da sala.

Outra atividade partindo do real e da exploração que penso ter resultado bem e que transmitiu às crianças aprendizagens significativas, prendeu-se com o facto de, com a chegada do outono, as folhas começarem a cair das árvores e ficarem no chão, deste modo propusemos uma ida a um parque perto da instituição para que as crianças pudessem contactar diretamente com esta realidade, sentido o vento, vendo algumas folhas cair, e também recolher algumas folhas para trabalhos futuros.

Por outro lado, nem tudo correu pelo melhor, o que se torna compreensível uma vez que ainda estamos a aprender para sermos futuras educadora, e se assim não fosse já estaríamos formadas e a exercer, relativamente a uma atividade de exploração do vento, em que estava idealizada para se realizar no exterior, as condições climáticas não estavam favoráveis, e por isso tivemos de nos adaptar a essa realidade e realizar a atividade dentro da sala de atividades, recorrendo unicamente ao sopro, que nestas idades não está ainda controlado, ou seja a atividade ficou um pouco aquém das nossas expectativas. Coincidência ou não, este dia foi também marcado com a presença da supervisora na sala, o que na minha opinião teve influência na grande distração que as crianças tiveram, uma vez que esta era uma novidade e as crianças estavam mais interessadas em saber quem era aquela pessoa do que na realização da atividade. Por outro lado, no momento de reflexão compreendemos que existiam alguns aspetos que podíamos melhorar nesta atividade, como a redução do número de objetos a explorar, e também relativamente ao espaço utilizado nesta atividade, que se tornou muito pequeno/redzido. Assim, e de forma a contornar este aspeto, as atividades que realizamos futuramente tiveram sempre em consideração o espaço, de maneira que passamos a dinamizar várias atividades na “sala do palco”, uma sala ampla, que possibilitava a realização da mesma, Formosinho *et al.* (1996) apresentam o ambiente físico como um local onde “Há espaço de trabalho adequado em cada área da sala.” (p.89).

Uma das atividades que realizamos com as crianças, referente ao dia da alimentação foi a exploração de alguns frutos, onde as crianças puderam utilizar os sentidos, o tato, a visão, o olfato e o paladar, reforçando mais uma vez as aprendizagens a partir da exploração.

Relativamente à chegada do outono e mais e tendo em consideração a castanha, dinamizamos uma história elaborada por nós, recorrendo a algumas imagens características da história, mas após refletirmos com as cooperantes chegamos à conclusão que devíamos ter utilizado ou só fantoches, ou só imagens reais, e não misturando as duas, isto é fazer de uma castanha verdadeira um boneco com olhos e cabelo, uma vez que as crianças não tinham contactado com uma castanha real, e após essa exploração da castanha real então sim introduzir alguns adereços à castanha que a tornasse mais apelativa à história. Esta foi mais uma das aprendizagens que realizei durante a intervenção e o período em creche. Também agregado a este tema, e tendo em consideração que se tratava de um grupo de crianças que tinha facilidade de aprender canções e que gostava destas, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com uma canção sobre o outono, acompanhada

com alguns gestos, que diariamente iam cantarolando, sempre que solicitados, ou por sua auto recriação, o que nos deixou bastante contentes pois sentimos que a nossa presença naquela sala e com aquelas crianças não foi em vão.

Ao longo das semanas de intervenção, e à semelhança do que expliquei na reflexão do período de intervenção em creche, nos dias 16 e 17 de outubro não pude estar presente nos momentos de intervenção, uma vez que me senti indisposta, à semelhança de algumas crianças da instituição, vomitando e com febre, por isso fui aconselhada pela instituição a ficar mais um dia em casa, protegendo-me de uma possível recaída. Durante este período a minha colega de estágio ficou a intervir sozinha durante um dia inteiro, uma vez que num dos dias a educadora cooperante sugeriu ser ela a dinamizar uma atividade que já tinha preparado para esta época. Também devido ao facto de ter estado doente, existiram alguns condicionantes à nossa intervenção como grupo, uma vez que tínhamos pensado em realizar sombras chinesas para dinamizar uma história e deste modo não conseguimos terminá-las atempadamente.

Assim como referi num momento desta reflexão, ao longo das intervenções achamos que seria importante elaborar uma pequena exposição de alguns trabalhos que as crianças realizavam com as estagiárias, acompanhados com uma breve descrição e também de algumas fotografias, de maneira a que os pais e a instituição pudesse ter esse conhecimento. Dando à criança um papel de poder explicar e apresentar aos pais o que faziam durante a semana, à semelhança do que a educadora cooperante já realizava.

Para finalizar, e em jeito de conclusão, atribuo um balanço bastante positivo ao contexto de creche, contexto este que nunca tinha experimentado e com o qual me identifiquei, levando na bagagem várias aprendizagens e estratégias a utilizar no futuro, bem como a noção de como é trabalhar em conjunto com uma auxiliar. Neste sentido aprendi a importância do trabalho em grupo, sem atropelar ou sem nos evidenciarmos em demasia, e também que a auxiliar tem também um papel de coesão do grupo de crianças, facilitando assim o trabalho da educadora.

### **Referências Bibliográficas:**

- Dias, I. Correia, S. & Marcelino, P. (2009). *A primeira infância na formação inicial de educadores*. Universidade do Minho.
- Formosinho, J. Spodek, B. Brown, P. Lino, D & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora: Porto.
- Ludke M., André M. (1986) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa
- Portugal, G. (1998) *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto Editora: Porto.

### ANEXO 3 – REFLEXÃO DA SEMANA DE 28 DE OUTUBRO DE 2013 A 3 DE NOVEMBRO DE 2013

Ao terminar o contexto de Creche, iniciamos agora o contexto em Jardim de Infância, na mesma instituição do anterior, “O Recreio”, mas com 18 crianças, 9 do género feminino e as restantes 9 do género masculino.

A diferença inicial que senti entre os dois contextos tem a ver com o facto de já ter tido a oportunidade de experimentar Jardim de Infância durante a licenciatura, mas numa situação diferente, uma vez que só tive contacto com crianças de 3/4 anos e desta vez trata-se de um grupo misto, ou seja com idades dos 2 aos 5 anos.

A realidade de estar numa sala com um grupo misto tornou-se um grande desafio e uma grande preocupação para mim, pois tinha imensas dúvidas em como realizar atividades com o grupo e também ao nível da planificação, mais concretamente na planificação das intervenções. Mas por outro lado, pensando que se tratava de um grupo de crianças mais autónomo e capaz de realizar diversas atividades, tendo em consideração as suas idades.

Relativamente à planificação deste período, começamos por elaborar um plano de observação, onde nos propúnhamos a observar o grupo de crianças, a sala, o meio e também a instituição, registando toda a informação recorrendo à tomada de notas onde registávamos as rotinas, as necessidades, os interesses das crianças, as atividades que mais gostam de realizar, entre outras, que nos vão ser muito úteis para o período de intervenção, e principalmente para a escolha das atividades e das estratégias a utilizar. O plano procurava dar resposta a questões como «o quê?, como? e quando?», que segundo Ludke & André (1986), “Planejar a observação significa determinar com antecedência «o quê» e «como» observar.” (p.25).

É no sentido de conhecer e de recolher informação que o período de observação tem um papel extremamente importante, pois é nele que fazemos a respetiva recolha de informação quer do grupo de crianças, quer da sala de atividades, e que posteriormente tornam-se imprescindíveis aquando da elaboração de uma caracterização, bem como para as futuras intervenções. Observar, para Ludke & André (1986), “(...) permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação.” (p.26) e ainda segundo Vaz Freixo (2010), observar, é uma constatação de um facto, ou seja uma recolha da informação utilizando todos os sentidos.

Como já referi anteriormente, o meu maior receio neste contexto prendia-se com o facto de ser um grupo misto, e não saber como agir e como pensar em atividades para dinamizar, mas rapidamente me apercebi que o que diferenciava dos “mais crescidos” para os “mais pequeninos” eram as estratégias a utilizar, como por exemplo enquanto os mais velhos recortavam com uma tesoura, os mais novos utilizavam a técnica do picotar, bem como, e recorrendo a um exemplo alusivo ao *Halloween*, as crianças mais velhas desenharam numa folha os riscos da teia de aranha, enquanto os mais pequenos fizeram a sua teia com a técnica da esponja, em que a folha tinha pequenos pedaços de papel a fazer os riscos da teia, que posteriormente foram retirados fazendo assim o efeito de uma teia de aranha.

Desde o primeiro momento de observação, procurei conhecer e apresentar-me a todas as crianças, começando assim a brincar com eles e a ajudá-los, de maneira a perceber quais as suas dificuldades e também os seus gostos e interesses. É neste sentido que Ludke & André (1986) apresentam a observação direta, permitindo esta que “(...) o observador chegue mais perto das «perspectivas dos sujeitos», um importante alvo (...)” (p.26).

Uma grande diferença que encontrei entre o contexto Creche e o contexto de Jardim de Infância, foi que no primeiro era valorizado bastante os afetos e nem tanto as brincadeiras, mas neste segundo contexto as crianças ainda que gostem de se sentir amadas, importam-se muito mais com o brincar, levando-me a pensar na importância do brincar nestas idades, podendo escolher as atividades de acordo com isso.

## **Referências Bibliográficas**

- Freixo V.(2010). *Metodologia Científica: fundamentos métodos e técnicas*. 2ªedição. Lisboa: Instituto Piaget;
- Ludke M., André M. (1986) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária LTDA

## ANEXO 4 – PLANIFICAÇÃO DE DIA 10 DE NOVEMBRO DE 2013

### Rotinas:

9h – 10h: Brincadeira Livre ou Orientada

10h45 – 11h: Higiene

11h – 11h45: Almoço

11h45 – 12h: Higiene

12h – 15h: Repouso

15h – 15h40: Lanche

15h40 – 16h: Higiene

16h40 – 18h30: Brincadeira Livre ou Orientada \*

\*As rotinas podem sofrer pequenas alterações durante o dia.

<b>Duração da Atividade:</b> 45 minutos (manhã) e 40 minutos (tarde)						
<b>Tema:</b> Animais						
<b>Atividade /Estratégias:</b>	<b>Competências:</b>	<b>Recursos:</b>		<b>Avaliação:</b>		
À semelhança do dia anterior as estagiárias contam a história “Mas que barulheira” em suporte de fantoches. De seguida as crianças exploram a história, centrando o seu diálogo nos animais, mais concretamente no “pintainho”. Posteriormente as estagiárias mostram um pintainho real, dando assim hipótese às crianças de contactar com este.	- Dialogar sobre a história;  - Contactar/ reconhecer animais;	Físicos:	Humanos:	Tipo: Formativa		
				O quê?	Como?	Quando?
		- Fantoches;  - Pinto;	1 educadora;  1 auxiliar;  2 estagiárias;	Capacidade da criança reconhecer um animal.	Através da observação.	Durante o período da manhã e da tarde no decorrer da atividade.

<p>Para finalizar, as crianças fazem uma representação do pintainho, utilizando o seu pé, para fazer o tronco, um dedo para fazer o bico e uma esponja com tinta para a barriga.</p>	<p>- Utilizar diferentes partes do corpo para pintar</p> <p>-Utilizar diferentes técnicas de pintura.</p>	<p>-Tintas;</p> <p>-Papel cavalinho A4;</p> <p>-Esponja</p>	<p>8 crianças.</p>			
--	---	---	--------------------	--	--	--

ANEXO 5 – PLANIFICAÇÃO DE DIA 24 DE NOVEMBRO DE 2013

Tema: Outono (segundo o Plano Anual de Atividades elaborado pela Educadora Cooperante)						
Intencionalidade Educativa:	Objetivos:	Atividade /Estratégias:	Recursos:		Avaliação:	
- Promover a interação e o diálogo entre adulto-criança e criança-criança;  - Proporcionar momentos de interpretação de outros papéis	-Verbalizar com o adulto e com os pares;  - Interpretar diferentes papéis.	À medida que as crianças vão chegando à sala de atividades, são acolhidas pela Educadora Cooperante e pelas Estagiárias. Neste momento as crianças brincam livremente com brinquedos disponíveis na sala. As estagiárias vão mantendo um contacto visual e dialogando com as crianças até chegar o momento da atividade orientada (9h-10h).	Físicos:	Humanos:	Tipo: Formativa	
			-leggos;  -jogos de tabuleiro;  -carros de brincar;  -elementos do “faz de conta”;  -livros de histórias;	1 educadora;  1 auxiliar;  2 estagiárias;  8 crianças.	O quê?	Como?

			-comutadores de brincar.				
<p>- Promover o diálogo;</p> <p>-Promover a expressão corporal;</p> <p>- Promover às crianças o contacto com elementos do outono e da natureza.</p>	<p>-ouvir os adultos com atenção;</p> <p>-verbalizar sobre os aspetos principais de histórias;</p>	<p>A estagiária reúne as crianças em grande grupo e começa por cantar a canção dos bons dias (anexo1). De seguida a estagiária apresenta umas estrofes sobre o outono (anexo2), recorrendo a gestos e sons como estratégia, que vai servir como motivação para as atividades seguintes. Quando as crianças já se encontrarem calmas, a estagiária conta a história “A andorinha Nini e a folha Lice” (anexo 3). Elaborada pelas estagiárias, com o recurso a elementos da história (ventoinha portátil, árvore, folha, imagem de uma andorinha e imagem de uma nuvem) Depois de explorarem a história, as crianças cantam a canção do outono (anexo 4) e de</p>	<p>-Carrinhas da instituição;</p> <p>-Saco de plástico.</p>	<p>1 educadora;</p> <p>1 auxiliar;</p> <p>2 estagiárias;</p> <p>8 crianças.</p>	<p>Identifica diferentes texturas entre o ouriço e a castanha.</p>	<p>Através da observação.</p>	<p>Durante o período da manhã, no decorrer da visita ao parque.</p>

		seguida a estagiária apresenta uma imagem real de um castanheiro (anexo 6). Depois da exploração do mesmo por parte das crianças, a estagiária apresenta um ouriço real e permite que as crianças o explorem, percebendo que este pica e que possui uma castanha lá dentro, esta que por sua vez é macia. (10h-10h45)					
-Promover a autonomia/independência.	-Cooperar na higiene das mãos.	Após a realização da atividade anterior, a estagiária leva as crianças para a casa de banho para que estas façam a sua higiene.(10h45-11h)	-sanitas -lavatórios -sabonete -toalhas	1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias; 8 crianças			

-Promover a autonomia/independência.	- Controlo da colher.	Após a realização da higiene, as crianças são levadas para o refeitório a fim de almoçarem. Durante o almoço as estagiárias colaboram com as crianças que necessitam de algum apoio. (11h-11h45)	-colheres -tijelas -babetes -comida -mesas -cadeiras	1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias; 8 crianças			
-Promover a autonomia/independência.	-Controlo dos esfíncteres.	Em seguida, as estagiárias levam as crianças em grande grupo até à casa de banho, para que estas possam realizar a sua higiene. As estagiárias aguardam que as crianças libertem os esfíncteres para poderem colocar a todas as crianças a fralda antes destas irem para o período de repouso. (11h45 – 12h)	-sanitas -lavatórios -sabonete -bacias -toalhas -fraldas	1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias; 8 crianças			
-Promover o bem-estar das crianças;	-Repousar.	As crianças são levadas pela estagiária para o local onde vão fazer o período de repouso. Esta	- 2 catres; - 6 berço.	1 educadora; 1 auxiliar;			

-Promover um ambiente calmo e sereno.		deve ter em consideração os objetos de conforto de cada uma, de maneira a que estas estejam tranquilas. (12h – 15h)		2 estagiárias; 8 crianças			
-Promover a autonomia/independência.	- Controlo sobre os alimentos.	Após o repouso, as crianças são levadas pelas estagiárias até ao refeitório, para que possam lanchar. (15h – 15h45)		1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias; 8 crianças			
-Promover a autonomia/independência.	-Cooperar na higiene das mãos.	Após o lanche as crianças são levadas pelas estagiárias até à casa de banho, para fazer a sua higiene. (15h45 – 16h)	- Babetes; - Comida.	1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias; 8 crianças			

<p>- Promover o desenvolvimento da motricidade fina.</p>	<p>-Utilizar diferentes técnicas de pintura.</p>	<p>A estagiária apresenta às crianças um molde de uma castanha depois de verem novamente uma castanha real. De seguida as crianças pintam o molde da castanha (anexo 5) recorrendo a um pincel. Para a realização desta tarefa, a estagiária chama uma criança de cada vez, enquanto as outras brincam livremente.</p> <p>(16h - 16h40)</p>	<p>- Pincel; -Tinta castanha; - molde do tronco da árvore; - bibe.</p>	<p>1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias; 8 crianças</p>			
<p>- Promove a interação entre adulto-criança; criança-criança; criança-objeto e criança-espço.</p>	<p>-observar e explorar ativamente elementos que estão no seu redor imediato: brinquedos;  - observar e explorar ativamente o seu ambiente imediato: sala.</p>	<p>Após todas as crianças terem realizado a atividade, vão com a ajuda ou não da estagiária efetuar brincadeira livre ou orientada, como é o caso de construções com <i>leggos</i>, <i>puzzles</i>, leitura de histórias, cântico de canções e lengalengas, e ao faz de conta.</p> <p>(16h40 – 18h30)</p>	<p>- <i>Leggos</i>; - <i>Puzzles</i>; - Brinquedos da sala; - Livros de histórias.</p>	<p>1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias; 8 crianças</p>			

## ANEXO 6 - REFLEXÃO DA SEMANA DE 11 DE NOVEMBRO DE 2013 A 14 DE NOVEMBRO DE 2013

Após o período de intervenção em cooperação com a educadora, seguiu-se o período de intervenção em grupo, que se realizou na semana de 11 a 14 de novembro. Com este período pretendia-se que as estagiárias realizassem atividades em conjunto.

Neste sentido, enquanto grupo procurámos planificar propostas pedagógicas que tivessem em comum o mesmo tema e a mesma intencionalidade educativa, tivemos também atenção em modificar alguns aspetos nas planificações, que se diferenciavam das planificações em contexto creche, que começaram a fazer sentido nas nossas intervenções, como restringir o número de intencionalidades educativas por dia e por semana, uma vez que se tornava impossível avaliar todas as intencionalidades que anteriormente escolhíamos, e também tendo em consideração a avaliação, decidimos especificar que crianças avaliar e não tentar avaliar todas as crianças como anteriormente fazíamos. Para esta avaliação, procurámos escolher uma criança mais velha (4 ou 5 anos) e uma criança mais nova (2 ou 3 anos).

Procurámos também que a criança não se sentisse confusa com o facto de serem duas pessoas a intervir, e por isso procurámos respeitar as indicações de cada uma e também ser coerentes no nosso discurso. Ainda assim, no final desta semana, uma criança interrogou-nos sobre o porquê de umas vezes ser uma a falar e depois a outra, por exemplo na marcação das presenças, em que optamos por cada uma chamar uma criança alternadamente.

Uma vez que, conforme se encontra na planificação desta semana, a instituição tinha programado um dia alusivo ao Magusto, as estagiárias ficaram responsáveis por adaptar uma história, para contar em conjunto com as educadoras de Creche e do Jardim de Infância, recorrendo a fantoches e a cenários alusivos aos momentos da história, mas na verdade foram apenas as estagiárias que contaram a história, o que na minha opinião fez sentido, uma vez que ao adaptarmos a história já nos tínhamos apropriado melhor dela, e também acho importante realçar a nossa capacidade de nos adaptar e de aceitar desafios, sem ficarmos inseguras ao contar a história.

Durante esta semana, e tendo em consideração o Plano Anual de Atividades, as crianças puderam apropriar-se de alguns conhecimentos relativos às habitações, mais concretamente de habitações das pessoas (vivenda, prédio, iglo e tenda) e também de algumas habitações/habitat de alguns animais (caracol, coelho, cão e pica-pau). Nesse sentido, as crianças realizaram primeiramente e em grande grupo uma rede de ideias sobre que tipos de habitações conheciam, tendo posteriormente hipótese de contactar visualmente com os exemplos acima referidos, prevalecendo a partilha de ideias e o diálogo. De seguida a atividade que as crianças realizaram foram diferentes dentro do grupo de crianças, as crianças mais velhas, com a ajuda da estagiária realizaram um levantamento de ideias sobre as características de cada habitação que elas conheciam, enquanto as crianças mais novas fizeram a associação do animal à sua habitação/habitat, com o auxílio da outra estagiária. Nestas atividades podemos ter a percepção de que as crianças mais velhas acharam esta atividade muito cansativa, e começaram a dispersar um pouco a sua atenção, ou seja, numa próxima atividade deste tipo é importante que as estagiárias não os deixem tanto tempo sentados, e nesse sentido que se realize esta atividade de forma mais dinâmica, como por exemplo idealizando um jogo. Já a atividade dos mais novos, trouxe também algumas percepções quer para nós estagiárias como para a educadora, uma vez que aquando da associação do animal à habitação, algumas crianças não eram capazes de realizar um traço firme e direcionado, dando assim a ideia de que necessitam trabalhar mais o grafismo, o que não invalida o facto de quando questionadas as crianças associarem corretamente o habitat ao animal.

Também nesta semana procuramos possibilitar às crianças uma atividade de expressão motora, onde tinham de realizar um jogo de movimento, jogo este que permitiu às crianças a interpretação de papéis (animais com cauda), e também desenvolver a motricidade global, correndo e tentando apanhar a “cauda” do colega. Na minha opinião, este jogo superou as minhas expectativas, uma vez que a adesão das crianças ao jogo foi melhor do que eu estava à espera, o que me levou a perceber que é o jogo é um tipo de atividade que resulta muito bem com crianças

destas faixas etárias, deste modo, Neto (1997) mostra a importância do jogo, no sentido em que “ (...) O jogo infantil pode ser entendido como assimilação da realidade, como comunicação social, como solução de conflitos, como sensação de fluidez e como acção intrinsecamente motivada.” (p.226).

