

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de  
Infância e no 1.º CEB – a aprendizagem cooperativa em  
atividades com a linguagem plástica

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Raquel Filipa Rodrigues Fonseca

Trabalho realizado sob a orientação de

Clarinda Luísa Ferreira Barata

Lúcia Grave Magueta

Leiria, novembro, 2020

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

Terminada a etapa final deste percurso, que foi uma das mais importantes da minha vida, torna-se imprescindível agradecer às pessoas que me acompanharam.

Ao Edgar, que tinha sempre uma palavra de incentivo e força a cada dificuldade que surgia, por me fazer acreditar em mim e não me deixar baixar os braços. Sem ti, este percurso teria sido atribulado.

À minha família, por me apoiar e encorajar a terminar o curso, acreditando nas minhas capacidades.

Às minhas amigas, principalmente à Jéssica e à Sofia por me motivarem cada vez que me sentia mais em baixo.

À minha colega de prática pedagógica e amiga, Ana, por todo o apoio e incentivo, principalmente ao longo destes três anos.

Às colegas que a ESECS me deu, por terem sempre uma palavra amiga para me dar.

À professora Clarinda Barata pela disponibilidade, apoio e incentivo, por me fazer acreditar nas minhas capacidades e por me fazer procurar melhorar dia após dia.

À professora Lúcia Magueta por aceitar acompanhar-me nesta etapa, demonstrando empatia, empenho e dedicação.

Para terminar, às educadoras e professoras cooperantes, às auxiliares de ação educativa, às crianças e suas famílias por me terem dado a oportunidade de aprender e crescer. Fizeram-me apaixonar pela educação. Obrigada!

## RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020, encontra-se organizado em duas partes distintas: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

A primeira parte destina-se à reflexão crítica e objetiva sobre o meu percurso de aprendizagens e está subdividida em dois capítulos. O primeiro capítulo relata as experiências vivenciadas nos contextos de creche e de jardim de infância e o segundo capítulo refere-se aos contextos de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta parte são refletidos e fundamentados os aspetos mais importantes das aprendizagens concretizadas durante as práticas pedagógicas.

A segunda parte remete para o estudo investigativo realizado com quatro crianças no âmbito da prática pedagógica em contexto de jardim de infância. Este estudo, de carácter qualitativo e enquadrado num estudo de caso, visou identificar a potencialidade das artes visuais na aprendizagem cooperativa com crianças de 5/6 anos. Para tal, planificaram-se e implementaram-se cinco propostas educativas que envolviam o trabalho em grupo e a expressão plástica. Para recolher os dados, optou-se por recorrer à observação participante, a notas de campo e a registos audiovisuais e fotográficos. A análise teve em conta duas categorias: a aprendizagem no âmbito da cooperação e a aprendizagem no âmbito da linguagem plástica. Os resultados obtidos demonstraram que as propostas educativas no âmbito das artes visuais influenciaram o desenvolvimento e aquisição de comportamentos cooperativos nas quatro crianças do estudo, tendo cada uma participado na construção das aprendizagens das outras.

### **Palavras chave**

Aprendizagem cooperativa, educação de infância, prática pedagógica, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## ABSTRACT

The Supervised Teaching Practice report, prepared in the context of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, in the academic years 2018/2019 and 2019/2020, is organized into two distinct parts: the reflective dimension and the investigative dimension.

The first part is intended for critical and objective reflection on my learning path and is subdivided into two chapters. The first chapter reports on the experiences lived in the contexts of day care and kindergarten and the second chapter refers to the teaching contexts of the 1st Cycle of Basic Education. In this part, the most important aspects of the learning achieved during the pedagogical practices are mentioned and grounded.

The second part refers to the investigative study carried out with four children in the context of pedagogical practice in the context of a kindergarten. This qualitative study, framed in a case study, aimed to identify the potential of visual arts in cooperative learning with children aged 5/6 years. To this end, five educational proposals were planned and implemented that involved group work and plastic expression. To collect the data, it was decided to use participant observation, field notes and audiovisual and photographic records.

The analysis considered two categories: learning in the context of cooperation and learning in the field of plastic language. The results showed that the educational proposals within the visual arts influenced the development and acquisition of cooperative behaviors of the four children, each of whom participated in the construction of the learning of the others.

### **Keywords**

Cooperative learning, childhood education, pedagogical practice, 1st Cycle of Basic Education.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral .....	v
Índice de fotografias .....	ix
Índice de figuras .....	x
Índice de quadros.....	xii
Índice de abreviaturas .....	xiii
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão reflexiva: um olhar sobre as práticas pedagógicas.....	3
Capítulo 1 – Prática Pedagógica em Educação de Infância: Creche e Jardim de Infância .....	4
1.1. A Creche e o Jardim de Infância em Portugal .....	4
1.2. Uma Creche .....	6
1.2.1. O contexto de aprendizagem: instituição e intervenientes .....	6
1.2.2. Observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão .....	8
1.3. Um Jardim de Infância .....	14
1.3.1. O contexto de aprendizagem: a instituição e intervenientes.....	14
1.3.2. Observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão .....	17
1.4. Creche e Jardim de Infância: análise comparativa .....	19
1.4.1. O papel do educador .....	20
1.4.2. A importância da rotina .....	21
1.4.3. O brincar/ aprender através da brincadeira.....	23
1.5. Trabalho por Projeto no Jardim de Infância: Jogo “Lagarta” .....	24
Capítulo 2 – Prática Pedagógica no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: 2.º e 3.º anos de escolaridade .....	26