Outra atividade que as crianças puderam realizar foi de expressão plástica que consistia na pulverização de giz ralado a contornar a habitação respetiva de cada criança (vivenda ou prédio). Na minha opinião, e tendo em consideração os feedbacks que as crianças iam verbalizando enquanto realizavam a atividade, penso ter sido uma atividade bem conseguida, uma vez que permitiu às crianças contactar com uma técnica de expressão plástica a que não estavam habituadas, e também permitiu estimular e desenvolver a motricidade fina, ou seja, foi uma atividade que penso repetir.

Também durante esta semana, procurámos contar histórias utilizando recursos diferentes, como o uso de fantoches, como já referi anteriormente, e também com o recurso ao projetor, prevalecendo assim a oportunidade da criança contactar com diversas formas de contar a história, formas essas na minha opinião mais dinâmicas e estimulantes, podendo cativar a atenção da criança, nesse sentido, Durães (2012), citando Traça (1992) afirma que “(...) no momento da narração, o educador deve dramatizar empenhadamente, deve «[...] vestir a pele das personagens, despertando a imaginação dos ouvintes de forma a que possam «pintar» eles próprios as cenas (p.139)»” (p.41).

Aproveitando a história dos “3 Porquinhos”, demos oportunidade às crianças de dialogarem sobre a sua habitação e também sobre que divisões é que a sua habitação tinha, introduzindo assim o tema das divisões da casa. Neste momento de partilha, foi nossa preocupação dar oportunidade a todas as crianças de falarem sobre a sua habitação e divisões, sendo para mim um aspeto muito importante nestas idades. Deste modo, podemos verificar no Ministério da Educação (1997) que na Educação Pré-Escolar o educador deve “(...) criar as condições para que as crianças aprendam. (...)” (p.66), como por exemplo, criar situações e “(...) ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir e vivências comuns.” (p.67).

Um aspeto que na minha opinião e em conversa com a educadora cooperante verificámos que não tinha corrido tão bem, prendeu-se com a realização da atividade das divisões, onde se verificou que as crianças mais novas tiveram algumas dificuldades em pintar a divisão preferida, uma vez que a imagem estava muito pequena e ainda que dissessem que a sua divisão preferida fosse, por exemplo a cozinha, pintava também o quarto, o que mostra que a criança de 2 e 3 anos ainda não tem controlo da sua pintura, acabando por riscar sem intenção. Nesse sentido, e em conversa com a educadora, percebemos que para que a atividade resultar as imagens deveriam ser maiores e não deviam ser tantas, ou seja, para a próxima vez só devemos escolher no máximo 4 divisões e estas devem ser as mais comuns a todas as casas, como por exemplo a cozinha, a sala, o quarto e a casa de banho. Por outro lado, tendo em consideração o tema das divisões, uma atividade que achei importante realizar foi o desenho da divisão preferida, possibilitando assim à criança expressar as suas ideias, nesse sentido, segundo Sousa (2003), “O desenho é uma atividade independente da pintura, constituindo a forma mais natural e elementar da expressão plástica da criança. Seja qual for a sua idade, qualquer criança, (...) sente um desejo irresistível de (...) efetuar riscos (...)” (p. 195).

### **Referências Bibliográficas:**

Durães, A. (2012), *Refletindo sobre as práticas pedagógicas em educação de infância: da leitura à construção de narrativas*, Instituto Politécnico de Leiria-Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa.  
Neto, C. (1997), *Jogo & Desenvolvimento da criança*, Lisboa: Edições FMH Universidade Técnica de Lisboa.

Sousa, A. (2003), *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º volume*, Lisboa: Instituto Piaget.

## ANEXO 7 – PLANIFICAÇÃO DE DIA 11 DE NOVEMBRO DE 2013

**Tema:** Magusto (no seguimento de uma atividade pensada pela instituição)

Intencionalidade Educativa:	Objetivos: (Áreas de Conteúdo)	Atividade /Estratégias:	Recursos:	
Fomentar as interações: criança-criança e criança-adulto (Ministério da Educação, 1997)		(9h-10h) O dia começa com o acolhimento às crianças, e que estas podem brincar livremente, como por exemplo com <i>puzzles</i> , <i>leggos</i> , alguns bonecos da sala e livros. As estagiárias participam neste acolhimento e vão interagindo com as crianças, comunicando e brincando com estas.	Materiais:	Intervenientes:
		(10h-11:45h) Para que as crianças conheçam a tradição do dia de S. Martinho, a instituição reservou o dia para realizar algumas atividades nesse sentido, e as estagiárias ajudam em alguns momentos. Inicialmente, colocam-se as castanhas a assar e posteriormente as educadoras das salas de creche e do jardim-de-infância dinamizam com fantoches e com o auxílio das estagiárias uma história alusiva ao tema, com o nome, “O casamento do sr. Diospiro e da sra. Castanha”, adaptada pelas estagiárias. (anexo 1), dando ênfase à diferente entoação consoante os personagens que estão a dramatizar. A servir de fundo desta pequena	<i>Leggos;</i> <i>Puzzles;</i> Bonecos; Livros	1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias; 18 crianças.
			Castanhas; Fantoches; Projetor	1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias; 18 crianças.

		dramatização, as estagiárias também elaboraram um pequeno <i>power point</i> com imagens alusivas às ações da história.		
		(11:45h-12h) Após a atividade orientada, as crianças realizam agora a higiene das mãos para de seguida irem almoçar.	Sanitas; Lavatório; Papel higiénico; Toalha.	1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias; 18 crianças
		(12h-12:35h) De seguida, as crianças deslocam-se até ao refeitório a fim de almoçarem. Neste momento, todas as crianças conseguem comer sozinhas, ainda que existam algumas que necessitem de ajuda, bem como de babetes.	Mesas; Cadeiras.	1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias; 18 crianças
		(12:35h-12:40h) Após o almoço, as crianças voltam à casa de banho para poderem lavar os seus dentes, e também fazerem xixi.	Escova e pasta de dentes; Toalha.	1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias; 18 crianças
		(12:40h-15h) De seguida as crianças dirigem-se à sala de repouso, onde se descalçam, no caso das meninas tiram as molas e os elásticos, e dirigem-se ao respetivo <i>catre</i> . Apenas três crianças utilizam chupeta, uma criança usa um boneco de peluche, e apenas quatro crianças utilizam fralda para dormir.	Catres; Lençóis; Cobertores.	1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias;

				18 crianças
		(15h-15:30h) Quando as crianças acordam, calçam-se sozinhas, e vão à casa de banho. De seguida sentam-se no tapete da sala à espera que todas as crianças estejam prontas. Assim que tal acontece as crianças são levadas pelas estagiárias até ao refeitório a fim de tomarem o lanche, que pode variar entre leite com chocolate ou iogurte.	Cadeiras; Mesas.	1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias; 18 crianças
		(15:30h- 16:30h) Atividade Complementar - Ginástica		1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias; 18 crianças
	<b>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Expressão motora e Domínio da linguagem oral):</b>  - Comunicar através da expressão não verbal. (Ministério da Educação, 1997)	(16:30h-18:30h) Após a ginástica, e já na sala de atividades, as crianças sentam-se no tapete e esperam que as estagiárias distribuam o pão que pode ser com manteiga, ou marmelada, ou chocolate. Assim que terminam o pão, as crianças podem brincar livremente pela sala. As estagiárias participam nesta brincadeira livre, realizando com as crianças alguns jogos orientados, como por exemplo a mímica.	<i>Leggos;</i> <i>Puzzles;</i> Bonecos; Livros; Áreas de brincar.	1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias; 18 crianças

**Avaliação:**

O que avaliar?	Como avaliar?	Quando?	Quem?
- Interações: criança-criança e criança-adulto	Através da observação e através da tomada de algumas notas.	Durante a semana	Artur (5 anos) Margarida (2 anos)

## ANEXO 8 – PLANIFICAÇÃO DA SEMANA DE 13 A 16 DE JANEIRO DE 2014

**Contextualização:** Em conversa com as crianças na semana anterior e uma vez que apareceu uma gata na instituição, as crianças questionaram as razões pelo qual não podiam ter um animal na sala. Deste modo, procurámos durante a conversa com as crianças fazer um levantamento de que animais podiam ter dentro da sala de atividades, tendo em conta as suas necessidades e o que poderiam provocar a algumas crianças (alergias). Deste modo, surgiu a tartaruga como pequeno projeto. Assim, durante esta semana pretendemos promover situações de investigação e descoberta sobre este animal por parte das crianças. Segundo Vasconcelos (2008) “ A criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo (...)” (p. 18).

**Intencionalidade Educativa:** Promover a descoberta de conhecimento em grupo sobre a tartaruga. Promover a autonomia na alimentação.

**Competências (Áreas de Conteúdo):** Em contexto de observação da tartaruga e trabalho em grupo, a criança identifica características da mesma. (área do conhecimento do mundo). Em contexto de trabalho em grupo, as crianças comunicam aquilo que aprenderam ao longo da semana sobre a tartaruga. (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e área do conhecimento do mundo) Em contexto das rotinas, as crianças são na sua alimentação.

**Intervenientes:** 1 educadora; 1 auxiliar; 2 estagiárias; 18 crianças.

**Avaliação:**

O que avaliar?	Como avaliar?	Quando?	Quem?	
Em contexto de observação da tartaruga e trabalho em grupo, a criança identifica características da mesma.  Em contexto de trabalho em grupo, as crianças comunicam aquilo que aprenderam ao longo da semana sobre a tartaruga.  Em contexto das rotinas, as crianças são na sua alimentação.	Através da observação e do registo da mesma, e também do registo das ideias das crianças, recolhido através do diálogo com as mesmas.  (Ludke & André, 1986)	Durante a semana	Avalia	É avaliado
			A estagiária;  As crianças	O grupo de crianças

## **Segunda – Feira**

### **Rotinas:**

**9h-10h** - O dia começa com o acolhimento às crianças, e que estas podem brincar, como por exemplo com *puzzles*, *legos*, alguns bonecos da sala e livros. As estagiárias participam neste acolhimento e vão interagindo com as crianças, comunicando e brincando com estas. Materiais: Legos; *Puzzles*; *Bonecos*; *Livros*

**11:45h-12h** - As crianças realizam agora a higiene das mãos para de seguida irem almoçar. Materiais: Sanitas; Lavatório; Papel higiénico; Toalha.

**12h-12:35h** - Após a higiene, as crianças deslocam-se até ao refeitório a fim de almoçarem. Neste momento, todas as crianças conseguem comer sozinhas, ainda que existam algumas que necessitem de ajuda, bem como de babetes. Materiais: Mesas; Cadeiras

**12:35h-12:40h** - Após o almoço, as crianças voltam à casa de banho para poderem lavar os seus dentes, e também fazerem xixi. Materiais: Sanitas; Lavatório; Papel higiénico; Toalha

**12:40h-15h** - De seguida as crianças dirigem-se à sala de repouso, onde se descalçam, no caso das meninas tiram as molas e os elásticos, e dirigem-se ao respetivo *catre*. Apenas três crianças utilizam chupeta, uma criança usa um boneco de peluche, e apenas quatro crianças utilizam fralda para dormir. Materiais: Catres; Lençóis; Cobertores

**15h-15:30h** - Quando as crianças acordam, calçam-se sozinhas, e vão à casa de banho. De seguida sentam-se no tapete da sala à espera que todas as crianças estejam prontas. Assim que tal acontece as crianças são levadas pelas estagiárias até ao refeitório a fim de tomarem o lanche, que pode variar entre leite com chocolate ou iogurte. Materiais: Cadeiras; Mesas.

**15:30h- 16:30h** - Atividade Extra Curricular – Ginástica

**17h-18:30h** - As crianças podem agora brincar pela sala de atividades. Materiais: Legos; *Puzzles*; *Bonecos*; *Livros*; Áreas de brincar

### **Atividades Orientadas:**

**10h-11:45h** - As crianças cantam a canção do “bom dia” (ver anexo 1 da planificação do dia 9 de dezembro de 2013) e depois marcam as presenças colocando um círculo feito de cartolina com a cor correspondente ao dia da semana e ao seu símbolo pessoal no cartaz das presenças. De seguida as crianças têm a oportunidade de escutar a história “Rita”. Posteriormente as crianças observam uma tartaruga que as estagiárias levam com o objetivo de esta ficar na sala para que as crianças conheçam melhor este animal. Por último, as crianças fazem uma rede de ideias que as estagiárias registam para escolher um nome para a tartaruga.

Materiais: Cartaz das presenças; livro; tartaruga.

## **Terça-Feira**

### **Rotinas:**

**9h-10h** – Ver em segunda-feira

**11:45h-12h** - Ver em segunda-feira

**12h-12:35h** - Ver em segunda-feira

**12:35h-12:40h** - Ver em segunda-feira

**12:40h-15h** - Ver em segunda-feira

**15h-16h** - Quando as crianças acordam, calçam-se sozinhas, e vão à casa de banho. De seguida sentam-se no tapete da sala à espera que todas as crianças estejam prontas. Assim que tal acontece as crianças são levadas pelas estagiárias até ao refeitório a fim de tomarem o lanche, que pode variar entre leite com chocolate ou iogurte e ainda podem comer pão com manteiga, marmelada ou chocolate. Materiais: Cadeiras; Mesas.

**17h-18:30h** - Ver em segunda-feira

### **Atividades Orientadas:**

**10h-11:45h** – As crianças cantam a canção do “bom dia” (ver anexo 1 da planificação do dia 9 de dezembro de 2013) e depois marcam as presenças colocando um círculo feito de cartolina com a cor correspondente ao dia da semana e ao seu símbolo pessoal no cartaz das presenças. As crianças têm a oportunidade de ouvir a história “A lebre e a tartaruga” que a estagiária conta recorrendo ao livro. Após ouvirem a história, as crianças em grande grupo e sentadas no tapete conversam com a estagiária sobre o novo animal da sala de atividades, a tartaruga, tendo em conta as pesquisas que realizaram com os pais durante o fim-de-semana sobre as necessidades do

animal. Para que assim se possa fazer uma escala de trabalhos, para tal, as crianças de 5 anos com o recurso ao computador escolhem com a estagiária imagens que caracterizem as necessidades que a tartaruga tem e que as crianças podem dar resposta. Enquanto isso as crianças mais novas já se encontram a picotar o seu símbolo, enquanto as crianças de 5, 4 ou quase quatro anos recortam. Posteriormente colaram o símbolo num pedaço de cartolina que fará parte da escala de trabalho de cuidar da tartaruga, identificando assim o dia correspondente a cada criança de tratar do animal. Quando todas as crianças tiverem terminado a sua tarefa voltam a juntar-se em grande grupo para poder ser feita a escala semanal/mensal de tratar da tartaruga. Materiais: cartaz das presenças; cartolina; livro; picos e bases; cola; tesouras; pedaços de cartolinas.

**16h-17h** – Após o lanche, as crianças têm a oportunidade de contactar com um material (gesso) que lhes permite moldar o que quiserem, neste caso pretende-se que as crianças experimentem fazer uma representação de uma tartaruga, à semelhança da que se encontra na sala de atividades. De seguida podem decorá-la como entenderem, utilizando tintas. Materiais: gesso para moldar; tintas; pincéis.

### Quarta-Feira

#### **Rotinas:**

**9h-10h** – Ver em segunda-feira

**11h-11:45h** – Atividade Extra Curricular - Música

**11:45h-12h** - Ver em segunda-feira

**12h-12:35h** - Ver em segunda-feira

**12:35h-12:40h** - Ver em segunda-feira

**12:40h-15h** - Ver em segunda-feira

**15h-16h** – Ver em terça-feira

**17h-18h30** – Ver em terça-feira

#### **Atividades Orientadas:**

**10h-11h** - As crianças cantam a canção do “bom dia” (ver anexo 1 da planificação do dia 9 de dezembro de 2013) e depois marcam as presenças colocando um círculo feito de cartolina com a cor correspondente ao dia da semana e ao seu símbolo pessoal no cartaz das presenças. De seguida, as crianças realizam o jogo da tartaruga apanha, em que uma criança apanha as restantes sendo que devem movimentar-se como a tartaruga. Quando uma criança é apanhada tem que ficar em “estátua” até ser salva através de um toque de um colega. Posteriormente as crianças realizam um jogo exploratório onde terão a oportunidade de imaginar por exemplo que são uma tartaruga, a comer, a dormir, imaginar que são outros animais etc.

**16h-17h** – As crianças têm a oportunidade desenhar/ construir com os materiais que preferirem a sua própria tartaruga numa folha em branco. Esta tarefa será realizada em pequenos grupos.

Materiais: folhas; materiais escolhidos pelas crianças.

### Quinta-Feira

#### **Rotinas:**

**9h-10h** – Ver em segunda-feira

**10:45h-12h** - Atividade Extra Curricular – Natação

**12h-12:40h** - Ver em segunda-feira

**12:40h-12:45h** – Após o almoço as crianças dirigem-se à casa de banho e realizam a higiene dos dentes, posteriormente, as crianças que têm o cabelo molhado dirigem-se à estagiária que tem um secador. Materiais: Pasta e escova de dentes; secador de cabelo; Toalha.

**12:40h-15h** - Ver em segunda-feira

**15h-16h** – Ver em terça-feira

**17h-18:30h** – Ver em segunda-feira

#### **Atividades Orientadas:**

**10h-10:45h** - As crianças cantam a canção do “bom dia” (ver anexo 1 da planificação do dia 9 de dezembro de 2013) e depois marcam as presenças colocando um círculo feito de cartolina com a cor correspondente ao dia da semana e ao seu símbolo pessoal no cartaz das presenças. Após a marcação das presenças, as crianças têm a oportunidade de ouvir uma história, intitulada por “A

tartaruga que queria dormir”, contada pela estagiária e recorrendo ao livro. Materiais: cartaz das presenças: livro

**16h-17h** – Após o lanche, as crianças que estão sentadas no tapete têm a oportunidade de partilhar e de comunicar as aprendizagens realizadas durante esta semana sobre a tartaruga. Neste momento a estagiária regista numa rede de ideias o que as crianças vão dizendo, que posteriormente será afixada na sala de atividades. Materiais: papel; caneta ou lápis.

## ANEXO 9 – REFLEXÃO DA SEMANA DE 13 A 16 DE JANEIRO DE 2014

Começo esta reflexão referindo que para esta semana, enquanto grupo de estágio preocupámo-nos em direcionar nossa avaliação para as rotinas das crianças, mais concretamente na hora das refeições, como forma de perceber e verificar a autonomia das crianças nestes momentos. Para tal, ao longo da semana realizámos alguns registos, que se encontram no *dossier* da Prática Pedagógica em Jardim de Infância, onde através das observações conseguimos separar por idades a autonomia das crianças do grupo. Após a semana, lembro-me de um aspeto que poderíamos utilizar, ou no futuro podemos utilizar, que se prende com o registo realizado no início do ano (por exemplo na caracterização do grupo de crianças), e no final do ano, como jeito de comparação para podermos voltar a criar uma nova versão da caracterização do grupo de crianças ao nível da autonomia nas refeições, que nos possibilita verificar a evolução ou não do grupo.

Como foi referido na reflexão de 6 a 9 de janeiro de 2014, a presente semana iria ser marcada com a introdução de um novo elemento na sala de atividades, uma tartaruga, escolhido pelas crianças, o que na minha opinião é bastante benéfico para as aprendizagens das crianças, uma vez que tendo em conta aprendizagens realizadas nas aulas de Didática das Ciências, a utilização de seres vivos na educação Pré-Escolar possibilita a integração de todas as áreas do currículo. Nomeadamente da Área do Conhecimento do Mundo, que segundo o Ministério da Educação (1997), afirma que “(...) esta área supõe (...) a abordagem de aspectos científicos que ultrapassam a experiência directa da criança e as suas vivências imediatas. (...) por exemplo (...) dos animais, do seu habitat e costumes (...)” (p.81), dar oportunidade às crianças de problematizarem e de formularem hipóteses a que têm de dar respostas, e também o facto de mobilizar famílias e a sociedade.

Deste modo, foi sugerido às crianças que pesquisassem com os seus pais características e curiosidades sobre este animal, de maneira a podermos durante esta semana proporcionar e dar oportunidade às crianças de realizarem aprendizagens sobre a tartaruga. Alguns exemplos de propostas realizadas com as crianças prenderam-se com a observação da tartaruga, a partilha de ideias que recolheram com a família, a escolha do nome para o animal, e ainda a elaboração de uma tabela como forma de responsabilizar cada criança a cuidar da tartaruga diariamente. Após as atividades, e em jeito de comunicação, no último dia da semana foi dada a oportunidade às crianças de exporem as aprendizagens realizadas sobre o novo animal da sala de atividades, tendo aqui a estagiária um papel de registar as suas ideias num papel. Quando foi lido às crianças o que estas tinham dito uma das crianças de 5 anos disse espantada “aprendemos muita coisa!”, o que na minha opinião mostrou que o trabalho que desenvolveram foi significativo e que realmente foram realizadas aprendizagens que as próprias crianças não estavam à espera. Já Mendes (2012), referindo-se a Abrantes, Serrazina e Oliveira, 1999; Moreira e Oliveira, 2003 e Copley, 2000, afirma que as questões em estudo “(...) devem surgir a partir de um problema que esteja ligado ao mundo da criança e que desperte o seu interesse, por exemplo, algumas situações do dia-a-dia, são um bom ponto de partida para abordar a organização e tratamento de dados.” (p.43).

Das propostas apresentadas, destaco uma que envolveu todo o grupo e que lhes transmitiu um sentimento de responsabilidade, falo da elaboração da tabela/ calendário que mostrava quem tratava da tartaruga naquele dia. Refiro-me a esta, porque foi possível trabalhar um domínio do currículo que por vezes é um pouco banalizado na educação pré-escolar, que é o domínio da Matemática, uma vez que por se encontrar na sua maioria no quotidiano da criança e por isso por vezes não é planificado, já na minha opinião, este domínio como todos os outros deve ser planificados e consequentemente terem uma intenção, o que por vezes não acontece, assim como Pedrosa (2013), referindo-se a Barros e Palhares (1997), “ (...) as crianças vão construindo os conceitos matemáticos através da sua vivência do dia-a-dia, tendo a escola o papel de sistematizar e consolidar esses conhecimentos e capacidades espontaneamente desenvolvidas.” (p.38). Deste modo, as crianças puderam organizar de forma aleatória qual a criança que cuidaria da tartaruga. E cuidar para as crianças entendeu-se por “limpar o aquário”, “dar comer” e “trocar a água”, conforme foi registado através do diálogo realizado com as mesmas antes da elaboração da tabela.

Para essa organização, as crianças puderam recorrer à expressão plástica para picotar e colar o seu símbolo, que servia de identificação, para posteriormente ser colocado no dia da semana respectivo. Antes das crianças colocarem o seu símbolo na tabela das tarefas, outro aspeto que dei importância como futura educadora, foi assemelhar em alguns aspetos esta tabela ao quadro das presenças que estas já estão familiarizadas e portanto é fácil a sua leitura, como por exemplo sugerir às crianças pintarem os dias da semana com a mesma cor dos dias do quadro das presenças. Acrescento também outro aspeto importante no qual pensei e me debrucei aquando do preenchimento da tabela, remetendo agora para algumas aprendizagens realizadas nas aulas de Didática das Ciências, que têm a ver com a importância de utilizar materiais como um calendário que pudessem proporcionar às crianças perceberem a passagem dos dias da semana, das semanas no mês e também com o passar dos meses com os meses no ano, fazendo esta leitura com elas assim que íamos preenchendo a tabela/calendário.

Para finalizar, acho pertinente referir que seria importante dar continuidade a este mini projeto, realizado a partir de um ser vivo, pois tenho a noção que apenas uma semana para trabalhar um animal é muito pouco tempo e faltou, na minha opinião, proporcionar às crianças mais momentos de problematização e de formulação de hipóteses, tornando assim as aprendizagens das crianças mais significativas. Ainda assim e tendo em consideração um comentário que a educadora cooperante ouviu e nos contou, e também uma conversa de uma mãe, de forma geral as crianças gostaram desta experiência. De tal forma que quando os pais os iam buscar à sala, contavam o que tinham feito durante o dia e os comentários seguintes eram bastante positivos, como foi o exemplo da atividade realizada, que consistia na representação com barro branco de uma tartaruga.

#### **Referências Bibliográficas:**

Ministério da Educação; (1997); *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*; Lisboa.;  
Mendes, D.; (2012); *Refletindo sobre a Prática pedagógica em Educação de Infância: O desenvolvimento de competências matemáticas no âmbito da Organização e Tratamentos de Dados a partir da exploração de histórias infantis*; Leiria;  
Pedrosa, S.; (2013); *Refletindo sobre a Prática Pedagógica: Estratégias de contagem no contexto da Organização e Tratamento de Dados no Jardim de Infância*; Leiria.

## ANEXO 10 – REFLEXÃO DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO EM 1.º CICLO (1.º ANO – 24 DE FEVEREIRO DE 2014 A 12 DE MARÇO DE 2014)

A Prática Pedagógica referente ao segundo semestre permite-me contactar com um contexto de 1.º Ciclo, sendo que o primeiro período é o de observação.

Antes de iniciar o período de observação na Escola Básica de 1.º Ciclo de Sismaria da Gândara, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Marrazes, várias expectativas e receios passaram por mim. Inicialmente pela curiosidade que sentia por não saber que ano de escolaridade me iria ser atribuído, mas por outro lado com uma grande vontade que me fosse atribuído o 1.º ano. Pois tratava-se de um contexto em que nunca tinha trabalhado e também para conhecer o trabalho feito pela professora na adaptação do pré-escolar para o 1.º Ciclo.

Existia também um nervosismo quanto ao grupo de crianças, se se tratava de uma turma numerosa, se existiam crianças com Necessidades Educativas Especiais, questionava-me se iriam estranhar a nossa presença o que implicaria o nosso acolhimento e integração.

Outro aspeto que me inquietava um pouco dizia respeito aos conteúdos que a turma estaria a trabalhar e os que já teriam sido trabalhados, principalmente pela curiosidade que tinha em saber qual o método de ensino que a professora titular de turma utilizava.

Como tal, para podermos iniciar o período de observação foi necessário realizar uma planificação/plano de observação. Onde nos propusemos a recolher informação de alguns aspetos importantes para as nossas futuras intervenções, são eles, o grupo de crianças, a sala de aula, a instituição e o meio envolvente, que nos permitia também conhecê-los melhor, saber o que está à nossa disposição e para a realização de uma caracterização.

A recolha dos dados foi realizada através de algumas técnicas como, a elaboração de grelhas de observação para registar os materiais da sala de aula, a tomada de notas sobre o grupo, as estratégias e as rotinas, através de conversas informais com a professora titular da turma sobre o grupo e sobre a instituição, e ainda documentos fornecidos pela mesma.

Esta recolha é efetuada como já foi anteriormente dito, através da observação, mais especificamente observação participante, que segundo Sousa & Baptista (2011) se define pelo facto do investigador, neste caso a estagiária, integrar “(...) o meio a «investigar», podendo, assim, ter acesso às perspectivas das pessoas com quem interage (...) tem por objetivo recolher dados (...) aos quais um observador exterior não teria acesso.” (p.88). Tendo em conta os mesmos autores, a observação participante permite ainda “(...) integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo.” (p.89).

Na minha opinião, o período de observação possibilitou verificar algumas estratégias utilizadas com a turma, nomeadamente que o método utilizado é o método analítico-sintético, ou seja as crianças aprendem letra a letra e só depois passam para as palavras que contenham essa letra. Assim como Cruz (1993), refere que o método analítico-sintético “(...) baseia-se na aprendizagem da língua materna organizada sistematicamente como recurso a manuais escolares(...). A preocupação dominante consiste em fornecer elementos «letras e sons», que permitam (...) chegar à leitura.” (p.102). E refere ainda que na utilização deste método é o “(...) professor que define, através do uso dos manuais escolares, quais as palavras e os sons que devem constar no processo de ensino.” (p.103).

Outra estratégia que verifiquei ao longo do período de observação e que me despertou alguma atenção prendeu-se com o facto da quando há confusão na sala a professora titular da turma liga o rádio com uma música calma, que a meu ver serve para que estas retomem à calma. Chegando mesmo a sugerir que parem o que estão a fazer para olharem para a professora, inspirarem e expirarem levantando e baixando os braços respetivamente.

O rádio também é ligado quando as crianças estão a realizar trabalhos na área das expressões, que a meu ver está relacionado com a promoção de criatividade.

Outro aspeto que também me chamou à atenção prendeu-se com o facto de não iniciarem o dia com “a canção do bom dia” à semelhança do que acontece na maioria das escolas, mas sim iniciarem o dia com a canção do “Sismarito” em que se apresentam.

Na minha opinião o período de observação é dos períodos mais ricos na prática pedagógica, uma vez que é neste primeiro período que se começam a construir relações quer com as crianças, como com os outros intervenientes da escola que nos acolhe.

Começando pela interação com as crianças, o período de observação permitiu que suscitasse nas crianças uma enorme curiosidade em conhecer as novas estagiárias, uma vez que assim que entrámos na sala questionaram-nos logo quem éramos e se íamos trabalhar com eles à semelhança das anteriores estagiárias (Mestrado de 1.º e 2.º Ciclo).

Neste sentido, assim que era o tempo do intervalo éramos logo chamadas para integrar as suas brincadeiras, apresentavam-nos aos outros alunos da escola como as “professoras novas”, e assim que ficássemos a ajudar uma criança a terminar o trabalho na sala de aula vinham chamar-nos e diziam que nós também tínhamos de ter intervalo para podermos brincar com eles.

Para mim, estes pequenos gestos mostram como fomos bem acolhidas e como não fomos vistas e rotuladas como estranhas, começando assim a criar-se uma relação de confiança e ao mesmo tempo de respeito, que será importantíssima para o período das intervenções.

Relativamente a aspetos das crianças que me surpreenderam e que me acabaram por reconfortar prendeu-se com o facto de apesar de estarmos no mesmo espaço que eles (sala de aula), não senti que se distraíssem com a nossa presença, o que possibilitou verificar que são uma turma bastante participativa, capazes de mobilizar conhecimentos e saberes.

Quanto às interações com os outros intervenientes, como a professora titular da turma e as auxiliares da escola, ambas se disponibilizaram para nos ajudar no que precisássemos, apresentando-nos através de conversas alguns casos de crianças que devemos ter em atenção, por problemas familiares, sociais e até comportamentais. Dando-nos informações importantíssimas para que no sentíssemos parte da escola e que nos ajudassem no futuro.

Termino esta reflexão referindo as aprendizagens que realizei ao longo deste período de observação e que devo transportar para o período de intervenção. Uma vez que na sua maioria se podem camuflar como estratégias a utilizar no futuro. Exemplo disso prende-se com o facto de a turma gostar de atividade dinâmicas como jogos, que despertam a sua curiosidade e por consequente a sua atenção. Relativamente à Área da Matemática, esta turma pareceu-me, através da observação e de conversas com a professora cooperante, ter facilidade em formular problemas, em partilhar com a turma as suas ideias e os seus trabalhos. É uma turma que à semelhança dos jogos, como referi anteriormente, mostra bastante interesse em visualizar apresentações interativas, como por exemplo apresentações em *power point*.

Ao nível da Área do Português, esta turma interessa-se pela escuta e leitura de histórias e pela consequente realização de inferências e da leitura de imagens. Já ao nível da Área do Estudo do Meio, esta turma está associada ao Projeto Eco-Escolas, o que lhes suscita especial interesse pela natureza e pelos seres nela existente, principalmente se se tratar de uma realidade próxima, o que nestas idades tem muito peso nas suas aprendizagens. Assim como Mateus (2001) refere, “(...) O meio deve ser encarado como meio próximo, *locus* privilegiado de ponto de partida do estudo da realidade social e ambiental onde a criança vive, e deve ser preparada pra compreender e intervir (...)” (p.72).

### **Referências bibliográficas:**

Cruz, M. (1993). A aprendizagem da leitura e da escrita: Método Natural vs Analítico-Sintético. *Ler Educação. Revista da Escola Superior de Educação de Beja.* (10), 102-103.

Mateus, M. (2001). *O Estudo do Meio como recurso e como conteúdo curricular: formas de abordagem e estratégias para a prática docente do 1-º Ciclo do Ensino Básico.* In Actas do II Colóquio de Geografia de Coimbra. Coimbra: Faculdade de Letras, Instituto de Estudos Geográficos.

Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo Bolonha.* Lisboa: PACTOR.

## ANEXO 11 – REFLEXÃO DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO EM 1.º CICLO (3.º ANO – 23 DE SETEMBRO DE 2014 A 7 DE OUTUBRO DE 2014)

A Prática Pedagógica referente ao primeiro semestre permite-me contactar com uma turma de 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que o primeiro período foi destinado à observação referente aos dias 23, 29 e 30 de setembro e ainda 6 e 7 de outubro.

No decorrer desta reflexão vou debruçar-me sobre alguns referentes que acho importantes: planificação, observação, expectativas, receios, metodologias e estratégias observadas e aplicadas, aprendizagens realizadas e ainda importância das interações.

Neste sentido, e começando pela planificação, ao iniciar o período de observação foi necessária a elaboração de uma planificação que me levasse a recolher dados ao nível do grupo de crianças, do meio envolvente, da instituição e ainda da sala de aula. Como forma de registar toda a informação recolhida foram realizadas grelhas de observação e algumas tomadas de notas. Este exercício torna-se um exercício indispensável à prática do professor, uma vez que, no meu entender, é crucial conhecer e compreender com o que podemos contar nas nossas práticas. Semanalmente as planificações eram alteradas, levando a uma melhor recolha de informação tendo em consideração os nossos objetivos (conhecer e caracterizar). Lewy (1979) define que “a planificação tem por objetivo prever, definir e criar as condições necessárias a uma correta execução do processo” (p.26).

Esta planificação foi realizada antes do momento de observação, que assim como já foi referido, possibilitou-nos conhecer elementos que serão importantíssimos para as práticas interventivas, como o número de crianças, as suas características, interesses e dificuldades, que materiais existem, algumas rotinas, entre outras, que foram apontadas aquando da realização da caracterização. Esta recolha foi realizada no terreno, ou seja em contacto com as crianças, o que possibilitava a realização de alterações de *o que observar*. Este tipo de observação é definida por Sousa & Baptista (2011) como observação participante, uma vez que permite ao investigador/professor “(...) integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo.” (p.89). Na minha opinião, este tipo de observação permite ainda uma melhor relação com as crianças, pois estamos em contacto com as mesmas, criando laços e confianças que serão importantes para as intervenções.

Relativamente às expectativas que tinha antes de iniciar este período, estas prendiam-se com uma imensa curiosidade de contactar com uma realidade totalmente diferente da do anterior semestre, uma vez que em conversa com colegas que já tinham estagiado nesta instituição percebi que a realidade iria ser totalmente diferente. Senti também curiosidade em conhecer o trabalho que era realizado no processo de ensino-aprendizagem, bem como que estratégias eram utilizadas para controlar, na lógica de as comparar com as que já tinha implementado e utilizado no estágio anterior.

A metodologia utilizada pela professora titular da turma para onde iria estagiar foi considerado por mim como um receio antes de iniciar este período, uma vez que tinha algum receio em ter algumas dificuldades em me adaptar caso fosse muito diferente da com que tinha trabalhado anteriormente. A acrescentar a este receio, juntava-se a dúvida que para mim tem vindo a ser recorrendo aquando da iniciação de um novo estágio, que diz respeito à receção, acolhimento e integração/adaptação, das crianças e na própria instituição, envolvendo professora cooperante e outros elementos da escola, assim como é referido por Gomez, Mir & Serratz (1993) no tópico referente à adaptação e abertura do professor, mais concretamente quando afirma que é necessária “A adaptação ao grupo-turma, pressupondo que, em cada ano, o professor terá que valer-se de novos recursos porque se apresentarão situações novas.” (p.104).

Saberia que as crianças não iria estranhar a minha presença, uma vez que não iramos ser as primeiras estagiárias, sendo que nos anos anteriores tiveram a oportunidade de contactar com outras colegas minhas. Este ponto, foi, inicialmente, visto por mim como um possível receio de, quer as crianças quer as professoras cooperante, ser comparada com as anteriores, mas tal não aconteceu, ou pelo menos não o senti.

Um outro receio que tive quando soube eu iria estagiar num contexto de 3.º ano, prendeu-se com os conteúdos lecionar, que precisariam de mim uma atenção redobrada aos do estágio anterior, principalmente ao nível do ensino dos sistemas. Mas tenciono não deixar transparecer esse meu receio para as crianças, e por isso faço questão de me preparar devidamente aquando do ensino dos mesmos, tornando assim a aprendizagem das crianças mais significativas, assim como Arends (2008) referindo-se a estudos realizados por Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel, Howard Gardner, entre outros, afirma que “(...) o modo como o pensamento conceptual se desenvolve nas crianças e nos jovens e como certas abordagens ao ensino de conceitos afectam estes processos de aprendizagem.” (p.315).

Ao longo deste período, foi-me possível observar que metodologias e que estratégias eram utilizadas pela professora cooperante. Metodologias e estratégias estas que aquando das minhas intervenções serão tidas em consideração num logica de dar continuidade ao trabalho previamente desenvolvido com este grupo. Neste sentido, foi-me possível registar momentos em que pude inferir que as crianças têm preferência de realizar trabalhos pares ou em pequenos grupos, o que, na minha opinião lhes permite expor as suas ideias e ainda trabalhar em cooperação, que segundo Estanqueiro (2010) é “um factor de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social.” (p. 22) dando ainda a oportunidade de formar melhores cidadãos.

Outro aspeto a ter em consideração e que a meu ver se trata de uma estratégia também para motivar as crianças, prende-se com a existência de um espaço ao final do dia para as crianças apresentarem o que quiserem para os colegas, estando mais uma vez inerente a lógica do trabalho em grupo e de cooperação, mas ainda de cumprimento das tarefas, uma vez que esta apresentação só se realiza se todas as propostas forem realizadas dentro do tempo estipulado. Esta ideia está presente no livro de Gomez, Mir & Serrats (1993), bem como outras estratégias eu sejam facilitadoras e motivadoras para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, e tendo em consideração alguns exemplos que referi anteriormente, a metodologia de ensino-aprendizagem que a esta turma está inerente, trata-se no entender de Arends (2008) como um Modelo de Ensino Centrado no Aluno, onde o aluno participa ativamente nas suas aprendizagens e na construção do seu próprio conhecimentos, sendo assim o professor visto como mediador e orientador dessas aprendizagens.

Durante este período de observação realizei algumas aprendizagens, nomeadamente quanto às estratégias a utilizar com a turma, quias os seus pontos fracos e ainda os seus pontos fortes. Deste modo aprendi que na rotina diária podemos, enquanto professores, encontrar alguns momentos em que realizem aprendizagens ao nível das diferentes áreas do currículo sem terem um carácter tão formal, como por exemplo no registo da temperatura, que é realizado através da elaboração de um gráfico de pontos (Organização e Tratamento de Dados – Matemática). Outra aprendizagem que realizei relativamente às estratégias a utilizar prendeu-se com a escolha dos alunos para realizarem as tarefas que deixou de ser por ordem alfabética, como realizava no estágio anterior, para ser realizada de forma aleatória, o que na minha opinião é motivador do trabalho com diferentes pessoas e não sempre com as mesmas.

Algo que também se diferenciou do estágio anteriormente realizado, e que tendo em consideração o ano de escolaridade faz sentido, prendeu-se com a escrita do sumário no final do dia, e ainda com a realização de autocorreções a partir da correção dos exercícios no quadro, dando assim mais autonomia à crianças no seu processo de ensino-aprendizagem, vindo mais uma vez corroborar a ideia de uma aprendizagem centrada no aluno.

Relativamente aos pontos fortes e pontos fracos, aprendi que tudo o que tenhas a ver com a realidade próxima do aluno vai trazer-lhe muito mais interesse para a sua aprendizagem, e por isso mesmo tenciono nas minhas intervenções adotar essa estratégia. Assim como Ministério da Educação (2004) refere que, “O meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta.” (p.110). Por outro lado, observei que um ponto fraco que devo dar máxima importância nas intervenções diz respeito à leitura e à escrita, uma vez que ainda existem algumas dificuldades ao nível da entoação e também da presença de erros ortográficos.

Para finalizar, e como se trata de um assunto que se tornou bastante importante e significativo para mim tendo em consideração a minha experiência do estágio passado, gostaria de fazer referência nesta reflexão, a mais uma estratégia utilizada para uma boa prática na sala de aula que registei como importante. Como forma de controlar o grupo e de melhorarem o seu comportamento foi adotada uma política de distribuir algo que é significativo para todos, *Angry Birds*, e que será retirado caso o comportamento do aluno não corresponda às regras de sala de aula que são do conhecimento de todos. Achei importante partilhar esta estratégia para mostrar que podemos adotar uma perspetiva em que o aluno perca de algo ao invés de ganhar, como realizava no estágio do semestre anterior.

Fazendo agora um breve olhar pelo período de observação, faço um balanço bastante positivo, uma vez que me permitiu realizar várias aprendizagens e me deu espaço para me adaptar e integrar neste novo contexto de prática pedagógica.

### **Referências bibliográficas:**

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. 7.<sup>a</sup> Edição. Aravaca: MCGraw – Hill.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação. O papel dos professores*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Gómez, M., Mir, Victoria & Serrats, M. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Alfragide: Edições ASA.
- Lewy, A. (1979). *Avaliação de currículo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP).
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas ensino básico-1º ciclo*. 4.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Segundo Bolonha. Lisboa: PACTOR.

## ANEXO 12 – REFLEXÃO DA SEMANA DE 17 A 19 DE MARÇO DE 2014

A semana de 17 a 19 de março foi caracterizada pela primeira semana de intervenção. Intervenção esta que se dividiu em dois momentos, o primeiro em colaboração com a professora titular da turma e o segundo em cooperação com a colega de estágio.

Nesse sentido o único memento em que tivemos de planificar foi relativo à intervenção em colaboração com a colega de estágio. Ainda que soubéssemos que conteúdos planificar, uma vez que foram sugeridos pela professora cooperante, tornou-se um pouco difícil conseguir recolher a informação dos programas disponibilizados pelo Ministério da Educação, uma vez que estes estão constantemente a ser modificados e não se encontram organizados da mesma forma.

Como modelo de planificação escolhemos um já utilizado enquanto grupo na licenciatura, ainda que tenhamos adaptado alguns aspetos consoante a nossa opinião.

Relativamente à intervenção em colaboração com a professora titular de turma, esta prendeu-se com o apoio às crianças enquanto estas realizavam as tarefas com a professora cooperante tinha sugerido. A meu ver, neste tipo de intervenção temos de conhecer o que se vai fazer e o que pretende com a atividade para que possamos auxiliar as crianças nesse sentido, o que penso ter acontecido, uma vez que antes de começar a aula a professora cooperante pôs-nos a par do que se ia passar ao longo do dia.

Já a intervenção em cooperação com a minha colega de estágio, começou por um tema que consideramos de máxima importância, o cumprimento das regras na sala de aula. E nesse sentido começamos por uma pequena conversa sobre a existência de regras na sala de aula, quais é que as crianças conheciam e se as costumavam cumprir. Depois disso achámos por bem, e a título de incentivar as crianças a terem um bom comportamento, lançar o desafio de no final dos 3 dias das nossas intervenções, quem tivesse sempre o comportamento a verde receberia na semana seguinte um reconhecimento, neste caso um diploma de bom comportamento, com a certeza que ao fim de 5 semanas a receber o diploma receberiam uma medalha.

Com este tipo de incentivo esperamos que o comportamento das crianças se vá modificando ao longo das semanas, para que estas estejam com mais atenção e por isso realizem as suas aprendizagens.

Relativamente à forma de trabalho escolhida pelas estagiárias para o dia de intervenção em cooperação, decidimos enquanto grupo que uma interviria das 13:30h até às 15:30h (até ao intervalo) e a outra após o intervalo e até ao final do dia.