2.1. O 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal .....	26
2.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico: um 2.º ano de escolaridade .....	27
2.2.1. O contexto de aprendizagem: instituição e intervenientes .....	27
2.3. O 1.º Ciclo do Ensino Básico: um 3.º ano de escolaridade .....	29
2.3.1. O contexto de aprendizagem: instituição e intervenientes .....	29
2.4. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico 2.º e 3.º anos de escolaridade: análise comparativa .....	31
2.4.1. Observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão .....	31
2.4.2. O papel do professor.....	36
2.5. A minha experiência do ensino à distância durante o confinamento .....	37
Parte II – Dimensão Investigativa: da teoria à ação .....	42
Capítulo 1 – Contextualização do estudo .....	43
Capítulo 2 – Enquadramento teórico .....	45
2.2. As artes na Educação.....	45
2.2.1. A importância das Linguagens Artísticas para o crescimento e desenvolvimento da criança.....	47
2.3. O que é a Linguagem Plástica?.....	50
2.3.1. As Artes Visuais no contexto de Jardim de Infância.....	52
2.4. A Cooperação: uma atitude a desenvolver .....	55
2.4.1. O Trabalho Colaborativo e a Educação em Grupo.....	64
Capítulo 3 – Metodologia de Investigação .....	70
3.1. Opções metodológicas.....	70
3.2. Contexto e participantes do estudo.....	71
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	72
3.4. Processo de recolha de dados .....	73
Capítulo 4 – Apresentação, análise e discussão dos dados.....	76
Capítulo 5 – Considerações Finais e limitações do estudo.....	86
Conclusões.....	88

Bibliografia.....	89
Anexos .....	1
Anexo I – 12. <sup>a</sup> Reflexão semanal sobre a PP em contexto de creche: 3 a 5 de dezembro de 2018 .....	2
Anexo II – 1. <sup>a</sup> Planificação em contexto de creche: 8 de outubro de 2018.....	4
Anexo III – 7. <sup>a</sup> Planificação em contexto de creche: 12 a 14 de novembro de 2018...	5
Anexo IV – 13. <sup>a</sup> Reflexão semanal sobre a PP em contexto de creche: 10 a 12 de dezembro de 2018.....	6
Anexo V – Avaliação de duas crianças em contexto de creche: 17 a 19 de dezembro de 2018 .....	8
Anexo VI – 1. <sup>a</sup> e 2. <sup>a</sup> Reflexão semanal sobre a PP em contexto de JI: 18 a 27 de fevereiro de 2019.....	9
Anexo VII – 10. <sup>a</sup> Reflexão semanal sobre a PP em contexto de JI: 13 a 15 de maio de 2019 .....	11
Anexo VIII – Trabalho por projeto em contexto de JI: jogo “Lagarta” .....	13
Anexo IX – Registos fotográfico de propostas educativas em contexto de 1.º CEB: 2.º ano de escolaridade.....	16
Anexo X– Ferramentas digitais utilizadas em contexto de 1.º CEB: 3.º ano de escolaridade .....	17
Anexo XI – Grelha de avaliação e critérios em contexto de 1.º CEB: 2.ºano de escolaridade – 12 e 13 de novembro de 2019.....	18
Anexo XII – 7. <sup>a</sup> Reflexão semanal sobre a PP em contexto de 1.º ceb: 2.º ano de escolaridade .....	19
Anexo XIII – PowerPoint para o texto criativo em contexto de 1.º CEB: 3.º ano de escolaridade .....	21
Anexo XIV – PowerPoint <i>quizz</i> em contexto de 1.º CEB: 3.º ano de escolaridade ...	22
Anexo XV – Vídeos concretizados em contexto de 1.º CEB: 3.º ano de escolaridade .....	23
Anexo XVI – Ferramenta digital <i>socratic</i> em contexto de 1.º CEB: 3.º ano de escolaridade .....	24

Anexo XVII – PowerPoint de dramatização em contexto de 1.º CEB: 3.º ano de escolaridade .....	25
Anexo XVIII – Pedido de autorização aos pais: registos fotográficos e vídeos.....	26
Anexo XIX – Planificações das propostas educativas para o estudo investigativo....	27
Anexo XX – Transcrição dos registos audiovisuais da proposta educativa: puzzle ..	29
Anexo XXI – Transcrição dos registos audiovisuais da proposta educativa: modelação .....	34
Anexo XXII – Transcrição dos registos audiovisuais da proposta educativa: <i>digitinta</i> .....	36
Anexo XXIII – Transcrição dos registos audiovisuais da proposta educativa: Monstro das Cores.....	37
Anexo XXIV – Transcrição dos registos audiovisuais da proposta educativa: desenho livre.....	39
Anexo XXV – Registos fotográficos do estudo investigativo no âmbito da cooperação e da linguagem plástica.....	41
Anexo XXVI – Evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica: proposta educativa – <i>puzzle</i> .....	42
Anexo XXVII – Evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica: proposta educativa – modelação.....	44
Anexo XXVIII – Evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica: proposta educativa – <i>digitinta</i> .....	45
Anexo XXIX – Evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica: proposta educativa – monstro das cores .....	47
Anexo XXX – Evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica: proposta educativa – desenho livre .....	49

## ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

<i>Fotografia 1. Festa do pijama com a sala da creche I.</i> .....	24
<i>Fotografia 2. Festa do pijama com a sala da creche I.</i> .....	24
<i>Fotografia 3. Partilha da plasticina caseira com a sala da creche I.</i> .....	24
<i>Fotografia 4. Tabela de distribuição de tarefas.</i> .....	13
<i>Fotografia 5. Registo dos pássaros.</i> .....	14
<i>Fotografia 6. Registo das árvores (bosque).</i> .....	14
<i>Fotografia 7. Partilha dos registos.</i> .....	14
<i>Fotografia 8. Execução do cenário – árvores.</i> .....	15
<i>Fotografia 9. Execução das flores.</i> .....	15
<i>Fotografia 10. Registo das regras do jogo.</i> .....	15
<i>Fotografia 11. Momento de partilha do jogo “Lagarta” com a turma do 1.º ano.</i> .....	15
<i>Fotografia 12. Exploração de formas no geoplano.</i> .....	16
<i>Fotografia 13. Associação de imagens dos ingredientes de uma tarte à roda dos alimentos.</i> .....	16
<i>Fotografia 14. Teia do Direito das Crianças.</i> .....	16
<i>Fotografia 15. Exploração dos números ordinais no exterior.</i> .....	16
<i>Fotografia 16. Momentos partilhados durante a concretização da composição visual – puzzle.</i> .....	41
<i>Fotografia 17. Momentos partilhados durante a realização da plasticina.</i> .....	41
<i>Fotografia 18. Momentos partilhados durante a realização da digitinta.</i> .....	41
<i>Fotografia 19. Momentos partilhados durante o corte e colagem sobre o Monstro das Cores.</i> .....	41
<i>Fotografia 20. Momentos partilhados durante a composição visual – desenho livre.</i> ...	41

<i>Fotografia 21. Composição visual – puzzle. ....</i>	43
<i>Fotografia 22. Representações da figura humana – modelação. ....</i>	44
<i>Fotografia 23. Representa de seres vivos – modelação. ....</i>	44
<i>Fotografia 24. Representações da figura humana – digitinta. ....</i>	46
<i>Fotografia 25. Representa de seres vivos – digitinta. ....</i>	46
<i>Fotografia 26 Corte e colagem – Monstro das Cores. ....</i>	48
<i>Fotografia 27. Composição visual – desenho livre. ....</i>	49

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Teia de ideias sobre as concepções de jogos. ....</i>	13
<i>Figura 2. Folha de Excel para abordar a adição e subtração de dízimas.....</i>	17
<i>Figura 3. Folha do Word para distribuir a leitura pelos alunos. ....</i>	17
<i>Figura 4. Slides do PowerPoint no domínio de português: escrita criativa. ....</i>	21
<i>Figura 5. Slides do PowerPoint no domínio de estudo do meio: posição do sol e pontos cardeais. ....</i>	22
<i>Figura 6. Recortes do vídeo: postal para o dia do pai.....</i>	23
<i>Figura 7. Recortes do vídeo: ovos da páscoa. ....</i>	23
<i>Figura 8. Recortes do vídeo: história “Monstro das cores”. ....</i>	23
<i>Figura 9. Socrative: algumas questões sobre os tipos de solo no domínio de estudo do meio. ....</i>	24
<i>Figura 10. Slides do PowerPoint no domínio de expressão dramática: dramatização de um texto.....</i>	25

## ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 2.1. Diferenças entre os grupos de trabalho tradicional e de aprendizagem cooperativa (Freitas &amp; Freitas, 2002, p. 37). .....</i>	<i>65</i>
<i>Quadro 3.1. Propostas educativas a realizar e técnicas e instrumentos de recolha de dados a aplicar. ....</i>	<i>74</i>
<i>Quadro 4.1. Excertos de transcrições dos registos audiovisuais para demonstração de evidências de comportamentos cooperativos. ....</i>	<i>76</i>
<i>Quadro 4.2. Interpretação e análise dos registos audiovisuais e fotográficos para demonstração de evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica. ....</i>	<i>81</i>
<i>Quadro 1. Evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica: proposta educativa – Puzzle .....</i>	<i>42</i>
<i>Quadro 2. Evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica: proposta educativa – modelação .....</i>	<i>44</i>
<i>Quadro 3. Evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica: proposta educativa – digitinta .....</i>	<i>45</i>
<i>Quadro 4. Evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica: proposta educativa – monstro das cores .....</i>	<i>47</i>
<i>Quadro 5. Evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica: proposta educativa – desenho livre .....</i>	<i>49</i>

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Acompanhamento e Apoio às Famílias

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

GRAP – Grupo Recreativo Amigos da Paz

IPSS – Instituto Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PP – Prática Pedagógica

SAMP – Sociedade Artística Musical dos Pousos

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria, nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020. Neste documento apresenta-se o percurso formativo realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada, concretizada em contexto de creche, de jardim de infância e de 1.º CEB. Para uma melhor organização do relatório, procedeu-se à sua divisão por duas partes: parte I (dimensão reflexiva) e parte II (dimensão investigativa).

A dimensão reflexiva incorpora dois capítulos: o primeiro refere-se aos contextos de creche e de jardim de infância e o segundo aos contextos de 1.º CEB. Nestes encontra-se uma reflexão crítica, fundamentada e objetiva acerca destes contextos em Portugal; uma breve apresentação do meio envolvente das instituições, das valências e a caracterização dos grupos de crianças; o ciclo desde a observação à reflexão; e o papel do educador e do professor. No capítulo 1 aborda-se a importância da rotina e do brincar e o trabalho por projeto desenvolvido com as crianças do jardim de infância. No capítulo 2 está presente a minha experiência da prática pedagógica com um 3.º ano de escolaridade no ensino à distância durante o período de confinamento, motivado pela pandemia de COVID-19.

A dimensão investigativa destina-se ao estudo de investigação realizado com o grupo de crianças que frequentava o jardim de infância. Nesta apresenta-se as etapas definidas para o desenvolvimento do estudo, nomeadamente a contextualização que integra a questão de investigação “Em que medida as propostas educativas no âmbito das Artes Visuais potenciam a Aprendizagem Cooperativa de crianças de 5/6 anos?” e os três objetivos definidos: i) planificar e implementar experiências de aprendizagem cooperativa no âmbito das artes visuais; ii) identificar aprendizagens das crianças no âmbito da cooperação e no âmbito do subdomínio das artes visuais; iii) refletir sobre a importância das propostas educativas no âmbito das artes visuais como potenciadoras da aprendizagem cooperativa.