Deste modo a minha colega ficou responsável por intervir na área da Matemática, mais especificamente abordando os sólidos, o que na minha opinião correu muito bem pois foi feita uma boa abordagem partindo dos conhecimentos prévios das crianças para que estas adquirissem novos. Também foram apresentados e trabalhados conceitos novos como vértices e lados dos sólidos geométricos, que foram facilmente compreendidos pela turma. No final da intervenção, o que fazia diferente caso fosse eu a intervir era como forma de consolidação após todas as atividades realizadas fazia mais uma revisão em grande grupo.

Já no meu momento de intervenção, ou seja após o intervalo, senti que as crianças vinham mais agitadas e por isso se esqueceram um pouco das regras, mas rapidamente e assim que chamadas à atenção mudaram a sua atitude.

Para a minha intervenção estava previsto abordar o caso de leitura dos “ss”, mas antes que isso fosse abordado, a professora cooperante pediu-me para realizar duas atividades. A primeira prendia-se com terminar a prenda do Dia do Pai, uma vez que ainda nem todas as crianças a tinham terminado. Momento este que tendo em conta o seu significado gerou mais ruído, mas que na minha opinião foi normal pois o que se verificava ser comum nas conversas que as crianças tinham era o seu pai.

A segunda atividade prendeu-se com dar continuidade a um projeto em que a escola está inserida, intitulado de CRAC, em que o objetivo é continuar uma história que é escrita pelas crianças de várias escolas de 1.º Ciclo e Jardins de Infância e que vai circulando por estas.

Deste modo, após a realização destas duas atividades o tempo que restava apenas deu para abordar o caso de leitura muito superficialmente, onde foi possível as crianças perceberem e descobrirem como se pronunciava os “ss” e quando se utilizavam, escutando um texto, lido pela estagiária, onde posteriormente tinham de identificar palavras que o contivessem, copiando-as do quadro (onde a estagiária as ia escrevendo) e elaborando frases. Mas na verdade as frases tiveram de ser remetidas para trabalho de casa e o trabalho que iria ser realizado no manual e nas fichas de trabalho não pode ser realizado.

Na minha opinião penso que o facto de não ter realizado na totalidade a planificação não foi um inconveniente, uma vez que as crianças puderam ter a oportunidade de realizarem outras coisas que tendo em conta as suas reações e comentários foram bastante significativas. Neste sentido, gostaria de realçar a flexibilidade que um professor deve ter, pois não se deve restringir à planificação mas sim utilizá-la como material orientador, assim como Alvarenga (2011) refere que “(...) no ensino, a planificação docente não é somente uma necessidade mas acima de tudo um imperativo que se impõe(...)” (p.30), e não deve dar a

entender às crianças que algo ficou por fazer naquele dia, pois o que não for feito num dia deve ser feito no seguinte, e em conversa com a professora cooperante chegamos a essa mesma conclusão, uma vez que esta poderia realizar o que tínhamos planificado no dia seguinte.

Para terminar o dia, e como forma de colocar a criança no papel do “outro”, planificamos a realização de um jogo de mimica em que ao retirar um papel (com o nome de uma criança), tinham de imitar emoções e comportamentos, através de gestos. Que segundo Lopes, referida em Oliveira & Milhano (2010) é muito importante para a criança, vejamos, “(...) o desenvolvimento da criança e o papel dos sentimentos e das emoções em todo o processo dramático, [são] elementos conducentes à realização de experiências significativas e criativas (...) num contexto educacional.” (p.141).

Neste jogo, na minha opinião, as crianças estavam bastante entusiasmadas por o realizar, mostrando vontade de irem imitar o outro e acima de tudo de conseguir adivinhar quem é que estava a ser imitado, chegando algumas crianças a contar quantos tinham adivinhado para “competir” com os outros. Este jogo serviu também para avaliar tendo em conta as ideias das crianças. Deste modo, no final do jogo questionei as crianças sobre o que foi mais fácil, o que foi mais difícil e à medida que estas iam falando a colega que não estava a intervir ia registando das ideias das crianças. As respostas que mais foram registadas prenderam-se com gostarem muito de imitar e de adivinhar, ainda que às vezes era muito difícil adivinhar. Para finalizar, esta semana ficou marcada também pela minha ausência no dia 19 de março, uma vez que me desloquei a Guimarães a fim de participar num torneio de desporto universitário em representação do IPLeiria.

#### **Referências bibliográficas:**

Alvarenga, I. (2011), *A planificação docente o sucesso do processo ensino-aprendizagem.*: Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

Oliveira, M. & Milhano, S. (2010). *As artes na Educação: Contextos de aprendizagem promotores de criatividade*. 1.º Edição. Capítulo X. Leiria: Folheto Edições & Design.

## ANEXO 13 - REFLEXÃO DO PERÍODO EM 1.º CICLO (3.º ANO)

Terminado o período de intervenção da Prática Pedagógica em contexto de 1.º ciclo, nomeadamente com uma turma do 3.º ano de escolaridade, foi necessária a realização de uma auto avaliação de todo este percurso. Neste sentido, em conjunto com a minha colega de estágio, a professora cooperante e a professora supervisora foram refletidos alguns parâmetros de avaliação, tais como as atitudes, a planificação, a atuação e ainda a reflexão.

Assim sendo, ao longo desta reflexão final irei apresentar o meu parecer sobre os parâmetros referidos acima, tentando sempre dar uma opinião fundamentada, quer seja recorrendo a autores quer remetendo para algumas situações que vivenciei na prática.

Tendo em consideração o parâmetro das atitudes, a meu ver considero que este seja o parâmetro mais forte, uma vez que sempre me preocupei em aceitar as críticas que me eram feitas com o objetivo de crescer com elas e assim melhorar a minha prática. Sempre adotei uma postura de observadora do que estava à minha volta para poder intervir assertivamente, procurei também, inquietar-me e pesquisar informação sobre alguns aspetos que iam acontecendo em sala de aula para que aos poucos os pudesse ir colmatando, e ainda penso ter tido uma postura de mestranda cumpridora das suas funções, realizando o que me era pedido com brio e dedicação.

Neste parâmetro considero que a forma como me relacionei desde cedo com os alunos também é espelho do meu empenho e da minha dedicação em cativá-los, conseguindo posteriormente contornar algumas situações uma vez que estes tinham confiança em mim. Moreira (2006) citando Vallejo (1998:49) argumenta neste sentido que “«A relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa»” (p.134).

Relativamente ao parâmetro da planificação, considero que este foi o que mais evolui e que teve um papel importante para a minha orientação na prática. Digo isto uma vez que, comparando esta prática à anterior considero que foi necessário da minha parte uma maior preparação prévia à minha atuação que a planificação me auxiliou a orientar, nomeadamente com a realização de uma contextualização onde eram apresentados os motivos da utilização de determinada estratégia e do que iria ser feito em cada momento.

Refletindo sobre a realização de uma contextualização, considero que esta se tornou como um facilitador não só da minha atuação mas também das reflexões que semanalmente eram pedidas, isto porque já tínhamos um fundamento prévio para poder argumentar as minhas escolhas a cada semana de prática. Este ponto faz-me também refletir sobre a necessidade que, enquanto futura professora vou sentir em me adaptar a novas situações (Gomez, Mir & Serrats, 1993).

Considero ainda importante referir que o trabalho desenvolvido em parceria com a minha colega de estágio foi um ponto bastante favorável para a minha prática, uma vez que à semelhança de Belbin (2009), referido por Vaz (2013), “(...) as novas exigências da actividade profissional docente levam a que os professores tenham um olhar crítico mais arreigado sobre a necessidade do trabalho em equipa baseado na cooperação e na responsabilidade partilhada.” (p.39). Ou seja, ainda que se tratasse da minha semana de intervenção ou da semana dela ambas sabíamos perfeitamente como estavam planificadas as propostas educativas e de que forma deveríamos agir, auxiliando-nos mutuamente.

Quanto à realização da planificação, sempre me disponibilizei para proporcionar aos alunos atividades diversificadas e que fossem ao encontro dos seus interesses, mas acima de tudo que envolvessem a maioria de áreas do currículo, não fazendo a separação estanque das mesmas, uma vez que considero a interdisciplinaridade como um promotor de aprendizagens significativas.

Numa lógica de continuidade, outro parâmetro que foi alvo de avaliação prendeu-se com a atuação, e à semelhança do parâmetro da planificação, este também requereu de mim uma maior preparação, nomeadamente quanto aos conteúdos a explorar, e também quanto às estratégias que seriam mais indicadas para cada momento. Ainda assim considero que a minha postura em sala de aula foi correta e que adotei um papel cativante para que os alunos colocassem em mim as suas atenções. O que me faz refletir e identificar com a ideia de Estanqueiro (2010) “A motivação dos

professores condiciona a motivação dos alunos. Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente o gosto de aprender.” (p.31).

Considero que ao longo das minhas atuações procurei envolver os alunos nas suas aprendizagens e ainda facilitar a comunicação em sala de aula, uma vez que tendo em conta Estanqueiro (2010) esta comunicação promove aprendizagens e reforça a motivação dos alunos, e ainda permite que através do diálogo se transmitam conhecimentos.

Um aspeto que dentro deste parâmetro me inquietou inicialmente e com o qual senti mais dificuldade disse respeito à avaliação. Quer ao mesmo tempo que decorria a minha atuação quer posteriormente nas análises, isto porque senti que não tinha bases o suficiente para o realizar corretamente. Mas, refletindo agora sobre todo o percurso considero que já consigo realizar uma avaliação, ainda que tenha a noção que me faltam alguns pontos para que não haja falhas.

Para finalizar, o parâmetro da reflexão tem para mim um peso um pouco dúbio, isto porque no que diz respeito à reflexão oral considero que me expresso com clareza e de forma objetiva, conseguindo relacionar todos os aspetos quer a nível da prática quer a nível da planificação. Mas por outro lado considero que a minha reflexão escrita fica um pouco aquém da oral, não por não organizar o texto de forma coerente, mas por vezes ter dificuldade em expressar as minhas ideias. A meu ver devo investir na problematização de situações, adotando uma postura de pensar sempre no futuro, e acredito que fique um pouco limitada ao que realmente aconteceu.

Ainda assim, e tendo em consideração todos os parâmetros de avaliação considero que progredi desde o início desta prática até ao seu término, o que me faz crer que mereço 17 valores.

#### **Referências bibliográficas:**

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.

Gomez, M.; Mir, V. & Serrats, M. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Alfragide: Edições ASA.

Moreira, E. (2006). *Relação professor-aluno no 1º ano: um estudo sobre interações verbais*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado em Didática das Línguas.

Vaz, J. (2013). *O trabalho cooperativo na profissão docente: um estudo de caso no âmbito do Ensino Secundário*. Universidade Católica: Tese de Doutoramento, vol. I. Acedido em: [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13917/1/Volume\\_I.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13917/1/Volume_I.pdf).

## ANEXO 14 – REFLEXÃO DA SEMANA DE 13 A 14 DE OUTUBRO DE 2014

Durante a semana de 13 a 14 de outubro o meu papel como estagiária teve o carácter de interveniente e de observante, isto porque em conversa com a professora cooperante acordámos que esta primeira semana de intervenção seria repartida de forma igual pelas duas estagiárias.

Neste sentido, ao longo desta reflexão vou apresentar alguns pontos que identifiquei como pertinentes para as minhas próximas intervenções e para o meu futuro como professora. Deste modo, refletirei sobre as alterações mais significativas na planificação, refletirei ainda sobre momentos bons e menos bons apontados pela professora cooperante aquando de uma pequena reflexão oral, e para finalizar, refletirei sobre os momentos em que senti mais e menos dificuldade. Começando pelas mudanças na planificação, este instrumento de orientação sofreu várias alterações comparando com o utilizado por nós o semestre passado. Em conversa com a professora cooperante foi-nos sugerido que realizássemos uma breve contextualização fundamentada das estratégias e das metodologias que utilizávamos. A meu ver esta fundamentação faz todo o sentido, uma vez que podemos confrontar as nossas opções pedagógicas com autores de referência e deste modo acrescentar mais confiança aquando da sua aplicação. Para além deste aspeto, outra alteração que foi realizada na planificação prendeu-se com a explicitação do tempo/duração de cada atividade, o que me levou a refletir e a ter uma atitude mais preocupada com o tempo das aprendizagens. Isto porque, não basta pensar no horário estipulado para a realização das tarefas, mas sim, pensar no tempo que a criança necessita para realizar as aprendizagens, dando assim, segundo Moura (2005), um “(...) carácter intencional das experiências e práticas que organizadas no tempo, geram as aprendizagens, levanta as tradicionais complexas questões da transposição do currículo (...)” (p.115).

Quanto às indicações dadas pela professora cooperante numa breve reflexão, foram apontados momentos positivos e menos positivos que têm de ser melhorados. Quanto aos positivos, a professora cooperante realçou que a realização de um compromisso com os alunos, ao nível do comportamento e respeito, tendo em conta que passávamos a ter um papel mais ativo nas aulas. Ainda assim, a professora cooperante sugeriu deixar este momento por escrito, como forma de ter mais significado para os alunos, o que na minha opinião faz sentido, pois os alunos poderiam colar esse compromisso no caderno diário e assim sempre que o abrissem iriam lembrar-se. Jesus (2008) foi o autor em quem me baseei para a realização deste compromisso, ou seja desta estratégia, uma vez que, para este “(...) os professores podem utilizar [estratégias] no sentido de uma maior facilidade na gestão da disciplina dos alunos na sala de aula.” (p.26).

A professora cooperante acrescentou ainda alguns aspetos positivos à minha intervenção que me deixaram mais segura para os futuros momentos em que estiver a dirigir uma aula, que têm a ver com a minha boa colocação de voz, e ainda, outro aspeto que para mim teve um grande significado, que se prendia com a minha fácil capacidade de motivar os alunos e de criar algum suspense nas propostas educativas. Segundo Estanqueiro (2010) “A motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos. Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender.” (p.31). Na minha opinião, estes aspetos estão inteiramente relacionados com a minha personalidade, com o meu à vontade e ainda com o facto de contactar diariamente com crianças, tornando-os aspetos que “saem” naturalmente e que tenciono manter no decorrer das práticas interventivas. O mesmo autor, reflete neste sentido, apresentando uma afirmação com a qual me identifico, “O prazer de ensinar revela-se em certos sinais de comunicação: postura descontraída, tom de voz firme, ritmo de fala animado, gestos vívidos, contacto visual com os alunos, brilho nos olhos e bom humor” (p. 32).

Para finalizar, acho importante refletir sobre uma atividade que me foi apontada como a menos bem conseguida da minha intervenção, e que curiosamente também foi apontada por mim como a que senti mais dificuldade em dinamizar. A atividade em questão tratava-se da exploração que foi realizada na Carta, uma vez que, segundo a professora cooperante faltaram alguns momentos que seriam chave para as aprendizagens dos alunos. Exemplo disso foi não ter lido a carta servindo de modelo à posterior leitura dos alunos, uma vez que o exemplo de carta apresentado foi através da canção “Postal dos Correios”, tornando-se assim difícil para os alunos deixar o registo musical

para realizarem a leitura em voz alta. Neste caso, seria importante adotar uma metodologia de ensino explícito, uma vez que, segundo Arends (2008) o modelo expositivo permite desenvolver hábitos de escuta e de pensar, hábitos estes, que também puderam ser verificados como débeis na turma, isto porque os alunos não conseguiram retirar informações apenas com a audição da música.

Neste sentido, faz-me refletir que nas próximas intervenções deva dar ênfase a momentos de escuta como forma a desenvolver hábitos de compreensão do que escutam, como por exemplo a realização de ditados com lacunas. Sim-Sim (2007) refere que o professor deve “(...) dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes.” (pp. 5 e 6).

A proposta de atividade referente à exploração da Carta trouxe-me algumas dificuldades, uma vez que levei uma ideia na minha cabeça de que os alunos iriam facilmente reconhecer que se tratava de uma carta, mas tal não aconteceu. Este fator dificultou um pouco a minha exploração, que me leva a refletir sobre a importância de, enquanto professores, saber atempadamente os conhecimentos prévios dos alunos e partir deles para a exploração dos conceitos (Arends, 2008).

### **Referências bibliográficas:**

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. 7.<sup>a</sup> Edição. Aravaca: MCGraw – Hill.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.

Jesus, S. (2008). *Estratégias para motivar os alunos*. *Educação*. vol.31. p.21-29. Acedido a 20 de outubro de 2014, em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806404>

Moura, A. (2005). *Estudo do tempo escolar na escola primária: tempo de escola e tempo de vida*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

## ANEXO 15 – REFLEXÃO DA SEMANA DE 24 A 26 DE MARÇO DE 2014

A semana de intervenção de 24 a 26 de março foi caracterizada pela primeira semana de intervenção individual, neste caso quem começou a intervir foi a minha colega. Nesse sentido coube-me a mim o papel de estagiária observante, que ao longo da semana me fez desempenhar um papel diferente.

As mudanças começaram logo a nível da planificação, uma vez que enquanto grupo achámos que faria mais sentido, primeiramente uma reflexão em conjunto sobre o que fazer e como fazer, a fim de estarmos as duas a ter consciência do que se iria fazer, e de seguida, ser a estagiária interveniente a elaborar o corpo da planificação. A meu ver penso que funcionou bem, pois na minha opinião o que se torna mais difícil na planificação é escolher o que e como fazer.

Como referi anteriormente, nesta semana tive um papel especial, o de estagiária observante, em que deveria ter em atenção, para posteriormente refletir, aspetos que tendo em conta atuação da minha colega eu fizesse diferente e nesse sentido pensar e fundamentar-me sobre estes.

Deste modo, no meu entender existiram alguns aspetos que realizaria diferentes, nomeadamente quanto à dinâmica de distribuição das fichas, uma vez que a minha colega pediu a um aluno aleatoriamente para as distribuir, enquanto existe em cada semana três meninos responsáveis para o fazer. Nesse sentido, e pensando já na minha atuação para a semana, teria completado ao iniciar a aula a cartolina que se encontra afixada onde as crianças vêm quem tem tarefas nessa semana. Uma vez que concordo inteiramente com a distribuição de tarefas a crianças com estas idades, dando-lhes um papel responsável e conseqüentemente desenvolvendo-lhes a autonomia. Já Pinheiro (2012) citando Vieira (2010) refere as vantagens da presença da autonomia “(...) nas actividades de aprendizagem aumentará o seu potencial de desenvolvimento de uma «aprendizagem consciente, crítica e auto-dirigida, favorecendo a aproximação do aluno ao saber disciplinar e ao processo de aprender» (Vieira, 2010: 29)” (p.15).

Ainda na mesma lógica de melhorar ou de fazer de forma diferente tendo em conta a intervenção da minha colega, acho pertinente falar num momento em que as crianças estavam a realizar uma atividade prática. Nesta atividade as crianças estudavam e observavam o que acontecia a batatas e maçãs de tamanhos diferentes, ao nível da flutuabilidade. A questão que a meu ver fazia diferente prendeu-se com a estratégia que a minha colega utilizou, fazendo 5 grupos e trazendo apenas 3 conjuntos de batatas de diferentes tamanhos e 2 conjuntos de maçãs também de diferentes tamanhos. Isto porque ao pedir às crianças que trocassem de objetos existiu um grupo que não observou os dois objetos, sendo que na parte do registo não sabiam o que registar. Caso fosse eu a intervir levava objetos suficientes para todos os grupos, isto é, cada grupo teria na sua mesa 2 batatas (uma grande e uma pequena) e 2 maçãs (uma grande e uma pequena), permitindo à criança contactar com todas as variáveis em estudo. Neste sentido, Espírito Santo, Silveira & Jesus (2013) referem a importância de atividades deste género, definindo e caracterizando “(...) A prática das atividades experimentais [como] uma mais valia para os alunos, pois os professores fazem com que estes observem, experimentem e comprovem o conhecimento científico já existente.” (p. 11).

Relativamente às atividades em que os alunos tiveram mais dificuldade, penso que foi uma atividade relacionada com a área do português, nomeadamente na realização de uma ficha de trabalho dígrafo [nh]. A meu ver, esta ficha tinha uma extensão muito grande para poder ser realizada na íntegra, tendo em conta a existência de ritmos de trabalho diferentes. Começando pelo texto que as crianças tinham de copiar, que deveria ser mais curto, ideia esta que nos foi sugerida pela professora cooperante numa das reflexões realizadas. E também relativamente à presença de um crucigrama no final da ficha, uma vez que as crianças ainda não conhecem muito vocabulário, o que se torna muito difícil realizá-lo, ideia esta também referida pela professora cooperante e que vou ter em consideração nas minhas futuras atuações.

Já tendo em consideração uma das atividades que observei que as crianças tiveram grande facilidade em realizar e que mostraram um grande entusiasmo ao realizá-la, prendeu-se com a exploração do geoplano, tendo em conta o material didático utilizado. Neste sentido, mais uma vez se verifica a importância da utilização de material didático e manipulável nas aprendizagens

das crianças tornando-as significativas, aspeto este a ter em consideração nas futuras intervenções. Assim como Camacho (2013) afirma citando Passos (2004), “«os Materiais Manipuláveis são caracterizados pelo envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa» (p.5).”. Ao longo desta semana a professora cooperante foi-nos dando algumas dicas a utilizar no futuro, exemplo disso prendeu-se com a estratégia do trabalho em grupo. Normalmente, enquanto estagiárias, ao realizarmos grupos de trabalho não tínhamos em consideração se as crianças se encontravam de costas para o quadro uma vez que, a nosso ver, o que interessava era que estas conseguissem dialogar e trabalhar na dinâmica de grupo. Mas na verdade a chamada de atenção da professora cooperante em não colocarmos as crianças de costas para o quadro porque assim estas não consegue ver quem está a falar, ou por exemplo, as notas que são registadas no quadro faz todo o sentido, pois assim não existe espaço para se dispersarem do que estão a fazer só porque não conseguem ver.

Para terminar, importa para mim referir alguns aspetos relacionados com o comportamento da turma, tendo em conta algumas reflexões com a professora supervisora e nesse sentido refletir sobre as estratégias já utilizadas durante esta semana. Deste modo, enquanto grupo implementámos algumas regras e consequentes recompensas no que diz respeito ao comportamento e realização das atividades. Exemplo disso é a distribuição de diplomas de bom comportamento, ou seja, caso a criança consiga ao fim dos 3 dias de intervenção das estagiárias ter verde, na semana seguinte receberá um diploma de bom comportamento, e quando tiver 5 diplomas receberá um presente das estagiárias. Com esta recompensa tentamos que as crianças modifiquem o seu comportamento para melhorarem as suas aprendizagens e também que ganhem ritmo de trabalho.

Tendo em conta este último aspeto, decidimos marcar o comportamento antes do intervalo, tendo em conta o trabalho desenvolvido. Este comportamento pode ser alterado ao longo do dia, quer seja para melhor ou para pior. Também relacionado com o ritmo de trabalho das crianças decidimos aquando da realização de fichas de trabalho dividi-las em partes e torna-las em desafios, isto é, dividir a turma em 3 grupos (filas), dividir a ficha em 3 momentos e o grupo que terminar o desafio primeiro ganha um ponto, no final quem tiver mais pontos recebe uma recompensa, por exemplo um rebuçado, uma goma ou um chocolate pequeno.

Enquanto estagiária e futura professora, a meu ver é muito importante arranjar um conjunto de estratégias para conseguir uma boa relação com as crianças dentro da sala de aula e criar hábitos de trabalho às crianças, como forma de tornar as suas aprendizagens significativas, assim como Gómez (1993) refere ao longo do seu livro.

### **Referências bibliográficas:**

- Camacho, M. (2013). *Materiais manipuláveis no processo ensino/aprendizagem da matemática: aprender explorando e construindo*. Dissertação de Mestrado: Universidade da Madeira.
- Espirito Santo, J., Silveira, M. & Jesus, C. (2013). *As ciências experimentais no 1º ciclo do ensino básico: uma investigação-ação colaborativa*. Dissertação de mestrado em Ciências de educação - especialização em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico: Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação.
- Gómez, M. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Alfragide: Edições ASA.
- Pinheiro, C. (2012). *As actividades experimentais no desenvolvimento da autonomia do aluno: um estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado em Estudos da Criança: Universidade do Minho.

## ANEXO 16 – REFLEXÃO DA SEMANA DE 12 A 14 DE MAIO DE 2014

A presente reflexão diz respeito à semana de 12 a 14 de maio, na qual tive o papel de estagiária interveniente.

Para esta semana, e tendo em conta o fio condutor da semana anterior, achei que seria importante continuar com o mesmo, a horta. Deste modo, ao longo da semana as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver e experienciar diversas atividades que serviram como continuação deste “mini projeto”.

Nesse sentido, e pensando na planificação que realizei, manteria a mesma, uma vez que as crianças conseguiram realizar todas as atividades e tendo em conta os feedbacks que me iam dando realizaram aprendizagens. Apesar de ter existido uma atividade de Expressão Plástica que não foi possível realizar, uma vez que a atividade anterior demorou mais tempo do que pensava. Ainda assim, em conversa com a professora cooperante foi importante realizar a atividade até ao fim e não passar logo para a seguinte só por estar planificado, uma vez que o que se pretendia era que as crianças realizassem aprendizagens relativamente à organização e tratamento de dados, e não cumprir por cumprir a planificação. Isto leva-me a refletir sobre alguns aspetos, primeiro sobre a importância de ter noção e pensar no tempo que é necessário para as crianças realizarem aprendizagens e não estipular um tempo consoante a duração da realização da atividade, como já temos vindo a abordar nas aulas de Didática do Estudo do Meio Físico com a professora Alzira Saraiva. Outro aspeto que também tem vindo a ser falado nessas aulas prende-se com a importância de valorizarmos o processo e não o produto final, o que me leva a refletir sobre a importância das crianças realizarem as atividades retirando delas as aprendizagens e não me preocupar com o produto final da atividade, isto é, como futura professora devo preocupar-me com as aprendizagens que as crianças realizam e não com a forma como estas realizam as atividades.

Outro aspeto que me leva a refletir, e que já o referi na reflexão da semana passada, esta semana preocupei-me em conversar com as crianças sobre a importância do trabalho em grupo e também sugerir o máximo de propostas de trabalho em grupo, com o fim de alterar algumas ideias das crianças. Como futura professora, acho importante refletir sobre a importância do trabalho em grupo, como método de trabalho em que é possível a partilha de ideias e ainda a responsabilização de cada elemento do grupo, assim como Lopes & Silva (2009) referido por Azevedo (2013) entendem que esta “(...) metodologia estimula e desenvolve as relações interpessoais, (...) encoraja a responsabilidade pelos outros e a compreensão pela diversidade, estabelece um clima de cooperação, espírito de equipa e desenvolve competências de liderança (...)” (p.20), segundo os mesmos autores “(...) melhora a satisfação e as expectativas dos alunos para com a aprendizagem, incentiva a procura de ajuda dos outros colegas (...)” (p.20), e ainda “(...) estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificarem melhor as suas ideias, (...) proporciona um ambiente mais ativo, melhora o desempenho escolar (...)” (p.20).

Continuando a refletir sobre a semana de intervenção, e pensando agora nas atividades em que as crianças tiveram mais e menos dificuldade. As opiniões destas divergiram um pouco pois algumas crianças apontaram o jogo de expressão motora como o mais fácil e outras apontaram o mesmo como o mais difícil, justificando este último com o facto de neste jogo terem de organizar os frutos, legumes e plantas de jardim consoante as suas características, como já os tinham organizado na sala de aula. Como estagiária interveniente senti que existiram dois grupos de crianças que realizaram este jogo de forma diferente, e que curiosamente se verificou pela avaliação que realizaram da atividade, que se diferenciaram pelo grupo de crianças que normalmente estão com atenção na sala de aula e que facilmente realizara o jogo apontando-o como uma atividade sem dificuldade, e por outro lado existia o outro grupo que não consegue estar atento na sala de aula e que por isso não conseguiu fazer corretamente a organização dos dados, apontando o jogo como a atividade com mais dificuldade, ainda que tenham reconhecido que não o fizeram corretamente devido a não prestarem atenção. O que me leva a refletir que efetivamente as crianças sabem o que fazem em sala de aula e que na “teoria” sabem que por vezes não se comportam como deviam, mas na “prática” é difícil cumprir.

Como estagiária interveniente não senti que existiram atividades ou áreas em que tive mais ou menos dificuldade, apenas gostava de referir que, dando continuidade ao “mini projeto” horta, decidi mudar a estratégia utilizada para plantar e semear, uma vez que até à data tinha sido realizado no exterior, perto da horta, mas tenho em consideração a dispersão da turma com os elementos do exterior, achei interessante experimentar realizar esta atividade no interior da sala de aula e só no final encaminhar as crianças ao exterior para colocar os vasos na horta. Deste modo, penso que foi uma boa modificação de estratégia pois senti as crianças mais concentradas no seu trabalho, não estando distraídas com elementos exteriores à atividade. Nesta atividade também gostaria de realçar as alterações que verifiquei e que conversei quer com as crianças quer com a minha colega de estágio, a capacidade que as crianças demonstraram em esforçarem-se para trabalhar em grupo, distribuindo tarefas e escutando as ideias de todos os elementos do grupo. O que me leva a refletir que efetivamente o trabalho em grupo trouxe vantagens para esta turma, ainda que tenha a consciência que deve existir um trabalho contínuo neste sentido.

Como tem vindo a ser hábito existiram alguns conhecimentos que tiveram de ser aprofundados para intervir da melhor forma, um desses conhecimentos prendeu-se com o trabalho em grupo no 1.º Ciclo, em que recorri a dissertações de mestrado, Azevedo (2013) e a alguns livros, Lopes & Silva (2009) e Pato (2000). Também recolhi informação sobre estratégias de funcionamento da sala de aula em livros Gómez (1993) e Jesus (2008), que me vêm acompanhando desde o início da prática. Outro meio onde recolhi informações e estratégias a aplicar na prática foi nas aulas das Didáticas que temos no Mestrado, que me permitiu integrar uma estratégia de retorno à calma, que se prende com o facto de a professora começar fazer diferentes gestos e em que as crianças têm de imitar estando atentos quando a professora mudar de exercício. Estratégia esta que na minha opinião foi muito bem aceite pelas crianças e que resultou quando aplicada.

Para terminar, queria partilhar um progresso que registei nesta minha semana de intervenção que diz respeito à entrega dos diplomas, e que me leva a refletir que esta estratégia tem vindo a dar frutos desde que foi implementada. Digo isto porque quando implementámos esta estratégia fomos confrontadas por uma criança em especial eu todas as semana dizia que não queria receber diplomas e que por isso não estava preocupado em receber verde, amarelo ou vermelho no comportamento, mas eis que esta semana ao começar a mesma com verde no comportamento decidiu melhorar a sua postura na sala de aula e tentar no dia seguinte voltar a conseguir tal proeza, o que aconteceu. No final da semana a criança consegui os três verdes que lhe dava o diploma e mostrou-se muito feliz pois ia receber o seu primeiro diploma, e ainda comprometeu-se que este seria o primeiro de muitos. Como estagiária e como futura professora é bastante gratificante verificar que as estratégias implementadas estão a servir para modificar alguns comportamentos que existiam e que eram muito difíceis de contornar, fazendo-me refletir e aprofundar mais estratégias de bom funcionamento de sala de aula e de boa relação com os alunos.

### **Referências bibliográficas:**

- Azevedo, S. (2013). *As atitudes dos alunos sobre o trabalho em grupo cooperativo*. Vila Real: universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação
- Gómez, M. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Alfragide: Edições ASA.
- Jesus, S. (2008). *Estratégias para motivar os alunos*. *Educação*. vol.31. p.21-29. Acedido a 17 de maio de 2014, em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806404>.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Pato, M. (2000). *Trabalho de grupo no Ensino Básico – guia prático para professores*. Alfragide: Texto Editora.

## ANEXO 17 – REFLEXÃO DA SEMANA DE 31 DE MARÇO A 2 DE ABRIL DE 2014

A presente reflexão diz respeito à semana de 31 de março a 2 de abril na qual tive o papel de estagiária interveniente.

Para esta semana ia um pouco receosa quanto à minha capacidade de cativar, motivar e por consequente controlar a turma, ainda que me tenha fundamentado com algumas estratégias a utilizar.

À semelhança da semana anterior foi necessário elaborar uma planificação, que desta vez fui eu responsável. Em conversa com a professora cooperante acordámos o que abordar e foi aí que surgiu um desafio, dinamizar uma parte do projeto que a professora cooperante está a desenvolver no seguimento do seu mestrado. Desafio este que me colocou um pouco mais nervosa, mas por outro lado com a vontade que corresse tudo pelo melhor, pois não queria de todo comprometer o trabalho já desenvolvido pela professora cooperante. Mas olhando para o que foi feito penso ter conseguido realizar tudo o que a professora cooperante pretendia, pois caso assim não o fosse teria recebido um comentário de chamada de atenção e tal não aconteceu.

Refletindo sobre o que estava planejado e o que realmente foi realizado com a turma, apenas modificava uma coisa, que se prende com o tempo planeado para a exploração do Pictograma, uma vez que tendo em conta a conversa com a professora cooperante era um conteúdo anteriormente abordado e trabalhado, daí ter pensado em proporcionar às crianças dois momentos de organização e tratamento de dados, mas na verdade apenas um foi possível de realizar. Na minha opinião, e pensando no futuro penso que não foi de todo descabido ter planeado dois momentos, pois caso as crianças compreendessem mais rapidamente e deste modo realizassem esta aprendizagem, existiria tempo para concluir ambos.

Neste sentido, e tendo também em consideração a avaliação realizada diariamente com as crianças, esta atividade do pictograma foi a apontada pelas mesmas como a mais difícil de realizar, ainda que seja uma organização e tratamento de dados bastante importante no 1.º Ciclo, sendo considerado por Martins (2012) “(...) um tipo de representação gráfica muito sugestivo, pois na sua construção são utilizadas figuras representativas da informação. (...)” (p.21). Ao invés da atividade/exploração do “dinheiro” que tendo em conta também a avaliação diária foi a apontada como a mais fácil. Penso que esta afirmação se prendeu com facto de ter permitido às crianças a manipulação de dinheiro didático para a resolução de problemas e compreensão dos mesmos, associando-os sempre a um contexto próximo das crianças, como por exemplo a ida ao café. Dando assim importância à utilização de materiais manipuláveis para tornar as aprendizagens das crianças mais significativas, assim como Contente (2012), citando Alves & Morais (2006) refere nesse sentido que os “(...) materiais facilitam a aprendizagem da Matemática, a necessidade de mudança, o interesse da utilização de materiais na aquisição e construção de conceitos e o desenvolvimento do poder matemático dos alunos (...)” (p.13).

Relativamente à minha posição como estagiária atuante, também existiram alguns momentos em que senti mais dificuldade e outros em que me senti mais confiante e por isso com menos dificuldades. Quanto ao momento ou à área onde senti mais dificuldade, curiosamente foi a mesma que as crianças referiram como a mais difícil para elas, ou seja a exploração do Pictograma, sentido assim necessidade de me fundamentar antes da intervenção. Para tal recorri a artigo da área da matemática e nomeadamente do conteúdo de organização e tratamento de dados, livros e inda manuais de 1º ano para poder intervir da melhor e mais científica forma possível. A meu ver esta fundamentação é bastante importante no dia-a-dia do professor, pois só assim consegue partilhar com as crianças conhecimentos atualizados e corretos, que vão efetivamente contribuir para as suas aprendizagens.

Já a área onde me senti mais à vontade foi o Português, nomeadamente no momento da contagem de histórias. Ainda assim, em conversa com a professora supervisora, foi-me transmitida a ideia de utilizar a minha vertente de educadora de infância nestes momentos. A meu ver, esta crítica teve a ver com o tipo de história que escolhi para trabalhar o dígrafo [lh], que efetivamente não tinha grandes momentos onde pudesse dar expressividade ao texto, ainda que tenha recebido também a crítica construtiva de não me restringir apenas ao texto da história no momento do conto.

Deste modo, tendo em conta esta sugestão de fazer “a ponte” entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo, noutra momento em que contei uma estória modifiquei a minha postura, tendo ainda a noção de que as estórias eram bastante distintas e que esta última dava muito mais aso à expressividade característica do pré-escolar.

Voltando mais uma vez à importância da fundamentação, com referi anteriormente nesta reflexão, tendo em conta a turma e os objetivos que temos enquanto grupo de estágio para o grupo em questão, todas as semanas existem dois elementos que não prescindo de consultar, nomeadamente Jesus (2008) e Gómez (1993), onde retiro algumas estratégias a aplicar com a turma. Por outro lado, algumas das sugestões que a professora supervisora tem dado têm sido tidas em conta e por sua vez aplicadas ao longo das atuações. Assim aconteceu esta semana com a estratégia de colocar no quadro uma lista das tarefas que temos pra realizar naquele dia, deixando assim a sugestão de se tudo estiver terminado as crianças podem utilizar o tempo que resta a fazerem o que mais gostas, como por exemplo contar uma anedota, uma adivinha, sugerir um jogo ou até mesmo partilhar com a turma algo que seja importante para ela.

Também associado a esta estratégia, a turma registou alguns progressos. No primeiro dia em que tal foi posto em prática não foi possível terminar tudo, cabendo-me a mim o papel de chamar à atenção das crianças para tal facto e refletir em conjunto com as mesmas sobre possíveis motivos para que tal não se tenha concretizado. Nesta reflexão várias crianças lançaram ideias como “temos de trabalhar mais depressa”, “não podemos conversar”, entre outras, ficando o compromisso de no dia a seguir tentarmos concretizar tudo a que nos propusemos. Assim, no dia seguinte a estratégia foi aplicada e as tarefas foram realizadas na sua totalidade, dando oportunidade para quem quisesse ir à frente da turma contar uma adivinha. Neste sentido, realizei novamente a reflexão com as crianças e todos concordámos que seria uma boa estratégia a utilizar futuramente, pois assim as crianças para além de saberem o que vão fazer naquele dia ainda têm o papel de responsabilização de trabalharem bem e depressa para conseguirem realizar tudo.

Outro aspeto que penso ter progredido também prende-se com a atribuição dos diplomas. Ainda que não seja tão significativo para todas as crianças como acontece com a estratégia referida anteriormente, pois verifica-se uma continuidade das crianças que já receberam um diploma, mas dos restantes apenas uma minoria deseja receber o diploma. Ainda assim, e tendo em conta que nesta semana duas crianças receberam pela primeira vez um diploma penso que seja uma estratégia a manter até ao final do estágio, com a esperança dos números se invertermem, ou seja serem a maioria a receber.

### **Referências bibliográficas:**

Contente, I. (2012). *A utilização de materiais didáticos no ensino da matemática do 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado em Ciências da educação - especialização em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico. Instituto Politécnico de Beja -Escola Superior de Educação.

Gómez, M. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Alfragide: Edições ASA.

Jesus, S. (2008). *Estratégias para motivar os alunos*. *Educação*, 31(1) p.21-29. Acedido a 5 de abril de 2014, em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806404>.

Martins, M. (2012). *Estatística no ensino básico e secundário*. Dissertação do Mestrado em Educação e Tecnologia em Matemática apresentada à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria.

## ANEXO 18 – REFLEXÃO DA SEMANA DE 27 A 28 DE OUTUBRO DE 2014

A semana de 27 e 28 de outubro foi marcada pela intervenção da minha colega Teresa, sendo o meu papel de estagiária observante.

Para esta reflexão semanal, decidi adotar a sugestão dada pela professora cooperante e apenas refletir sobre algumas temáticas que sentisse que eram importantes e significativas para mim. Nesse sentido, ao longo desta reflexão apresentarei alguns aspetos que considero pertinentes repensar para as futuras intervenções. São eles, as alterações realizadas na avaliação, a importância da utilização das artes na educação, tendo como exemplo a dramatização realizada nesta semana, e ainda a dicotomia trabalho em grupo e trabalho/aprendizagem cooperativa.

Ao nível da avaliação, esta semana foi marcada pela elaboração de um material que auxilia o professor na avaliação da aprendizagem do aluno, a grelha de avaliação. Para a elaboração deste material foi importante pensar o que avaliar, quando e como avaliar. Domingues, Neves & Galhardo (1987) define o conceito de avaliação como “(...) um processo sistemático de determinar a extensão em que os objectivos educacionais foram alcançados pelos alunos.” (p. 204). Neste sentido ao avaliar uma atividade de leitura surgiram alguns parâmetros a ter em consideração: dicção, tom de voz e entoação. A esta avaliação, enquanto estagiárias e futuras professoras, achámos importante realizar uma análise, tendo como objetivo aferir quais os momentos mais débeis das crianças, quais os momentos em que os alunos tiveram menos dificuldades, e deste modo trabalhar para colmatar ao máximo as carências apresentadas. Assim como os mesmos autores referem que ao avaliar “(...) as metas educacionais é possível: a) melhorar o ensino e a aprendizagem; b) fornecer notas e relatórios ao aluno e aos pais; c) utilizar os resultados para outros fins escolares. (...)” (p. 207).

Ainda neste sentido, após a realização da análise da avaliação, foi-nos possível refletir sobre que momentos devemos ter em atenção nas próximas intervenções, apontando também algumas estratégias e atividades a realizar com a turma. Como por exemplo, retirando um excerto da análise da avaliação, “(...) será interessante realizar jogos em que os alunos devam entoar corretamente palavras, frase e textos (Sim-Sim, 2009).”. Neste caso, sugerimos uma estratégia de atividade que já tem sido hábito utilizar, isto porque, à semelhança do que aconteceu esta semana com os conteúdos dos sinónimos e dos antónimos, realizámos com os alunos um jogo de identificação dos sinónimos e dos antónimos, como foi descrito na planificação referente a esta semana e como se pode observar na figura 1.

Uma vez que, apoiada nas conceções de Barbeiro (1998) considero a utilização do jogo é um fator muito importante no ensino aprendizagem dos alunos, assim como o autor afirma que a partir do jogo “(...) poderão surgir não só novas descobertas e relacionamentos, como também novos graus de empenhamento.” (p.18). Indo ao encontro de um ponto de partida que denomina de *jogo-trabalho*, afirmando ainda que “Enquanto via para chegar à aprendizagem (...), o jogo proporciona prazer, as actividades do jogo são orientadas segundo os objetivos que se pretende atingir na aprendizagem.” (p.23).

Outro aspeto que foi planificado para esta semana e que na minha opinião contribuiu para as aprendizagens dos alunos, prendeu-se com a dramatização que as estagiárias realizaram alusiva ao “Dia do Bolinho”. Na minha opinião, e como futura professora, penso que a utilização das Artes na Educação são um fator motivacional para as aprendizagens dos alunos. Tendo ainda mais interesse quando são as próprias estagiárias a “(...) vestir a pele das personagens, despertando a imaginação dos ouvintes de forma a que possam «pintar» eles próprios as cenas” (Traça, 1992, p. 139), como referimos no enquadramento pedagógico da planificação desta semana, e como é possível ver na figura 2.

Como referi anteriormente, enquanto estagiária e futura professora tenciono utilizar sempre que possa as Artes na Educação, e em especial a Expressão Dramática, isto porque, na minha opinião a Expressão Dramática possibilita aos alunos uma maior abstração do Mundo dito formal, levando-as a experimentar novas situações, partindo de situações que lhes sejam próximas. Assim como Barret (1989), citado por Sousa (2003) define a Expressão Dramática como uma “... abordagem aberta de um processo de ensino pela acção, onde o vivido do sujeito

se torna objecto de experimentação, num contexto colectivo, com uma pedagogia do lúdico.” (1989)» (p.21).

Para terminar, e tendo em consideração a dicotomia Trabalho em Grupo vs Trabalho/Aprendizagem Cooperativa, acho importante refletir no tipo de trabalho que o professor deve adotar para proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem mais significativa. Neste sentido, durante esta semana foi realizado um momento em sala de aula de trabalho em grupo, em que os alunos a partir de um objeto, alusivo ao outono, tinham de criar um problema matemático (figuras 3 e 4). Digo que se tratou de um trabalho de grupo, uma vez que os alunos trabalhavam todos com o mesmo objetivo (elaborar um problema matemático), tendo assim os mesmos papéis na sala de aula.