Também apresenta o enquadramento teórico, sustentado nas artes visuais e na aprendizagem cooperativa, a metodologia de investigação seguida, os resultados obtidos e a análise dos mesmos. Seguem-se as considerações finais e limitações do estudo, onde se procura dar resposta à questão de investigação, salientando que as experiências no

âmbito das artes visuais permitiram o desenvolvimento e aquisição de comportamentos cooperativos entre as crianças. Para além disso refere-se que se trata de estudo circunstancial que não deve ser generalizado, uma vez que estas experiências podem não atingir os mesmos resultados noutras circunstâncias.

Para terminar, surge a conclusão final do relatório, onde reflito, sucintamente, sobre os aspetos que tiveram impacto durante o meu percurso formativo. Seguem-se as referências bibliográficas e os anexos.

## PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta primeira parte do relatório pretende-se fazer uma reflexão crítica e fundamentada sobre os momentos vivenciados nos diversos contextos de Prática Pedagógica (PP) do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizada nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020.

Para uma maior organização, decidi dividir a Parte I em dois capítulos, sendo cada um destinado a um ano do percurso académico no mestrado. O primeiro capítulo é atribuído à educação de infância, no qual se reflete sobre as PP realizadas em creche e em jardim de infância (JI). O segundo capítulo é remetido para o ensino no 1.º CEB, em que se reflete sobre o período de tempo passado com turmas de 2.º e 3.º anos de escolaridade.

Em cada capítulo optou-se por iniciar pela apresentação da instituição e dos intervenientes de cada PP, visto serem os elementos essenciais para as experiências vivenciadas e para a construção de todos os conhecimentos. Posteriormente, são referidos momentos significativos que marcaram o meu percurso nos diferentes contextos.

## CAPÍTULO 1 – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

Neste capítulo tenho como intuito refletir acerca das minhas práticas pedagógicas realizadas no ano letivo de 2018/2019, tendo a primeira sido realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em contexto de creche, e a segunda realizada no ensino público, em contexto de jardim de infância.

Ao longo do meu percurso formativo nestes contextos, foram possíveis a aquisição e o desenvolvimento de aprendizagens muito ricas e valiosas sobre a educação de infância, fundamentais para o meu futuro profissional. Todos os momentos vivenciados propiciaram o alargamento de horizontes, despertaram-me para novas perspetivas e incutiram o interesse pela construção de novos conhecimentos sobre a educação de infância.

Este capítulo está dividido em algumas partes que considere pertinentes ao longo de todo o meu percurso académico, nas valências de creche e de jardim de infância.

### *1.1. A CRECHE E O JARDIM DE INFÂNCIA EM PORTUGAL*

Antes de realizar a minha reflexão, considero importante abordar o que é esperado da creche e do JI em Portugal, visto terem sido os meus contextos no primeiro ano de mestrado.

Assim, pode-se começar por referir que a creche é uma resposta social, de carácter socioeducativo, que recebe crianças até aos 3 anos de idade, durante o espaço de tempo em que não se encontram ao encargo dos seus cuidadores. Deste modo, a creche tem de: garantir que a criança se desenvolve integralmente, através de um ambiente adequado e harmonioso; que exista uma atuação colaborativa com a família; e que sejam proporcionadas experiências enriquecedoras (Segurança Social, 2010).

As ideias apresentadas na Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto convergem com o que foi dito anteriormente. Neste documento está presente a informação de que a creche veio para responder à falta de uma rede de apoio familiar e à mudança no exercício das funções das famílias. Posto isto, foram procuradas soluções de apoio ao cuidado das crianças no exterior do seio familiar, surgindo as creches. Estas permitem que a família concilie a vida pessoal com a profissional, bem como asseguram o acompanhamento pedagógico

das crianças. Com a leitura e análise dos objetivos estipulados na Portaria n.º 262/2011, entende-se que a creche não pretende, apenas, eliminar as necessidades familiares, mas também proporcionar às crianças desafios e experiências favoráveis ao desenvolvimento da sua aprendizagem.

No que diz respeito ao JI, de acordo com a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, presente na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, o JI é a primeira fase da educação básica que complementa a ação educativa da família. Para isso, é necessário persistir a cooperação entre o JI e a família, com vista à inserção da criança na sociedade com um papel autónomo, solidário e livre. O Artigo 10.º, presente nesta Lei, assume objetivos da educação pré-escolar, sendo alguns: promover o desenvolvimento global da criança, numa visão da educação para a cidadania; inserir a criança em grupos sociais, respeitando as suas características; apoiar a igualdade no acesso às aprendizagens; despoletar a curiosidade e o pensamento crítico; promover o envolvimento da família e da comunidade no processo educativo.

Apesar da presença das crianças na educação pré-escolar não ser obrigatória, o Decreto do Presidente da República n.º 77/2009 de 27 de agosto declara a universalidade desta educação para todas as crianças que completarem os 5 anos de idade, incluindo esse ano. Cabe ao Estado contribuir para essa universalidade na educação pré-escolar, oferecendo redes de instituições que garantam serviços educativos gratuitos. Caso haja famílias carenciadas, o Estado proporciona apoios financeiros (Lei n.º 5/97).

O Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho do Diário da República n.º 137/2016, refere que houve a necessidade de reajustar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), de modo a auxiliar na construção do currículo para o JI. Assim, defende-se que estas orientações são um documento orientador que veio garantir o desenvolvimento das ações dos profissionais nos contextos educativos. Como interveniente das minhas práticas pedagógicas e como futura educadora reconheço a importância de ter contactado com este documento, bem como adquirir conhecimento acerca do mesmo.

Foi através da aquisição destas aprendizagens, juntamente com a partilha de informação nas unidades curriculares, que se tornou possível a minha integração e compreensão

destes contextos, durante as minhas práticas pedagógicas. Não esquecendo do impacto que terá no meu futuro profissional, uma vez que já terei as bases estruturadas.

## *1.2. UMA CRECHE*

A creche foi o primeiro contexto com que contactei após iniciar o primeiro ano do mestrado. Neste ponto tenciono apresentar alguma informação acerca do meio em que se insere a instituição, sobre a instituição e do que a compõe no que diz respeito ao contexto físico e, por fim, caracterizar o grupo de crianças com o qual pude desenvolver as minhas práticas.

O ciclo de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão também vai ser abordado, visto ser algo que esteve sempre presente durante toda a PP e que foi fundamental para a construção de aprendizagens.

### *1.2.1. O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM: INSTITUIÇÃO E INTERVENIENTES*

Iniciado o primeiro semestre a setembro de 2018 e terminado em janeiro de 2019, no âmbito da prática pedagógica em contexto de creche, tive a oportunidade de experienciar esta valência numa IPSS. Esta instituição situa-se na freguesia dos Pousos e pertence ao concelho e distrito de Leiria, ficando a três quilómetros de distância da cidade. A freguesia é caracterizada por ser um meio rural e urbano, devido à permanência de uma agricultura de subsistência, nomeadamente o cultivo de vinhas e pomares de laranjeiras, e ao desenvolvimento industrial.

A instituição tem as valências de creche, de jardim de infância e o Centro de Dia, Lar, Apoio ao Domicílio e Centro de Convívio para idosos, funcionando estas últimas noutras instalações e local distintos.

Como o nome indica – IPSS – trata-se de uma instituição sem fins lucrativos que é financiada pela Segurança Social e tem como visão ser um modelo de apoio social focalizado na prestação de serviços qualificados e humanizados para toda a população. Esta instituição tem parcerias com outras organizações da comunidade, com as quais desenvolve projetos em conjunto, sendo o seu propósito proporcionar às crianças atividades importantes para o seu desenvolvimento. Os projetos “Psicomotricidade”, “Jardim das Artes”, “Inglês” e “Ideias Coloridas” são exemplos da cooperação existente, envolvendo também comunidade.

Para além disso, conta com algumas parcerias, sendo a Sociedade Artística Musical dos Pousos (SAMP) e o Grupo Recreativo Amigos da Paz (GRAP) as principais.

No que concerne ao contexto físico do centro infantil, destaca-se o grande edifício de dois andares, os dois parques infantis adaptados às faixas etárias (um destinado às crianças da creche e o outro destinado às crianças do jardim de infância), um espaço amplo que permite o acesso das viaturas ao edifício e o jardim. O recurso ao espaço exterior servia, maioritariamente, para os momentos de brincadeira livre, sendo mais utilizado o parque infantil e um terreno anexado com elementos da natureza. A natureza oferece um espaço onde são dadas às crianças oportunidades para vivências, explorações e aprendizagens, em que se envolvem “(...) na aprendizagem experimental e na construção de significados com um forte dinamismo exploratório.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 22). Por isso é que os espaços exteriores são fundamentais para o desenvolvimento e crescimento das crianças.

A sala da creche III era ocupada pelo grupo de crianças com o qual pude trabalhar ao longo da PP do primeiro semestre. Este grupo era constituído por 16 crianças com idades compreendidas entre um e três anos, nove do sexo feminino e sete do sexo masculino, sendo que no início desta PP, uma criança ainda não tinha um ano. Este grupo era o único da instituição que incluía crianças com esta amplitude de idades. Porém, todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa.

Devido à heterogeneidade, a autonomia e dependência das crianças em relação ao adulto era bastante variada. No que respeita à sua mobilidade, havia crianças que ainda não tinham adquirido a marcha nem o gatinhar, crianças que estavam no processo de aquisição destas habilidades motoras e outras que já sabiam caminhar e correr. Esta heterogeneidade, era visível nos diferentes níveis de desenvolvimento das capacidades motoras e também era visível nas capacidades cognitivas e psicossociais. Cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento, que nem sempre consegue ser contínuo e ascendente (Cairuga *et al.*, 2015). Todavia, esta dependência e limitações a nível linguístico e locomotor que, por vezes, condicionam as ações das crianças enquanto seres sociais, não retiram “(...) o seu direito à escuta e participação efetiva, associado ao reconhecimento da sua enorme competência: competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 14).

Esta PP permitiu-me presenciar e vivenciar importantes momentos do crescimento das crianças, como o desfralde, a aquisição da marcha, a aquisição da comunicação expressiva e compreensiva, a experiência de degustar novos alimentos, o desenvolvimento do relacionamento com os outros e da autonomia, o controlo das emoções, a aceitação de alguns pedidos, entre outras competências. Fazer parte deste processo foi realmente prazeroso e gratificante, pois nunca tinha tido a oportunidade de o experienciar e poder ver a teoria posta em prática é mais vantajoso e real para a minha formação.