Deste modo, pensando no meu futuro como professora e como estagiária, seria interessante trabalhar com a turma numa metodologia de Aprendizagem Cooperativa, uma vez que segundo Lopes & Silva (2009) este tipo de aprendizagem é um “(...) método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas.” (p.3). Onde cada aluno desempenha um papel ativo na sua aprendizagem, como os mesmos autores referem “Cria um ambiente de aprendizagem activo, evolvente e investigativo.” (p.50). Estes mesmos autores indicam ainda mais vantagens deste tipo de aprendizagem, como por exemplo:

Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem. (...) Desenvolve competências de comunicação oral. (...) Promove os objectivos de aprendizagem em vez de objectivos de desempenho. (...) Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos. (pp. 50 e 51).

Também Arends (2008) apresenta a Aprendizagem Cooperativa como metodologia que proporciona ao aluno objetivos educacionais, sendo estes “(...) realização escolar, tolerância e aceitação da diversidade de e desenvolvimento de competências sociais.” (p.345).

### **Referências bibliográficas:**

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. 7.<sup>a</sup> Edição. Aravaca: McGraw – Hill.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.
- Domingos, A., Neves, I. & Galhardo L. (1987). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Drama e Dança*. 2.<sup>o</sup> vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- Traça, M. (1992). *O Fio da Memória – Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.

## ANEXO 19 – REFLEXÃO DA SEMANA DE 10 A 11 DE NOVEMBRO DE 2014

A semana de 10 e 11 de novembro foi marcada pela intervenção da minha colega Teresa, sendo o meu papel de estagiária observante.

Nesta reflexão semanal, serão abordadas temáticas que considero pertinentes após esta semana, sendo elas a organização do tempo em sala de aula, onde pretendo refletir sobre o que deve o professor ter em consideração aquando das suas práticas, e ainda sobre que implicações terá a utilização de esquemas nas aprendizagens dos alunos.

Ainda durante esta semana, em conversa com a professora cooperante, voltou a estar presente a ideia de trans/interdisciplinaridade, mais concretamente em aliar a dramatização à aprendizagem dos Sistema do Corpo Humano. Nesse sentido, este ponto começa a ser importante e que devo ter em consideração nas futuras intervenções. Isto porque, a Expressão Dramática é, na minha opinião, e segundo a ideia de Sousa (2003) uma área do currículo facilitadora das aprendizagens dos alunos. Onde é possível levar o aluno a enriquecer o seu conhecimento de forma significativa sem que seja de uma forma formal, como por exemplo sentado numa cadeira.

Relativamente à gestão do tempo em sala de aula, aponto esta temática como aquela que a minha colega teve mais dificuldades, sendo influenciada pela dificuldade que esta teve em controlar o grupo em certos momentos. Digo isto como uma dificuldade não só da minha colega mas também minha, isto porque sinto que em alguns momentos deixamos os alunos partilhar assuntos que acabam por se desviar do pretendido, e deste modo acabamos por nos alongar um pouco mais no tempo. Assim como Arends (2007) afirma “Os professores principiantes afirmam que o aspecto mais difícil nos primeiros anos de ensino é a gestão da sala de aula.” (p. 171). E ainda Moura (2005) refere a importância da organização do tempo escolar, uma vez que “(...) não determina só características do contexto das actividades dos professores, [mas] assume um papel estruturante na organização do ensino e nas práticas dos professores.” (p.112).

Este aspeto do tempo, a meu ver, está inteiramente relacionado com a gestão que o professor faz, não só da sala de aula, mas também das aprendizagens dos alunos. Moura (2005) refere ao logo da sua dissertação alguns tipos de tempo que enquanto futura professora devo ter em consideração, sendo estes o tempo na tarefa, o tempo atribuído, o tempo de empenhamento, o tempo de espera, o tempo de transição, e ainda o tempo de aprendizagem académica. Sendo este último o que tenciono dar mais importância ao longo deste estágio e ainda enquanto futura professora.

Considero este tempo o mais importante uma vez que, na minha opinião, o que deve interessar ao professor é a aprendizagem dos seus alunos e não em exclusividade o cumprimento do currículo imposto. Isto porque existe um fator importantíssimo nestas idades, que é o ritmo de trabalho e de aprendizagem dos alunos que deve ser respeitado e trabalhado com o intuito de colocar a turma ao mesmo ritmo. Assim como é referido por Moura (2005) “Como o tempo escolar não é extensível, o professor aligeira ou enriquece o seu programa consoante o ritmo de trabalho dos alunos (...)” (p.115).

Quanto ao outro tópico que achei pertinente refletir nesta semana, sobre a utilização de esquemas na aprendizagem dos alunos, este surgiu aquando da revisão da constituição do corpo humano desta semana, uma vez que na semana anterior tinha apresentado aos alunos um esquema presente no manual de Estudo do Meio. Nesta revisão, o que mais me surpreendeu foi a capacidade que os alunos tiveram em recordar, através da memorização o esquema, isto porque verbalizaram que este tinha sido muito interessante.

De facto, esta verbalização fez-me refletir sobre a importância que a utilização de esquemas pode ter na aprendizagem de conceitos nestas idades e de que forma posso, enquanto futura professora, dinamizar propostas deste tipo. Ferreira (2014) defende esta mesma ideia, afirmando que os esquemas facilitam “(...) a compreensão da realidade próxima e distante e (...) a comunicação dos resultados e exploração de conteúdos. (p. 35).

A mesma autora, ao longo do seu relatório vai transmitindo a ideia de que efetivamente a utilização de esquemas facilita as aprendizagens dos alunos, uma vez que os possibilita recorrer à memória visual para se recordarem e adquirirem os conceitos. Refere ainda que a partir dos

esquemas “(...) constituem-se ferramentas de aprendizagem, na medida em que possibilitam a capacidade dos alunos em desenvolver competências específicas da disciplina em questão.” (p. 36), e nesse sentido o professor deve estar preparado e disponível para a utilização desta estratégia.

É referido ainda por Ferreira (2014) que os esquemas permitem “(...) estimular os alunos no desenvolvimento da capacidade de leitura, interpretação, seleção, organização e memorização de informação.” (p. 43), o que os vai auxiliar em diversas aprendizagens.

Ainda nesta semana acho importante fazer referência à relevância que a escola dá às tradições, uma vez que permitiu aos alunos no dia do Magusto experienciar um momento de partilha das mesmas, com o assar das castanhas e com a exploração de algumas canções e lengalengas alusivas ao tema.

Este momento foi significativo para mim uma vez que a escola teve aqui um papel de possibilitar a todos os alunos vivenciarem uma tradição que tanto foi vivida pelos antigos.

### **Referências bibliográficas:**

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. 7.ª Edição. Aravanca: MCGraw-Hill.

Ferreira, J. (2014). *Prática de ensino supervisionado no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico: esquemas organizadores facilitadores da aprendizagem em História e Geografia*. Relatório de Estágio. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Moura, A. (2005). *Tempo de escola, tempo de vida*. Minho: Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Drama e Dança*. 2.º vol. Lisboa: Instituto Piaget.

## ANEXO 20 – REFLEXÃO DA SEMANA DE 1 A 2 DE DEZEMBRO DE 2014

Durante a semana de 1 e 2 de dezembro o meu papel foi de estagiária de interveniente, e nesse sentido senti que alguns momentos desta semana seriam interessantes para refletir. Exemplo disso é a escolha de um indutor para trabalhar a temática do Natal envolvendo as diversas áreas do currículo, a utilização do jogo como uma estratégia de motivação para as aprendizagens dos alunos, e ainda a pertinência da utilização de materiais concretos, possibilitando assim aprendizagens mais significativas.

Como foi referido, as temáticas a que me proponho refletir têm como objetivo tornar as aprendizagens dos alunos mais significativas, e por isso devem ser estratégias que enquanto futura professora devo ter em consideração nas minhas intervenções.

Com a chegada do mês de dezembro, achei importante presentear os alunos com um calendário de Natal (figura 1) que para cada dia da semana lhes trouxesse uma sugestão de atividade a realizar. Para além das sugestões dadas pela professora, como aprender canções de Natal, realizar jogos ou escreverem mensagens de Natal para os familiares, achei também importante envolvê-los nestas aprendizagens e dar espaço para que estes pudessem escolher algo significativo para partilhar com os colegas, envolvendo-os assim um mini-projeto de turma adotando uma pedagogia de participação, onde o aluno como ser competente tem uma motivação especial para a aprendizagem, que é sustentada nos interesses dos alunos (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011). Momento este que com pena minha não se pode concretizar.

Enquanto futura professora achei este tipo de atividade, a elaboração de um projeto em conjunto com os alunos, pudesse desenvolver nos alunos aprendizagens significativas e ao mesmo tempo envolver as diferentes áreas do currículo, `semelhança da ideia de Many & Guimarães (2006), “Na escola, o Trabalho de Projecto permite a aquisição de saberes oriundos de diferentes áreas: da Língua Portuguesa, da Matemática, (...). Esta multi-aquisição de saberes e de práticas tem vindo a ser cada vez mais sublinhada como uma vantagem (...)” (p.12). E ainda porque como se tratava de uma temática tão significativa para os alunos, a curiosidade e o entusiasmo nas aprendizagens iriam ser bastante significativas.

Outro aspeto que se realçou pela positiva durante esta semana, disse respeito à utilização de um jogo para realizar revisões para a ficha de avaliação de Estudo do Meio. O jogo surgiu como uma adaptação de um já conhecido pelos alunos, “Quem quer ser Milionário”, mas com uma particularidade muito significativa para os alunos, a matéria de Estudo do Meio, passando assim o jogo a chamar-se “Quem quer ter boa nota a EM?” (como é o exemplo presente na figura 2).

Neste sentido resolvi enfatizar este momento que à partida seria de aprendizagem formal e nada cativante para os alunos, proporcionando um momento de interpretação de papéis (apresentadora e concorrentes). Achei que a esta estratégia seria bastante apropriada uma vez que, como referi anteriormente, seria muito mais cativante e motivadora para as aprendizagens que os alunos iriam realizar, assim como Estanqueiro (2010) refere, apresentando o professor como um orientador destas, promovendo “(...) exercícios de treinos de estratégias específicas, aproveitando os conteúdos da disciplina que lecciona (...). [E incentivando] cada aluno a avaliar com honestidade o seu desempenho e a adoptar o método de estudo mais eficaz (...)” (p.18), isto porque por cada resposta correta seriam adicionados 109 pontos.

Para finalizar, acho importante refletir sobre um momento que poderia ter sido mais significativa para os alunos, que se prendeu com a aprendizagem dos conceitos círculo e circunferência. Neste momento, ainda que tenha utilizado objetos como o compasso de quadro, poderia ter remetido estes conceitos para alguns exemplos do quotidiano dos alunos, e desde logo proporcionar momentos ais significativos utilizando objetos concretos.

De facto a aprendizagem de conceitos através de materiais concretos é uma estratégia que, enquanto futura professora, e à semelhança de alguns momentos em que já os utilizei, devo ter em consideração. Isto porque permite aos alunos um maior entusiasmo e um maior interesse nas aprendizagens que estão a realizar, sem esquecer os momentos em que estes os podem manipular e assim tornar essas aprendizagens significativas.

Acredito que os alunos tenham compreendido estes conceitos, mas quando de os aplicarem seria mais fácil se tivessem um exemplo presente do seu quotidiano. Assim como Ministério da Educação (2007) refere “os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1.º ciclo” (p. 9).

#### **Referências bibliográficas:**

- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. 7.ª Edição. Aravanca: MCGraw-Hill.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação. O Papel dos Professores. Queluz de Baixo: editorial Presença*.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Porto: Areal Editores.
- Ministério da Educação (2007), *Programa de Matemático do ensino básico*. Lisboa: DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H., (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

## ANEXO 21 – REFLEXÃO DO PERÍODO EM 1.º CICLO (1.º ANO)

Com o final das intervenções da prática pedagógica, é necessário a realização de uma avaliação de todo o percurso. Para tal, e tendo em consideração a reunião já realizada com a professora cooperante e com a professora supervisora, foram refletidos alguns parâmetros de avaliação, tais como atitudes, planificação, atuação e reflexão.

Neste sentido, foram também refletidos momentos como o porquê de durante as intervenções ter sempre a preocupação de escolher atividades diversificadas, a importância e a necessidade de arranjar um fio condutor para toda a semana e especificá-lo nas planificações realizadas. A entreajuda e a colaboração entre colegas de estágio, sendo referidos como pontos importantíssimos para uma boa prática interventiva, a necessidade de escolha e de adaptação de estratégias que cativassem os alunos, que consequentemente permitissem e proporcionassem um bom funcionamento da sala de aula.

Enquanto estagiária, uma das preocupações que sempre tive relativamente à minha atuação, prendeu-se com a diversidade da escolha de atividades a propor às crianças, abortando a hipótese de me restringir a um só tipo de atividade para explorar qualquer tipo de conteúdo. Isto porque, na minha opinião a diversidade de atividades permite às crianças o contacto com diferentes formas de trabalhar, possibilitando um maior dinamismo na sala de aula e deixando as crianças mais entusiasmadas, procurando sempre desafiá-las. E ainda a escolha quer de materiais concretos e que fossem possíveis de manipular, bem como escolher temas que fossem ao encontro dos interesses e vivências das crianças. Defendendo a ideia de que as aprendizagens das crianças seriam mais significativas, como Durand (2012) refere “As aprendizagens tornam-se mais significativas se surgirem dos interesses das crianças, estando neles a intencionalidade educativa.” (p.32).

Tendo este ponto em consideração, faço também um balanço muito positivo quanto à evolução da planificação. Sendo que inicialmente realizava atividades sem ligação umas com as outras e a dada altura foi-nos proposto um fio condutor que abrangesse toda a semana. À semelhança do que já tinha trabalhado em contexto pré-escolar pensava que agora em 1.º Ciclo seria mais difícil tendo em conta as áreas de conteúdo. Mas esta ideia foi facilmente desmistificada uma vez que o que se pretendia era que trabalhasse com base na transdisciplinaridade do currículo. Neste sentido foi-me possível pensar no dia e na semana de intervenção como um todo e não em momentos compartimentados, o que através de observações pude verificar que este método facilitava o envolvimento das crianças, assim como Leite (2013) citando Pombo, Guimarães & Levy (1994) define a transdisciplinaridade como algo que “(...) [rompe] as fronteiras entre as disciplinas envolvidas (...)” (p.14)

Também a acrescentar a este ponto, acho pertinente referir e refletir sobre a minha preocupação em trabalhar com as crianças tendo em consideração os seus interesses e as suas ideias, permitindo mais uma vez um maior entusiasmo e envolvimento das mesmas nos momentos de aprendizagens. Passando estas a serem mais significativas.

Como grupo de estágio, penso que foi notória a nossa cumplicidade, entreajuda e cooperação quer em momentos de intervenção como nos antes e após a mesma. Na minha opinião este trabalho de entreajuda facilitou imenso o papel da estagiária interveniente, uma vez que enquanto estagiária observante sempre me preocupei em controlar minimamente a turma para que estes não estivessem distraídos e assim pudessem aprender. A meu ver, e pensando já como futura profissional da educação, o trabalho cooperativo ou colaborativo entre docentes, e neste caso entre estagiárias só trás benefícios quer para a nossa prática/intervenção, quer para as aprendizagens das crianças. Também Belbin (2009), referido por Vaz (2013) afirma que “(...) as novas exigências da actividade profissional docente levam a que os professores tenham um olhar crítico mais arreigado sobre a necessidade do trabalho em equipa baseado na cooperação e na responsabilidade partilhada.” (p.39).

Tendo em consideração o grupo em que estava a realizar a minha prática, a minha bagagem como futura professora vai mais preenchida comparativamente com a bagagem se estivesse num contexto dito “fácil”. Digo isto porque, tendo em conta todas as características do grupo, estas

permitiram-me arranjar e refletir sobre que estratégias utilizar para que as crianças se mantivessem atentas e cativadas. Pois sabia que só desta forma iriam concretizar aprendizagens. Neste sentido recorri a vários livros e artigos sobre boa relação pedagógica (Gómez, 1993) e também sobre que estratégias para motivar os alunos (Jesus, 2008). Um aspeto relacionado com o grupo que acho pertinente e facilitador de toda a minha intervenção prende-se com a relação que fiz questão de manter com o mesmo. Conhecendo cada criança, interagindo com ela e deste modo cativá-la, ganhando o seu respeito. Apesar disso fiz questão que o grupo percebesse que existiam momentos em que brincava com eles, mas que também existiam outros em que estávamos ali para trabalhar, e olhando para todo o percurso penso que esta dicotomia foi bem aceite e que deu frutos nas aprendizagens das crianças. Estratégia esta que tenciono manter enquanto futura professora. Neste sentido, Moreira (2006) citando Vallejo (1998:49) defende que “«A relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa»” (p.134).

Ainda tendo em consideração as estratégias utilizadas para uma boa relação pedagógica com as crianças, acho importante refletir sobre toda a evolução que observei na turma desde que implementámos estratégias como a atribuição dos diplomas relativos ao bom comportamento, nomeadamente porque duas criança conseguiram receber a totalidade dos diploma possíveis e ainda assistimos a mudanças comportamentais de crianças que inicialmente diziam não querer receber diplomas, mas que posteriormente se esforçavam semanalmente para o receber. Enquanto estagiária acho bastante gratificante verificar que as estratégias aplicadas surtiram efeitos quer em contexto de sala de aula que em casa, tendo sido abordada por um pai dizendo que o filho estava bastante entusiasmado por receber diplomas. Outra estratégia que acho importante referir prendeu-se com a delineação das tarefas a realizar diariamente, contribuindo esta para o envolvimento das crianças no plano do dia e fazendo com que as mesmas tomassem consciência do que tinham para fazer e assim acelerar/aumentar o seu ritmo de trabalho, de forma a concretizar tudo a que se tinham proposto.

Deste modo, e em conclusão avalio o meu trabalho enquanto estagiária qualitativamente como Muito Bom, e quantitativamente em 17 valores.

### **Referências bibliográficas:**

- Durand, T. (2012). *Potencialidades da metodologia de trabalho de projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*. Universidade do Algarve: Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar.
- Gómez, M. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Alfragide: Edições ASA.
- Jesus, S. (2008). *Estratégias para motivar os alunos*. *Educação*. vol.31. p.21-29. Acedido em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806404>.
- Leite, M. (2013). *Articulação no ensino básico: estudo de caso*. Universidade Católica: Dissertação de Mestrado. Acedido em: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/13392>.
- Moreira, E. (2006). *Relação professor-aluno no 1º ano: um estudo sobre interações verbais*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado em Didática das Línguas.
- Vaz, J. (2013). *O trabalho cooperativo na profissão docente: um estudo de caso no âmbito do Ensino Secundário*. Universidade Católica: Tese de Doutoramento, vol. I. Acedido em: [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13917/1/Volume\\_I.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13917/1/Volume_I.pdf).

## ANEXO 22 – GUIÃO DA ENTREVISTA ANTES DA VALIDAÇÃO

### Objetivos gerais da entrevista:

- 1) Recolher a opinião da educadora sobre o projeto de investigação realizado com as crianças.
- 2) Compreender a importância e o impacto das estratégias utilizadas durante a intervenção educativa de forma a promover as interações no “canto da leitura”

### Tipo de Entrevista:

A entrevista é do tipo semi-estruturada, que segundo Sousa & Baptista (2011) a define como uma entrevista caracterizada por já ter guião “(...) com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista. (...) Tem a vantagem de falar dos assuntos que se quer falar com maior liberdade e rigidez para o entrevistado.” (p.80).

<b><u>Parte inicial da Entrevista</u></b>	
<b>Objetivos:</b>	<b>Informação a recolher:</b>
- Caracterizar o perfil do entrevistado;  - Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.	- Dados pessoais (nome, idade)  - Breve resumo do percurso profissional (formação académica, anos de serviço, instituições onde trabalhou, projetos em que participou)

<b><u>Guião de Entrevista</u></b>		
<b>Objetivos:</b>	<b>Questões:</b>	<b>Observações:</b>
- Averiguar o impacto das estratégias utilizadas neste projeto.	1) Acha que o facto de introduzir novos materiais no canto da leitura fez com que as crianças fossem lá mais vezes?  2) Acha que a elaboração de um livro por parte das crianças teve mais impacto na ida ao canto da leitura do que a introdução de livros novos?  3) Para si as estratégias utilizadas neste projeto com as crianças foram pertinentes? Dê um exemplo.	

<p>- Recolher a opinião da educadora sobre o projeto de investigação realizado com as crianças.</p>	<p>4) Acha que, como educadora, em organizações futuras dos espaços na sala de atividades é importante incluir as crianças, fazendo com que elas tomem decisões? Como?</p> <p>5) Na sua opinião, este projeto foi uma mais-valia para as crianças? Dê um exemplo.</p> <p>6) Se no futuro pretendesse/pudesse implementar um projeto deste tipo que alterações realizava? De que forma?</p>	
---	--	--

Referências Bibliográficas:

Sousa, M. & Baptista, C.; (2011); *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha.*; Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.

## ANEXO 23 – GUIÃO DA ENTREVISTA DEPOIS DA VALIDAÇÃO.

### Objetivos gerais da entrevista:

- 1) Recolher a opinião da educadora de infância sobre a construção e desenvolvimento do projeto realizado com as crianças inerente à dinamização do “canto da leitura”.
- 2) Aferir junto da educadora de infância as estratégias utilizadas e perceber se estas contribuíram ou não para a dinamização do “canto da leitura”.
- 3) Verificar a pertinência da participação das crianças na dinamização do “canto da leitura” e apontar conseqüentes mudanças.

### Tipo de Entrevista:

A entrevista é do tipo semi-estruturada, que segundo Sousa & Baptista (2011) a define como uma entrevista como “(...) um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar. (...) [que ] Tem a vantagem de falar dos assuntos que se quer falar com maior liberdade e rigidez para o entrevistado.” (p.80). Contudo, e por ser uma entrevista semi-estruturada poderão surgir algumas questões a partir das respostas do entrevistado e não constam do guião apresentado.

<b>Parte inicial da Entrevista</b>	
<b>Objetivos:</b>	<b>Informação a recolher:</b>
- Caracterizar o perfil do entrevistado; - Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista. -Apresentar/relembrar o estudo e pertinência da entrevista.	- Dados pessoais (nome, idade) - Breve resumo do percurso profissional (formação académica, anos de serviço, instituições onde trabalhou, projetos em que participou, etc.) -Breve resumo de todo o projeto (porquê da escolha, estratégias utilizadas, etc.)

<b>Guião de Entrevista</b>		
<b>Objetivos:</b>	<b>Questões:</b>	<b>Observações:</b>
- Recolher a perspectiva da educadora de infância sobre a frequência das crianças no “canto da leitura” antes de iniciar o projeto e durante a sua implementação.	1. Antes de iniciarmos o projeto de dinamização do “canto da leitura” com as crianças, lembra-se se estas frequentavam este espaço e que atividades lá faziam? 2. Quais foram as maiores diferenças que regista na frequência deste espaço antes de iniciarmos o projeto e depois? E ao nível das interações acha que se verificaram diferenças? Dê exemplos.	No início da entrevista relembrar o entrevistado que as perguntas da entrevista recaem sobre o projeto desenvolvido com as crianças sobre o “canto da leitura”.

<p>- Compreender o impacto das estratégias utilizadas ao longo do projeto.</p>	<p>3. Das experiências educativas realizadas com as crianças qual ou quais acha que tiveram maior influência para que as crianças passassem a frequentar o “canto da leitura”? Porquê?</p> <p>4. Considera que as experiências educativas utilizadas com as crianças neste projeto foram pertinentes e eficazes no desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Que sugestões de melhoria nos deixa e porquê?</p> <p>5. Qual o momento do projeto que considera ter sido mais significativo para as crianças? Porquê?</p>	<p>Na pergunta 3 relembrar o entrevistado das experiências educativas implementadas (introdução de novos livros pela investigadora e pelas crianças, identificação do espaço, construção de um livro Pop-Up e contagem de estórias por adultos).</p>
--	---	--

#### **Parte final da Entrevista**

- Dar espaço ao entrevistado para acrescentar alguma informação à entrevista que considere pertinente dentro do projeto desenvolvido.
- Agradecer novamente a disponibilidade do entrevistado.
- Referir que a entrevista será transcrita em tempo oportuno e que será dada a transcrição para o entrevistado ler e validar.

#### Referências Bibliográficas:

Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.

ANEXO 24 – REGISTO DAS OBSERVAÇÕES DO ESTUDO

Data e hora de observação	Número de crianças que frequentaram o “canto da leitura”	Descrição das interações no “canto da leitura”
11/12/2013 (9h-10h)	2	<p>-crianças F e L foram buscar livros do canto da leitura (RO)</p> <p>[educadora dispõe numa mesa livros de animais para as crianças verem – crianças N, C, K, A, B e G] (RO)</p>
12/12/2013 (9h-10h)	7	<p>-criança L trouxe um livro de casa e sentou-se no “canto da leitura” a vê-lo. A criança K juntou-se à criança L. (RO)</p> <p>[criança N trouxe um livro] (RO)</p> <p>-crianças N, C, A e G foram buscar livros ao caixote do “canto da leitura” e sentaram-se na mesa a vê-los (RO)</p> <p>-criança B pede um livro à criança N para o ver na mesa e ia verbalizando o que via, “É um Coelho”. (RO)</p> <p>-criança G dirige-se a mim e diz “Margarida não consigo contar” e trouxe-me um livro para eu contar no “canto da leitura”. (RO)</p> <p>-criança L foi buscar o livro que a criança N trouxe, em pop-up e foi para o “canto da leitura” vê-lo várias vezes, da frente para trás e de trás para a frente, passando apenas uma folha de cada vez. (RO)</p> <p>-criança N pega no livro que a criança L trouxe e senta-se no “canto da leitura” a vê-lo. (RO)</p> <p>-crianças C e E sentam-se no “canto da leitura” a ver o livro que a criança N trouxe. (RO)</p> <p>-criança L pôs livros em cima do sofá do “canto da leitura” a fingir que eram bebés que estavam a dormir. Foi buscar uma cadeira e um livro e viu-o no “canto da leitura”. De seguida chamou-me e foi buscar o livro que trouxe de casa para me contar a estória no “canto da leitura”. (RO)</p> <p>-criança G vai buscar um livro ao caixote do “canto da leitura” e dirige-se a mim pedindo que lhe contasse uma estória no sofá do “canto da leitura”. A criança K aproximou-se e ouviu também a estória. (RO)</p> <p>-criança K foi ao caixote dos livros do “canto da leitura e pediu que eu contasse mais uma estória. (RO)</p>
16/12/2013 (9h-10h)	4	<p><b>Questões: Costumas ir ao “canto da leitura”?   O que fazes lá?   O que gostavas de mudar no “canto da leitura”?</b></p> <p>-criança N: gosta de brincar com os brinquedos dela mas também gosta de livros pop up (como o que trouxe para a sala). Gostava que o “canto da leitura” tivesse mais livros em pop up. O pai costuma contar-lhe estórias. (CI)</p>

		<p>-criança C: Não vai mais vezes ao “canto da leitura” porque faltam alguns livros mais giros. Que não tenham as páginas rasgadas como os do “canto da leitura”. Pôr uma fotografia de um menino a ver um livro para todos os meninos saberem que ali é o “canto da leitura” (CI)</p> <p>-criança L: gosta de ver livros como por exemplo os da Peppa, brincar a ver os livros, contar estórias a outros meninos a fingir. (CI)</p> <p>-criança K: costuma ver livros e gosta muito de o fazer, senta-se no sofá e vê livros. Os meninos que não costumam ir ao “canto da leitura” gostam mais de jogos. Tirava o sofá e punha cadeiras, puffs. Comprava livros novos se não continuavam a ser os mesmos. (CI)</p> <p>-criança E: Não sabia nem nunca tinha ido ao “canto da leitura”. Vai lá poucas vezes porque não é um local muito divertido. Podia ser posto mais livros especiais como ele tem em casa e os vê com os pais. (CI)</p> <p>-criança G: costuma ir para o “canto da leitura” ver livros sozinha ou com a criança L. Mudava o sofá e colocava cadeiras. (CI)</p> <p>-crianças L, K e Q sentam-se no “canto da leitura” e veem um livro, uma criança sentou-se no sofá e as outras duas foram buscar cadeiras para se sentarem à frente. (RO)</p> <p>-crianças A e G juntam-se às anteriores e fazem daquele espaço uma representação da “área do tapete” e começam a cantar a canção do “bom dia”. (RO)</p> <p>-crianças G e K contam estórias. (RO)</p> <p>-criança L colocou bonecos no sofá do “canto da leitura” e foi buscar uma cadeira para se sentar. Contou uma estória para os bonecos mostrando-lhes as imagens do livro. (RO)</p>
17/12/2013 (9h-10h)	1	<p>-criança K sentou-se no sofá do “canto da leitura” e viu um livro, contando a estória. (RO)</p> <p>-criança J foi buscar um livro do “canto de leitura” e foi vê-lo na mesa (RO)</p> <p>[levei 3 livros da Peppa – “Peppa vai à piscina”   “Peppa vai à escola”   “Peppa vai ao parque”]</p> <p>[pedi que as cr trouxessem livros para partilhar com os colegas]</p>
18/12/2013 (9h-10h)	10	<p>[crianças L e P trouxeram livros – um pop up e outro não]</p> <p>-crianças C, N, E e L veem os livros que levei (Peppa). (RO)</p> <p>-criança K pediu-me para lhe contar a estória que a criança L trouxe. (RO)</p> <p>-criança P coloca o livro que trouxe no caixote do “canto da leitura” para que as outras crianças o pudessem ver (RO)</p>

(17h-18h)		<p>-criança E foi buscar um livro ao caixote do “canto da leitura” e levou-o para ver na mesa. (RO)</p> <p>-crianças N, K, C e P ouvem a estória contada pela Teresa (RO)</p> <p>[criança H trouxe 3 livros]</p> <p>-criança P mostra no sofá do “canto da leitura” o livro pop up que trouxe. (RO)</p> <p>-criança F foi ao caixote dos livros e sentou-se no sofá a ver os livros novos. (RO)</p> <p>-criança A deixa de fazer um jogo e verbaliza que vai ver um livro, pega num livro novo e senta-se no sofá a vê-lo (RO)</p> <p>-criança P senta-se no sofá a ver o livro que trouxe e posteriormente leva-o para a mesa para a criança A também o ver. (RO)</p> <p>-crianças H, L, G e J sentam-se no sofá a ver os livros que a criança H trouxe. A criança H conta a estória. (RO)</p> <p>-criança L senta-se no chão, ao lado do sofá, e vê um livro. De seguida vai para a mesa ver o livro pop up explorado pela manhã pela educadora (RO)</p> <p>-criança B vê o livro que a criança P trouxe na mesa</p>
19/12/2013 (9h20-10h)	4	<p>-criança J leva uma cadeira para o “canto da leitura” e vê um livro dos novos. (RO)</p> <p>-criança P senta-se no sofá e vê um livro dos novos (RO)</p> <p>-crianças J e P sentam-se no sofá e contam as suas estórias um para o outro. (RO)</p> <p>-criança J vê um livro que já existia no caixote. (RO)</p> <p>-criança F sentou-se no sofá e viu um livro dos novos. [De seguida pegou no livro pop up explorado no dia anterior e foi vê-lo para a mesa.] (RO)</p> <p>-criança F sentou-se no sofá a ver os 3 livros novos. A criança A juntou-se a ele e a criança F contou-lhe a estória. (RO)</p> <p>-criança P deixa de fazer um jogo para ver o livro em pop up no sofá (RO)</p>
6/1/2014 (9h30h-10h)	8	<p>-crianças K, L e Q sentam-se no sofá a ver um livro. (RO)</p> <p>-criança K conta uma estória à criança Q e a criança L vê um livro sozinha. (RO)</p> <p>-criança I senta-se no sofá a ver um livro. De seguida vai buscar uma cadeira para a frente do sofá e senta-se nela para contar a estória para o sofá. Vai mostrando as imagens. (RO)</p>

		<p>-criança A senta-se no sofá a ver um livro. (RO)</p> <p>-criança O senta-se no sofá a ver um livro e conta a sua estória alto. (RO)</p> <p>[crianças K e L vão buscar livros novos ao caixote e vão para a mesa vê-los]</p> <p>-criança G vai buscar uma cadeira para pôr ao pé do sofá e vê um livro aí sentada. (RO)</p> <p>-criança B senta-se no sofá a ver um livro. (RO)</p>
7/1/2014 (9h-9h30h) (18h30-19h)	5	<p>-criança G senta-se no sofá a ver livros. (RO)</p> <p>-crianças E, M e P sentam-se no sofá ver livros e a contar as estórias uns aos outros, trocando de livros quando terminam. (RO)</p> <p>-criança K junta-se às crianças E, M e P ouvindo o que elas estão a contar. (RO)</p> <p>[realização do livro em pop up – adaptação da estória “Elmer e o Ursinho perdido”]</p>
8/1/2014 (9h20-10h)  (16h30h-18h45)	8	<p>[livro realizado pelas crianças já se encontra no caixote dos livros do “canto da leitura”]</p> <p>-criança F senta-se no sofá a ver um livro. (RO)</p> <p>-criança J senta-se no sofá e vê dois livros. (RO)</p> <p>-crianças P e M sentam-se a no sofá a ver um livro em conjunto. (RO)</p> <p>-criança O dirige-se a mim e verbaliza que vai ver um livro. Senta-se no sofá e assim que as crianças P e M saem do sofá, a criança O conta a estória para si.(RO)</p> <p>[crianças D e K vão buscar um livro ao caixote do canto da leitura e sentam-se na mesa a vê-lo – livro que se complementa com um jogo de cubos]</p> <p>-criança I senta-se no sofá e vê um livro, assim que termina vai buscar outro e continua no sofá.(RO)</p> <p>-criança M sentou-se no sofá a ver um livro ao pé da criança I. Era várias vezes solicitado pela criança I para observar qual era a estória que este estava a ver. (RO)</p> <p>-criança I depois de ver o livro foi buscar outro ao caixote e veio ter comigo dizendo que ia ver aquele livro. (RO)</p> <p>[crianças E e P vão ao caixote do “canto da leitura” buscar o livro pop up que realizaram e sentam-se na “área do tapete” a vê-lo. Vão</p>

		<p>questionando de quem será o elefante que está naquela página. Assim que terminam verbalizam que querem ver o livro outra vez, mas a criança E sugere que vão para o sofá para este poder contar a estória]</p> <p>-as crianças E e P sentam-se no sofá a ver o livro pop up que realizaram e vão contando a estória um para o outro. A criança F questiona se também pode ver o livro e senta-se ao pé delas. Questionam de quem será o elefante de cada página e tentam adivinhar a quem pertence. (RO)</p> <p>-criança P vai buscar outro livro enquanto as crianças F e E continuam a ver o livro pop up que realizaram. Passado pouco tempo a criança P larga o livro que foi buscar e volta a ver o livro pop up com as crianças F e E. (RO)</p> <p>-criança M junta-se às crianças E, P e F para ver o livro pop up que realizaram. (RO)</p>
<p>9/1/2014 (9h-10h)</p> <p>(18h25-18h45)</p>	7	<p>-criança G senta-se no sofá a ver o livro pop up que realizaram. (RO)</p> <p>-criança F senta-se ao lado da criança G e pede para ver o livro pop up, trocando assim de livro. (RO)</p> <p>-criança G dirige-se a mim e pede para lhe ler a estória. (RO)</p> <p>-criança F termina de ver o livro e junta-se a mim e à criança G para ouvir a estória. (RO)</p> <p>-criança F volta a ver o livro pop up que realizaram, questionando de quem será o elefante que está na página.</p> <p>-as crianças K e B juntam-se à criança F para verem o livro pop up. Assim que terminam verbalizam que querem vê-lo outra vez. (RO)</p> <p>-criança G vai buscar uma cadeira e um livro e senta-se em frente ao sofá a contar a estória em voz alta. (RO)</p> <p>-criança M verbaliza aos colegas com quem estava a brincar que se vai sentar no sofá a ver o livro pop up que realizaram.</p> <p>-crianças C, N e K sentam-se no sofá a ver o livro pop up que realizaram e tentam adivinhar de quem será o elefante que está na página. (RO)</p> <p>-criança K vai buscar um livro ao caixote e pede-me para o ler no sofá. As crianças B, C e N aproximam-se e ficam a ouvir a estória. (RO)</p> <p>-criança F senta-se no sofá a ver o livro pop up que realizaram e assim que encontra a página que tinha o seu elefante chama os colegas para estes o verem. (RO)</p>
<p>13/1/2014 (9h-10h)</p>	7	<p>-criança O senta-se no sofá a ver o livro pop up que realizaram. (RO)</p> <p>-criança J senta-se no sofá a ver um livro do caixote. (RO)</p> <p>-criança L junta-se à criança O e verbaliza que se trata da estória do elefante e do urso. Quando questionada por mim sobre quem tinha</p>

(11h30-11h45)		<p>realizado aquele livro, a criança N aproximou-se e respondeu “fomos nós... já não e lembrás? Eu fiz a capa”. (RO)</p> <p>-criança O continua no sofá a ver o livro pop up e agora conta a estória em voz alta. (RO)</p> <p>-as crianças K e L sentam-se no sofá a ver um livro e vão contando a estória uma à outra. (RO)</p> <p>-criança O pega num livro do caixote e verbaliza que se trata de um livro pequeno e questiona porque é que tem poucas páginas. (RO)</p> <p>-criança F senta-se no sofá a ver o livro pop up e de seguida vê outros que se encontravam no caixote. (RO)</p> <p>-criança H senta-se no sofá a ver o livro pop up e a criança L junta-se a ela. (RO)</p>
14/1/2014 (9h-10h)	6	<p>[criança F trouxe 2 livros]</p> <p>-crianças E e P sentam-se na mesa ao pé do “canto da leitura” para verem os livros que a criança F trouxe – fazendo competição entre ambos para ver quem termina primeiro de ver o respetivo livro (RO)</p> <p>-criança I deixa de fazer um jogo para ir ver um livro que a criança F trouxe (RO)</p> <p>-criança J deixa de fazer um jogo com a criança O para se sentar no sofá a ver um dos livros que eu levei para o caixote (peppa). (RO)</p> <p>-criança I termina de ver um dos livros que a criança F trouxe e vai buscar o outro para o ver (RO)</p> <p>-criança J termina de ver o livro da peppa e procura outro livro no caixote para continuar a ver. (RO)</p> <p>-criança L senta-se no sofá a ver o livro pop up que realizaram. (RO)</p> <p>-criança O senta-se no sofá a ver um livro e verbaliza para a Teresa que o está a fazer. Conta a estória em voz alta. (RO)</p> <p>-criança F junta-se à criança O para escutar a estória mas dirige-se ao caixote dos livros e tira o livro pop up e vê-o. Vai verbalizando de quem é o elefante daquela página. (RO)</p> <p>-criança O vê o livro pop up e assim que termina escolhe outros livros do caixote para ver. (RO)</p> <p>-criança J vê um livro que a criança F trouxe (RO)</p> <p>-crianças C e N sentam-se no sofá a ver o livro op up que realizaram. (RO)</p> <p>-crianças C e N pedem à educadora para colarem alguns livros que têm as folhas soltas (RO)</p>
(16h50 - 17h15)		

		<p>-criança J pede à professor supervisora para ver um livro com ela, assim que é questionada onde o quer ver responde no “canto da leitura”. A criança G junta-se a eles. (RO)</p> <p>-criança D pede à educadora para esta contar a estória que trouxe aos colegas (RO)</p>
<p>15/1/2014 (9h-10h)</p> <p>(16h50h- 17h30)</p>	8	<p>[criança G trouxe um livro com várias estórias]</p> <p>-criança F senta-se no sofá a ver o livro pop up. (RO)</p> <p>[crianças G, A e B sentam-se na mesa para ver livros]</p> <p>-criança F depois de ver o livro vai buscar outro e pede à Teresa para ler a estória. As crianças K, G e I juntam-se para ouvirem também a estória. (RO)</p> <p>[criança P trouxe o livro “Rato do Campo e Rato da Cidade”]</p> <p>-criança J pediu à criança P para ver o seu livro mas esta respondeu negativamente porque existia na estória um gato perigoso. (RO)</p> <p>-criança P pede-me para ler o seu livro mas antes deste terminar tira o livro e vai fazer um jogo. (RO)</p> <p>-criança G pede à Teresa para esta ler uma da estórias do livro que trouxe. Quando termina pede para ler a seguinte. (RO)</p> <p>-criança L pede para ver o livro da “Lulu e o pinheirinho órfão” que tinha sido explorado de manhã, e senta-se no sofá a vê-lo. As crianças M e F pedem para se juntarem à criança L. A criança A também se junta. (RO)</p> <p>-as criança L e A sentam-se no sofá a ver o livro pop up que realizaram e questionam de quem será o elefante que aparece na página. (RO)</p> <p>[criança G trouxe o livro “Tartaruga Lulu] (RO)</p>
<p>16/1/2014 (9h-10h)</p> <p>(16h50-17h30)</p>	5	<p>-criança L senta-se no sofá e vê o livro “Lulu e o pinheirinho órfão” que tinha sido explorado no dia anterior. (RO)</p> <p>[crianças C, I, N e A pedem para ver livros da estante (que não estava ao pé do “canto da leitura”) e sentam-se na mesa a vê-los]</p> <p>-criança B pede para tirar da estante um livro de estórias para lhe contar no “canto da leitura”. O livro era O ursinho e a grande lua sorridente”. As crianças K e G juntam-se para ouvir a estória. (RO)</p> <p>-criança K pede para eu ler a estória da “Tartaruga faz anos” que tinha sido explorada anteriormente. (RO)</p>

		<p>-criança L senta-se no sofá e vê o livro “A tartaruga que queria dormir” que tinha sido explorado de manhã. (RO)</p> <p>-a criança A senta-se ao pé da criança L e pede-lhe para esta lhe contar a estória. Assim que termina, a criança A pede para mexer no livro. (RO)</p> <p>-criança L vê o livro pop up que realizaram e questiona a criança A sobre de quem seria o elefante daquela página. (RO)</p> <p>-criança B senta-se no sofá a ver o livro “A tartaruga que queria dormir” que foi explorado de manhã imitando alguns gestos que utilizei aquando da exploração. (RO)</p>
--	--	---

## ANEXO 25 – REFLEXÃO DA SEMANA DE 9 A 12 DE DEZEMBRO DE 2013

A semana de 9 a 12 de dezembro tornou-se uma semana muito marcante para o meu percurso neste mestrado, por um lado tendo em consideração as aprendizagens realizadas, bem como pela escolha do tema a trabalhar para o Relatório de Mestrado.

Foi nesta semana que e conversa com a professora supervisora pude expor alguns temas que me interessassem trabalhar, tendo em consideração o grupo de crianças e também algumas ideias prévias. Deste modo, chegámos à conclusão que o mais interessante seria debruçar-me sobre as interações das crianças no espaço de leitura, quer entre criança-criança, quer entre a criança e o espaço. Para tal, e como só me restam mais três semanas, comecei nesta semana a recolher dados, através da observação dos comportamentos das crianças, registando-os e datando-os.

Um aspeto que me preocupou esta semana prendeu-se com o facto de ao reler as minhas tomadas de notas, relativas às atividades realizadas pelas crianças no espaço do “canto da leitura”, verifiquei que em todos os dias observados existiam crianças a frequentar aquele espaço. Preocupou-me pois senti que talvez não fizesse sentido a minha investigação, mas ao refletir um pouco sobre isto verifiquei que talvez fosse normal, uma vez que as minhas observações eram maioritariamente nos momentos de acolhimento, e nesses as crianças apenas podiam utilizar metade da sala (área dos jogos e área do “canto da leitura”), logo inevitavelmente utilizavam o “canto da leitura”, o que não queria dizer que o utilizassem de acordo com as normas referidas no início do ano letivo.”