O gosto pelas canções infantis acompanhadas com gestos esteve bastante presente neste grupo, bem como a audição das vozes cantadas das educadoras estagiárias, o que nos levou a introduzir a canção do “Bom dia” na rotina. Com estas experiências percebi que as crianças demonstravam sempre interesse pelo que era novo para si ou diferente do que conheciam. Eram crianças carinhosas e meigas para com os outros. A entreajuda salientava-se, pois demonstravam que queriam ajudar os seus pares e as educadoras estagiárias em certas tarefas, imitando-as. Este aspeto, que foi sendo repetido ao longo da PP, é mencionado numa reflexão individual semanal (Anexo I),

“Na quarta-feira, após a sesta, trocamos os lençóis dos catres. Como vejo que há crianças que se aproximam de mim quando estou a fazer a muda, peço-lhes que coloquem o lençol sujo no monte. Quando estou a calçar alguém, duas crianças mais velhas, um pouco mais curiosas, aproximam-se de mim e eu peço ajuda para calçar aquela criança. Tenho realizado estas ações ao longo de todas as semanas de prática.” (Anexo I – 12.<sup>a</sup> Reflexão Semanal – 3 a 5 de dezembro de 2018).

Conhecer as características individuais e coletivas das crianças, tornou-se numa mais valia para a reflexão e concretização de propostas educativas que fossem ao encontro das mesmas.

No que diz respeito às suas rotinas diárias estas eram flexíveis. A rotina diária presenteia um “(...) apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). Este assunto é refletido e fundamentado no ponto 1.4.2.

### *1.2.2. OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO*

Em todos os contextos foram apresentados cinco conceitos primordiais: observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão. Estes estiveram presentes durante as práticas pedagógicas em Educação Básica, no entanto, com o começo do mestrado,

verificou-se a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre estas importantes dimensões da profissão de educadora.

A realização da PP em contexto de creche foi o grande ponto de partida para iniciar a construção da minha “bagagem” de conhecimentos em relação à educação de infância. Não nego que foi um longo processo com várias dificuldades, mas que estas, ao mesmo tempo, foram desafiantes e prazerosas de serem enfrentadas e superadas.

Inicialmente, foi bastante complicado interligar os cinco conceitos, tratando-os de maneira isolada. Porém, os quatro meses de intenso trabalho, possibilitaram compreender melhor a observação, a planificação, a intervenção, a avaliação e a reflexão. À vista disto, foi possível entender que a observação é o primeiro conceito a ser utilizado na ação pedagógica (Estrela, 2008), pois partindo deste processo e escutando a criança, torna-se possível conhecer as características individuais de cada uma e da sua família e, assim, adequar as propostas para que estas estimulem e respondam a essas características (Parente, 2012).

No início de cada PP, era estipulado um momento dedicado apenas ao processo de observação para conhecer o grupo de crianças, as suas rotinas e o meio onde estavam inseridas. Em simultâneo, observou-se algumas relações com os pares e adultos, certos interesses, necessidades e capacidades. Contudo, estas observações foram feitas juntamente com a interação desde o primeiro dia. As interações relativas a esses elementos, promovem o estabelecimento de relações de confiança, quer entre adultos e as crianças e famílias (Parente, 2012). Assim, estas semanas levaram-me a conhecer a importância do papel do educador, enquanto indivíduo observador do que o rodeia, uma vez que é através desse processo que se conhece o grupo de crianças.

O processo de observação provocou-me certas dúvidas e incertezas de como se deveria proceder. Com alguma pesquisa e com a ajuda da professora supervisora, tornou-se mais claro os passos que deveriam ser dados para recolher as informações necessárias, construindo, assim, um plano de observação e grelhas de observação. Visto terem sido as primeiras a serem feitas, senti que não estavam estruturadas da forma mais facilitadora para nós. A reflexão sobre ao que recorrer nos momentos de observação e sobre como estruturar os instrumentos de recolha de dados ajudou-me a perceber o que melhorar nas intervenções seguintes.

Ao observar, aprendi que todos os pormenores, que incluem as crianças, são importantes para lhes proporcionar aprendizagens significativas nos diferentes momentos da rotina. Para além disso, entendi que as atividades que são propostas às crianças devem ser baseadas nos seus interesses e necessidades, tanto individuais como coletivos, pois elas são o centro das suas aprendizagens. O ato de observar pode ser complexo, mas permite ao adulto conhecer a criança, adequar as propostas a todos os níveis e descobrir e desenvolver as aprendizagens de cada criança como um indivíduo único, de modo a responder às suas necessidades e interesses (Parente, 2012).

Após a observação, seguiu-se a planificação das propostas educativas. Esta trata “(...) de converter uma ideia ou um propósito num decurso de ação.” (Zabalza, 1992, p. 47). A planificação resulta da observação e de uma reflexão ciente, onde o educador tem de definir os objetivos a atingir e ações concretas a serem desenvolvidas (Carvalho & Portugal, 2017) e adaptá-la “(...) à sua realidade, ao seu grupo de crianças e à sua realidade educativa, preferencialmente sustentando-se na premissa de que deverá haver um ajustamento entre pensamento/ação e entre teoria/prática.” (Fonseca, Rodrigues & Dias, 2013, pp. 219-220). Tinha consciência de que a planificação era um documento orientador para o educador, porém considerava a sua estrutura complexa.

Com a finalização e observação da primeira planificação (Anexo II), constatei que a estrutura não era de fácil compreensão e que faltavam alguns descritores fundamentais. Por conseguinte, com o apoio dos professores e da supervisora do contexto da creche, tornou-se claro que não existe um modelo para estruturar a planificação, dado que cada profissional constrói o seu. Arends (1995) refere que a planificação pode ter formatos variados, mas que, para estar correta, necessita da “(...) exposição clara dos objetivos, a sequência das atividades de aprendizagem e o meio de avaliação da aprendizagem (...)” da criança (p. 68). Afirmo que realizei uma aprendizagem bastante rica para a minha formação, visto serem aspetos fundamentais para uma orientação que vá ao encontro das características das crianças. É importante que o processo de planificação seja dominado para que as aprendizagens das crianças sejam feitas de forma eficaz (Arends, 1995).