Relativamente às aprendizagens realizadas, e tendo em consideração a minha prática, aquando da exploração do valor da partilha, foi pedido às crianças na semana passada que trouxessem um brinquedo, que posteriormente seria utilizado. Neste sentido, e no decorrer da sua exploração, as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas com a ideia de trazerem um brinquedo seu para a sala, querendo mostrá-lo a todas as crianças e também aos adultos. Após explicar em que consistia a atividade (brincar com os brinquedos dos outros sem que pudessem brincar com o seu), as crianças dirigiram-se para a mesa de trabalhos e sentaram-se a brincar sozinhos com o brinquedo correspondente, deste modo e após refletir com a professora supervisora e com a educadora cooperante, verifiquei que existiram algumas crianças que pensaram que só podiam brincar com aquele brinquedo e sozinhas, enquanto não era isso que se pretendia. Também em conversa com a supervisora e com a cooperante, percebi que talvez o conceito de partilhar não tenha ficado bem explícito, mas sim o de emprestar. Relativamente a alguns entraves, penso que as crianças estiveram muito tempo sentadas no tapete, pois na conversa sobre o fim-de-semana foram quase todas as crianças que quiseram falar, o que não costuma acontecer, mas por outro lado, no conto da história, o facto de ter feito vozes diferentes consoante as personagens, cativando assim a atenção das crianças, digo isto porque quando questionadas sobre alguns acontecimentos da história souberam responder corretamente. Quanto às minhas expectativas relativamente a esta atividade, pensei que as crianças não tivessem tanta aceitação da mesma, e que se recusassem a partilhar o seu brinquedo, como chegou a acontecer com uma criança, mas que consegui remediar a situação, convencendo-o a brincar com outros brinquedos que não o seu, e a emprestar às outras crianças o brinquedo que trouxera, prova disso foi que escolheu um brinquedo e brincou com ele. Em resumo, Ministério da Educação (1997) afirma que “(...) a educação pré-escolar tem um papel muito importante na educação para os valores. Valores que não se «ensinam», mas que vivem na acção conjunta e nas relações com os outros.” (p. 52).

Mais uma vez, e em conversa com a supervisora, ficou uma questão no ar relativamente ao porquê de, enquanto estagiárias, apenas perguntarmos às crianças quantas crianças estão a faltar ou que ainda não vieram, e não perguntarmos quantas crianças vieram à escola. Deste modo, no decorrer da semana resolvemos optar por questionar as crianças nos dois sentidos, sendo que a resposta de quantos faltavam era dada mais rapidamente, principalmente pelas crianças mais velhas (contagem oral), e a resposta a quantos vieram à escola era dada a partir da contagem de objetos (círculos) que estavam a ser apontados pelas estagiárias. Neste sentido apercebi-me que pelas algumas crianças o conseguem fazer corretamente sozinhas, enquanto outras (na sua maioria as mais novas) apenas imitam o que os mais velhos diziam. Deste modo, e em conversa com a professora de Didática da Matemática surgiu uma sugestão, para que cada criança possa contar é selecionada em cada dia uma criança diferente para se dirigir ao quadro das presenças e ser ela a contar e a apontar para o círculo. Siraj-Blatchford (2005) tendo em consideração uma pesquisa de Gifford (1995), afirma que esta “(...) mostra que as crianças de três e quatro anos conseguem contar grandes quantidades de objetos, assim como dizer em voz alta sequências numérica compridas (...)” (p.57).

Relativamente à atividade dos sinos realizada com cápsulas de café, na minha opinião não correu como esperava, uma vez que as crianças não conseguiram realizá-la com facilidade, uma vez que o furo na cápsula por onde iria passar uma linha era muito pequeno. Mas por outro lado a realização de sinos de cartão que envolvia a participação de todas as crianças, em três grupos, foi muito gratificante para elas, digo isto tendo em consideração os comentários das crianças aos pais, em que diziam entusiasmadas para os pais verem o que eles estiveram a fazer. E também tendo em conta os comentários que as crianças iam fazendo enquanto realizavam a atividade, mostrando também bastante entajada, principalmente das crianças mais velhas para com as crianças mais novas. Lopes & Silva (2008) afirmam que “Convidar as crianças a partilhar os recursos dos materiais, subdividir as tarefas ou atribuir um papel a cada um dos elementos do grupo permite a interdependência positiva nas actividades” (p.6). Numa próxima oportunidade, se quisesse realizar esta atividade teria de fazer o buraco na cápsula maior para que as crianças conseguissem passar facilmente a linha.

Também nesta semana as crianças tiveram a oportunidade de realizarem um jogo motor, desta vez sugerido por uma criança do grupo, que consistia numa adaptação do jogo da apanhada, mas em que quem apanhava era o pai Natal e quem fugia eram os duendes. Na minha opinião e tendo em conta os comentários das crianças, este jogo teve muito significado pois foi escolhido por uma das crianças do grupo, associando-o sempre à criança que o sugeriu, Formosinho *et al.* (1996) refere que “(...) reduzir o papel directivo do adulto (...) permite à criança maior acção, mais iniciativa e maior decisão.” (p.60).

Para finalizar, e tendo em conta a época Natalícia, as crianças sugeriram escrever uma carta ao pai Natal, e como tal as estagiárias acharam benéfico para as crianças realizá-la em grande grupo, como tal todas as crianças poderiam partilhar as suas ideias do que queriam dizer ao Pai Natal, ainda que existiram algumas crianças que demonstram pequenas dificuldades, pois não sabiam o que dizer. Ministério da educação (1997) refere que “Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam à criança dominar (...) a comunicação (...)” (p.68) Neste sentido, numa próxima oportunidade optaria por mostrar-lhes e explorar com elas um exemplo de uma carta ao pai Natal, para que estas ficassem com algumas ideias do que dizer e da sua estrutura, ou seja, permitindo dar a conhecer à criança mais uma forma de comunicação.

### **Referências Bibliográficas:**

Formosinho, J. Spodek, B. Brown, P. Lino, D & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora: Porto;

Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim de Infância*. Lisboa: Areal Editores;

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa:

Siraj-Blatchford, I (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. 1ª Edição. Lisboa: Porto Editora.

## ANEXO 26 – PLANIFICAÇÃO DOS LIVROS PARTILHADOS COM AS CRIANÇAS

Dia	Livro explorado
12/11/2013	“Rato do Campo e Rato da Cidade” de Alice Vieira
14/11/2013	“Os Três Porquinhos” de Luísa Ducla Soares
25/11/2013	“Vamos à caça do Urso!” de Rosen, M. & Oxenbury, H.
26/11/2013	“Adivinha o quanto eu gosto de ti!” de McBratney, S.
3/12/2014	“Feliz Natal!” de Oliveira, M.
9/12/2013	“Uma prenda de Natal” de Butler, M. & Macnaughton, T.
12/12/2013	“Lulu e o pinheirinho órfão” de Picouly, D. & Pillot, F.
18/12/2013	“Um Presente para o Pai Natal” de Wood, D.
6/1/2014	“O Dia dos Reis” retirado de <a href="http://www.slideshare.net/lynxz/histria-dos-reis-magos-2845818">http://www.slideshare.net/lynxz/histria-dos-reis-magos-2845818</a>
7/1/2014	“Elmer e o ursinho perdido” de Mckee, D.
13/1/2014	“Rita” de Bourguignon, L. & Derullieux, M.
14/1/2014	“A lebre e a tartaruga” de La Fontaine
16/1/2014	“A tartaruga que queria dormir” de Aliaga, R.

## ANEXO 27 – REFLEXÃO DA SEMANA DE 6 A 9 DE JANEIRO DE 2014

Para esta semana, enquanto grupo de estágio e pensando no tipo de educadoras que queremos ser, achámos que deveríamos centrar a avaliação da semana nas opiniões das crianças em vez de serem apenas as estagiárias a realizar esta avaliação. Como tal, no final de cada dia reuníamos as crianças em grande grupo e questionávamo-las quanto ao que tinham realizado naquele dia e o que tinham aprendido, registando sempre as respostas das crianças. Na minha opinião fez sentido esta nova forma de realizar avaliação, pois permitiu às crianças que estas tivessem noção das suas aprendizagens e das suas dificuldades, como Lopes & Silva (2008) referem “(...) o feedback sobre a actividade obriga os membros do grupo a avaliar o seu grau de eficácia e a fixar-se nos objectivos a atingir, a fim de melhorar o seu funcionamento (...)” (p.7), e ainda, porque acho que a criança deve poder exprimir o que sente, podendo dar novas sugestões a implementar no futuro, assim como Ministério da Educação (1997) também defende que a reflexão da criança (...) possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver (...)” (p.27), sendo segundo o mesmo autor, a avaliação o suporte do planeamento.

Outro aspeto que a planificação conteve e que marcou esta semana, prendeu-se com a realização de uma adaptação de um livro por parte das crianças, e que destaco por ter um importante peso para mim uma vez que foi uma proposta direcionada para a realização do meu relatório de mestrado. Neste sentido, e tendo em consideração as ideias que já tinha recolhido com algumas crianças a partir de conversas informais, surgiu a ideia de que as crianças não iam ao canto da leitura porque não estavam lá livros que elas gostassem, como por exemplo livros “com coisas a saírem” (*pop up*), assim como Ministério da Educação (1997) associa o contacto com a escrita com o livro, sendo “(...) através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica.” (p.70).

Deste modo sugeri às crianças que realizasse-mos um, a partir de uma história já existente, ou seja adaptando-o, a ideia foi bem aceite uma vez que as crianças se mostraram entusiasmadas e com muita curiosidade de como o iam fazer, digo isto tendo em consideração os comentários que estas fizeram na altura. Para tal, cada criança pôde picotar e decorar o seu elefante, uma vez que se tratava da história “Elmer e o ursinho perdido”, que posteriormente ia servir como elemento do *pop up*. Na verdade, todas as crianças participaram na elaboração deste livro, umas como já referi anteriormente com a decoração de um elemento para tornar o livro num livro *pop up*, e outra de 5 anos copiando com o recurso ao papel vegetal a capa e o título do livro. Ainda houve uma criança, também de 5 anos, que nas conversas informais que tive com as crianças disse que achava importante identificar o local onde estava destinado a leitura de livros, para que todos soubessem que era ali. Para tal, essa mesma criança teve a oportunidade de com a minha ajuda escolher na internet uma imagem que fosse de acordo ao que esta pretendia para o espaço, pedindo posteriormente para a colorir. Nesse sentido, Lopes & Silva (2008), referindo Abraim *et al* (1996), defende a importância da participação de todas as crianças numa atividade, afirmando que no trabalho em “(...) grupo cooperativo as actividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida.” (p.6).

A partir desta atividade, foi-me possível recolher dados para utilizar no meu relatório de mestrado, registando os comportamentos das crianças no espaço da leitura, e mais precisamente a afluência das crianças a este espaço para verem o livro que fizeram, e realmente durante esta semana isso aconteceu.

Para terminar esta reflexão destaco mais um aspeto que marcou esta semana e que consequentemente influenciou a planificação da próxima semana, nomeadamente a introdução de um animal na sala de atividade. Este aspeto surgiu porque apareceu um gato na instituição que rapidamente atraiu as atenções das crianças. Como tal, e aproveitando esse animal e algumas questões sobre porque não podiam ficar com ele, reunimos as crianças em grande grupo e perguntámos-lhes qual a opinião destas sobre ter um animal na sala de atividades. Nesta conversa surgiram vários animais, gatos, coelhos, dinossauros, entre outros, mas tendo em consideração as suas características e em que medida poderiam afetar algumas crianças, essencialmente quanto a

alergias e outras doenças, chegaram ao animal tartaruga, associando-a às *tartarugas Ninja*, como Formosinho *et al* (1996) refere “Quanto aos temas dos projectos, eles podem surgir de um interesse manifestado pelas crianças, da observação atenta dos educadores que identificam necessidades no grupo de crianças (...)” (p.123). Deste modo e mais uma vez em conversa com as crianças, procurámos responsabilizar as crianças em realizarem pesquisas com os seus pais para ficarem a saber quais as necessidades de uma tartaruga. Desenrolando-se assim um mini projeto à volta do animal tartaruga que vai permitir às crianças realizar várias aprendizagens sobre este, e ainda ficando este como presente das estagiárias para as crianças. Neste sentido, Formosinho *et al* (1996) afirma que é importante permitir “(...) à criança maior acção, maior iniciativa e maior decisão.” (p. 60).

### **Referências Bibliográficas:**

- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S., (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Poto Editora: Porto;
- Lopes, J., & Silva, H., (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim de Infância*. Lisboa: Areal Editores;
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa.

## ANEXO 28 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE

### **Entrevistado:**

**E1-** Educadora do grupo de crianças investigado (nome fictício A).

**Entrevistadora:** Então, gostaria de começar esta entrevista pedindo que se apresentasse, os seus dados pessoais, nome (...) (ahhh) que(ee) que formação académica é que tem, em que sítios já trabalhou, só para contextualizar um pouco.

**E1:** Está bem, então chamo-me A, (ahm) tenho 32 anos, (ahm) sou Educadora de Infância desde, acabei a licenciatura em 2005, tirei a licenciatura em Educação de Infância na Universidade do Algarve, (ahhh) em relação a (ahhh) à atividade profissional, logo que acabei o curso vim trabalhar para esta instituição, fiz estágio profissional (ahm) e depois acabei por ficar e ter um contrato de efetiva aqui nesta instituição. Na instituição já trabalhei na sala de Creche, na sala de Berçário, na sala, na valência de Creche na sala de Berçário e na sala dos dois anos. E(eee) em relação à valência de Jardim de Infância tenho trabalhado sempre com grupos heterogéneos. (...) Antes, (ahh) quando enquanto estudante universitária, estagiei tamb(...) com grupos (ahhh) só de uma determinada idade, mas foi estágios muito pequenos, muito curtos.

**Entrevistadora:** Ok... Esta entrevista vai ser gravada, como já verificou pelo protocolo que assinou (ahhh) a entrevista e sobre o projeto que foi desenvolvido nesta sala, sobre a dinamização do canto de leitura, (ahh) que atividades é que foram feitas, que experiências educativas é que foram proporcionadas às crianças e nesse sentido ver quais foram os contributos ou não quer para as interações entre pares quer com adultos.

**E1:** Exato.

**Entrevistadora:** Pronto, começamos então (ahh) pela primeira questão, antes de iniciarmos este pro(...) (ahhh) o projeto de dinamização do canto de leitura com as crianças, lembra-se se estas frequentavam o espaço e que atividades é que realizavam nele?

**E1:** (ahhh) Poucas frequentavam (ahh) porque elas gostam (...) dão por (...) têm preferência por outro tipo de (...) por atividades diferentes, mais de jogos e o canto, e o(ooo) ver livros ou o contar histórias (ahhh) não era a atividade de eleição da maioria delas. Muitas delas (ahhh) acabaram por (...) ir mais ao canto da leitura depois da(aa) da iniciativa de criarmos um canto e de (ahm) de o dinamizar de alguma maneira e(ee) e acabam por também interagir mais (ah) entre pares, (ahh) a contar histórias umas às outras e também (ahh) a pedirem que que nós, o Educador ou a Auxiliar vá até lá, se sente com elas e que conte uma história que elas escolhem. Pronto isso acho que foi muito positivo.

**Entrevistadora:** Então (...) das diferenças que regista, na frequência do espaço e dantes era que poucas frequentavam...

**E1:** sim sim (...)

**Entrevistadora:** Ok. E(eee)

**E1:** E nunca havia disputa(aa) para verem livros, e agora há. Às vezes estão lá crianças a mais e eu tenho que regular um bocadinho, dizer assim olha já já estão muitos meninos, não há espaço

para mais daqui a um bocadinho já trocamos, e isso nunca acontecia, não era um cantinho sobrelotado nunca e agora (ahhh) acontece várias vezes.

**Entrevistadora:** Então acredita que ao nível das interações houve uma grande evolução...

**E1:** sim, sim, sim, sim, sem dúvida.

**Entrevistadora:** Dando esse exemplo da da disputa entre os...

**E1:** Sim, sim (risos)

**Entrevistadora:** Ok. Tendo em conta ...

**E1:** Eles até... desculpa...

**Entrevistadora:** sim, sim...

**E1:** Eles até tentam levar o cantinho para outros lados, porque quando está muita lá e eu digo que não podem estar lá mais meninos porque (...) também por causa do espaço e para eles conseguirem (ahhh) ver algum livro ou contarem alguma história com alguma qualidade, eles trazem os livros e depois pedem-me se podem ir para o tapete. Que também é um espaço dedicado às histórias e às conversas e às vezes pronto quando estão mais calmos eu deixo e digo então levam e escolhem esses, levam e vão para o tapete sossegadinho. Pronto, então o cant... o cantinho da leitura acaba por alargar e já às vezes quando há muitos meninos querem não é só ali (ahh) e isso acho que também foi...

**Entrevistadora:** Então tendo em conta as experiências educativas como a introdução de novos livros, quer por mim investigadora quer que eles traziam diariamente, a(aaa) identificação do espaço como foi sugerida pelas crianças, a construção do livro em pop up, e a(aa) o conto das histórias por adultos, dessas experiências todas, (ahh) qual é que acha que teve maior influência para que as crianças começassem a frequentar esse espaço?

**E1:** Eu acho que(ee) (ahm) provavelmente o que lhes deu mais motivação foi eles terem participado na elaboração do livro. Não, ou talvez a ainda outras, o facto de termos trazido livros diferentes também, essas duas (ahh) (ahhh) situações estão, acho que ao mesmo nível, porque eles gostaram muito de fazer o livro e de terem ali alguma coisa que era deles... que foram eles que construíram e que para eles tinham outro valor, porque se calhar se um livro se rasgasse um bocadinho se calhar alguns, uns ligam muito porque também pela educação que têm em casa, outros se calhar não ligam tanto, não veem tanto o livro como um amigo. (ahhh) mas aquele livro era especial e acho que isso foi importante. E o facto de haver também histórias novas (ahh) isso também é (...) dá-lhes mais motivação para (...) não são sempre as mesmas coisas, há uma renovação e isso também é que foi muito importante, penso que essas duas foram mais significativas.

**Entrevistadora:** Considera que as experiências educativas utilizadas com as crianças neste projeto foram pertinentes e eficazes no desenvolvimento de aprendizagens das mesmas?

**E1:** Foram (...) porque estas duas propostas que foram as mais significativas foram vocês que introduziram e penso que foram as fundamentais, foram as mais importantes e(eee) pronto, portanto acho que (...)

**Entrevistadora:** E que sugestões é que(ee) que acha que poderíamos melhorar, numa próxima aplicação do projeto ou assim...

**E1:** (ahhhh) (...) pode-se construir mais (...) podemos (ahhh) adotar a construção de livros com mais frequência (ahhhh) até por(rr) por temas, se estivermos a trabalhar um projeto, fazer com , ao ao longo do ano vários livros com a gestão da biblioteca, (ahhh) incentivá-los a construir

estórias com os pais por exemplo, (ahh) convidar por exemplo algum pai para vir contar uma estória, pronto.

**Entrevistadora:** E por fim qual o momento do projeto que considera ter sido o mais significativo, e porquê?

**E1:** O mais significativo acho que foi (ahm) o facto das crianças vos pedirem para se sentarem lá a contarem estórias, (ahh) porque era uma coisa que elas não faziam dantes, e começaram a fazê-lo com vocês e agora também me pedem a mim e à Gabrielinha para o fazer, portanto foi uma coisa importante (ahh) elas (ahhh) acharam e entenderam muito bem que vocês estavam ali a fazer alguma coisa especial aquele canto e(ee) o facto de vocês incentivarem e contarem estórias também com... com alguma(aa) à vont ... com algum à vontade e(ee) e dar entoação e viver as estórias, motiva-as. E o facto de vocês se sentarem, isso foi o mais importante e se calhar estou aqui a enrolar e não... não sei sequer o que já estou a dizer, não mas é... elas convidarem-vos a sentar e isso começou com vocês e é uma coisa que continua, portanto (ahh) criou-lhes ali um bichinho, um interesse para querer ouvir estórias, porque havia aqui meninos que se calhar nem ligavam muito e agora, a partir dessa altura em que vocês começaram a sentar-se e a contar estórias que não, que não são só a estória que vamos ouvir a estória que vamos trabalhar ou ... é ouvir a estória pelo prazer de ouvir uma estória, porque uma estória é uma coisa boa e vamos contar e portanto eu acho que isso é muito importante (ahhh) mesmo, pronto para a aprendizagem depois da leitura e da escrita eles terem este contacto com os livros e com as estórias e todos sabemos que é importante contarmos estórias aos nossos filhos em casa e às vezes até por falta de tempo há alguns meninos eu se calhar não ouvem estórias em casa, e nós estamos aqui também para (ahh) complementar um bocadinho a família e(ee) isso é muito importante, e acho que vocês conseguiram motivá-los e interessá-los, despertar-lhes o gosto pela leitura, e pelo livro e pela estória e pela e pelas (ahh) puxar-lhes pela imaginação, pronto isso acho que foi muito significativo.

**Entrevistadora:** Quer acrescentar mais alguma informação que ache pertinente?

**E1:** Hum... não... (...)

**Entrevistadora:** Resta-me então agradecer...

**E1:** Acho que eles começaram a ter mais cuidado com os livros, pronto(oo) isso também foi um aspeto significativo, começaram a dar mais valor aos livros e a ter mais cuidado a manusear no... no... pronto não os deixar desarrumados, quando vamos arrumar a sala aquilo também é um(mm) é um cantinho que também tem de ser arrumado não é só depositar lá os livros, e isso acho que também foi importante... pronto.

**Entrevistadora:** Resta-me agradecer a disponibilidade e relembrar que a entrevista será transcrita e depois será enviada para ver se está tudo pelos conformes...

**E1:** Está bem... sim, com muitos ahh ahh ahh (risos)

**Entrevistadora:** Obrigada.