A reflexão e a troca de ideias, fez com que se procedesse à reformulação das planificações para as intervenções seguintes (Anexo III). Uma das dificuldades sentidas foi a planificação de atividades que correspondesse aos interesses e necessidades de todo o grupo. Devido às diferenças de idades, preocupou-me não saber como deveria proceder.

Após consultar alguma bibliografia, de partilhar e de observar cada vez mais atentamente o grupo, fui descobrindo maneiras de concretizar as propostas educativas. A forma como as apresentava e explorava revelou-se ser um elemento fundamental para agarrar todo o grupo. É visível que houve uma melhoria na concretização das planificações. No entanto, ao revê-las, vejo que há muitos aspetos que deveriam ter sido melhorados.

Depois de planificar, chegou o momento de pôr em prática a planificação. Na primeira semana de intervenção, pude partilhar os momentos com a minha colega de PP, o que me fez abstrair do meu nervosismo e receios. No início, as minhas expectativas eram baixas, no que diz respeito ao meu desempenho. Ter de intervir individualmente permitiu-me evoluir e perceber que era capaz de fazer muito mais e melhor do que tinha idealizado inicialmente.

À medida que fui intervindo, pude conhecer cada criança na sua individualidade e na relação com os pares, consegui perceber o quanto é importante ouvir as crianças para ir ao encontro do que necessitam para construir aprendizagens e que lhes deve ser fornecido o tempo necessário para o desenvolvimento e aquisição das competências. Nesta sequência, também tive de procurar formas de intervir e estratégias para cativar a atenção e o interesse das crianças. Como é esperado, existem momentos que nos mostram que as estratégias pensadas e a forma de introduzir e conduzir a atividade, nem sempre é o melhor caminho ou o mais proveitoso para o grupo. Perante esta situação, que ocorreu em diversas alturas, tive de procurar outros métodos de o fazer. Isto revelou-se ser desafiante, mas ao mesmo tempo gratificante e enriquecedor, pois fez-me procurar novas maneiras de estar e agir. Deve-se ter em conta a variedade das situações para que não se tornem rotineiras e previsíveis e, conseqüentemente, as crianças terem a oportunidade de desenvolver as suas competências cognitivas, afetivas e psicomotoras, como refere Arends (1995).

Não desminto que, por vezes, me senti desmotivada ao implementar certas propostas educativas, pois não via a reação esperada. No entanto, procurei transformar as situações, de modo a que fosse recompensador, tanto para mim como para as crianças. Pode-se observar este momento numa das minhas reflexões individuais (Anexo IV),

“Na quarta-feira, realizou-se a *digitinta* com tinta caseira. (...) Fui-me apercebendo que as crianças começaram a ficar mais interessadas na exploração desta e não quiseram fazer mais a *digitinta*, mesmo eu dando o exemplo ao mexer. Deste modo, deixei esta atividade de parte e fui explorar

com elas a farinha. Penso que, ter tomado esta atitude, foi uma mais valia para as crianças. Assim, aproveitei para estimulá-las de uma forma proveitosa para as mesmas.” (Anexo IV – 13.ª Reflexão Semanal – 10 a 12 de dezembro de 2018).

Foram momentos desafiantes, mas fundamentais para a minha “bagagem” de conhecimentos e para as minhas intervenções *a posteriori*.

No que concerne à avaliação, esta destacou-se pela sua complexidade. O processo de avaliação é um ciclo contínuo que envolve a observação, o registo, a reflexão e a ação (Carvalho & Portugal, 2017). Na Circular n.º 4 a avaliação é apresentada “(...) como um elemento regulador da prática educativa devendo ser formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 21). Deste modo, é necessário haver uma avaliação que promova qualidade e determine o vínculo entre avaliar e refletir, uma vez que para avaliar é necessário refletir sobre o que foi observado e registado, porque ao se refletir também se está a avaliar. É através da gestão do currículo, que o educador faz, que se percebe a importância da avaliação, pois é assim que este compreende qual o rumo que deve tomar (Carvalho & Portugal, 2017). Assim, pode-se afirmar que a avaliação deve ser utilizada regularmente na ação educativa.

Quando foi pedido o exercício de avaliar as crianças num momento selecionado por nós, optámos por fazê-lo com todas as crianças nas propostas educativas. Assim que tentámos pôr em prática o que tinha sido delineado, rapidamente nos apercebemos que era quase impossível, principalmente fazê-lo de forma rigorosa.

Com isto, pude entender que é importante que a informação recolhida passe pelo processo de interpretação e de análise. Aprender a diferença entre avaliar e interpretar demonstrou ser fulcral para a distinção das mesmas no momento de análise (Anexo V). Estes dois conceitos devem ser levados em conta para uma atuação pedagógica firme e adequada a cada criança. Uma vez que a observação é a principal componente para a recolha de informação “(...) constitui a base do planeamento da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22).

A observação não pode ser descartada, visto ser uma fase fundamental para uma boa avaliação. O educador, ao realizar uma observação cuidadosa, conhece as crianças no que diz respeito à sua compreensão, aos seus pensamentos, gostos e interesses, levando-a a dar “(...) *feedback* à criança sobre os seus progressos, ofereça experiências desafiadoras

e agradáveis, e documente, valorize e planeie os próximos passos na promoção da aprendizagem.” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22).

Também compreendi que se torna complicado recolher elementos sobre todas as crianças ao mesmo tempo e que não há problema em selecionar um pequeno grupo para avaliar por semana. Com esta reflexão, procedeu-se à eleição de duas crianças por semana para realizar o processo de avaliação. Esta decisão foi uma mais valia, porque a observação, a avaliação e a interpretação tornaram-se mais claras e rigorosas, assim como concedeu a oportunidade de captar a evolução das duas crianças nesses três dias. Deve-se ir observando a evolução da criança, comparando assim o que ela fazia com as suas conquistas. Para Carvalho e Portugal (2017), “(...) as observações contínuas permitem avaliar e tomar decisões sobre a melhor forma de responder às necessidades das crianças, com base nos seus progressos e nos objetivos do currículo.” (p. 22), o que esclarece a nossa decisão. Estes autores referem, ainda, que é importante a prática diária por parte dos educadores no que diz respeito à avaliação para que fiquem mais confiantes e habilidosos relativamente à observação e ao registo do que as crianças vão realizando.

Para terminar, o conceito de reflexão esteve sempre presente em todo a PP. Este deve ser feito de forma consciente e sincera para que possamos ver os aspetos que envolveram todas as nossas ações. Assim, reconheço a pertinência das reflexões semanais individuais desde o período de observação até à última semana de intervenção. Ao refletir semanalmente, conseguia ter a perceção dos pontos positivos da semana e dos pontos menos positivos e, conseqüentemente, procurar formas de os melhorar. No entanto, ao rever as reflexões individuais no contexto de creche, foi notória a dificuldade em refletir profundamente e a presença abundante da descrição, sendo esta última um pouco mais colocada de parte nas últimas reflexões.

Findo este ponto, ao longo da minha PP no contexto de creche aprendi que o ciclo deve estar sempre presente nas ações pedagógicas, pois nunca está completo, uma vez que, ao observar, o educador recolhe informações sobre os interesses e necessidades das crianças, planeia para dar resposta, avalia e reflete. Este processo leva a estipular outras propostas e estratégias, voltando ao início do ciclo e, por esse motivo, é contínuo.

### *1.3. UM JARDIM DE INFÂNCIA*

O jardim de infância foi o segundo contexto que pude experienciar no âmbito da PP. Nesta parte do relatório tenho a intenção de dar a conhecer o meio onde se insere o jardim de infância, o agrupamento ao qual pertence, e ainda algumas informações sobre o espaço físico e sobre o grupo de crianças com quem desenvolvi a PP.

Assim como no ponto 1.2.2., neste ponto também está presente o ciclo de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão, pois foi fundamental para a construção de todas as aprendizagens e para o meu crescimento pessoal e profissional.

#### *1.3.1. O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM: A INSTITUIÇÃO E INTERVENIENTES*

Tal como referi anteriormente, tive a oportunidade de realizar a minha prática pedagógica num contexto de jardim de infância da rede pública de ensino, estando este junto com uma escola de 1.º CEB. Esta experiência de iniciação à prática profissional teve a duração de quatro meses, iniciando-se em fevereiro de 2019 e terminando em junho do mesmo ano.

O estabelecimento de ensino (JI e 1.º CEB) localiza-se na União de Freguesias dos Marrazes e Barosa, ficando, aproximadamente, a quatro quilómetros do centro da cidade de Leiria. Esta localidade caracteriza-se por ser um meio rural com infraestruturas destinadas à educação, saúde, desporto, comércio e religião.

A escola pertence a um agrupamento de escolas de Leiria que foi constituído em 2003. A sede do agrupamento localiza-se em Leiria e abarca as freguesias de Leiria e Barosa. Este é formado por uma Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos (escola-sede) e por seis escolas básicas do 1.º Ciclo. O Agrupamento possui um projeto educativo que pretende fomentar uma “Escola para a Vida” e que abrange todas as escolas do agrupamento.

No que diz respeito às parcerias existentes com o agrupamento, estas também são comuns à instituição, sendo estas protocoladas com autarquias pertencentes a Leiria, com instituições educativas e de saúde, com algumas entidades e empresas.

No edifício do JI encontrava-se a sala B1 ocupada pelo grupo de crianças com o qual pude realizar a minha PP. Esta sala estava definida por áreas, tendo como foco a promoção

de aprendizagens em conjunto, de forma autónoma. Isto foi abordado numa reflexão semanal individual (Anexo VI),

“Também me deparei com uma organização diferente das salas do JI. Estas estão divididas por áreas, onde só pode estar um número limitado de crianças. Talvez, assim, se torne mais fácil gerir o grupo de crianças, assim como elas aprendem a resolver os seus conflitos e a tomar as suas decisões entre si (por vezes, há várias crianças que querem estar na mesma área). Segundo Oliveira-Formosinho (1998), dividir a sala de atividades por áreas “promove a escolha da criança” e permite “experienciar o Mundo de diversos ângulos” (Moufarda, 2014, p. 10)” (Anexo VI – 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> Reflexão Semanal – 18 a 27 de fevereiro e 2019).

A organização da sala espelha as intenções do educador, visto que influencia o modo como vai recorrer aos materiais e espaços para desenvolver as aprendizagens das crianças. Sendo assim, o educador deve-se interrogar qual a função e as finalidades pretendidas com aquela organização (Silva, 2016). No entanto, considero que a sala do JI estava demasiado cheia, limitando a movimentação livre e espontânea da criança pelo espaço.

O grupo era constituído por 22 crianças, nove do sexo feminino e 13 do sexo masculino. O grupo, considerado heterogéneo, tinha crianças desde os três aos seis anos de idade. É ainda, importante referir que existiam crianças de diferentes nacionalidades e que metade das crianças do grupo frequentava a instituição pela primeira vez.

A maior parte do grupo vivia com os pais e irmãos, algumas crianças viviam só com os pais (não tendo irmãos) e uma minoria vivia com guarda partilhada. No que diz respeito às Atividades de Acompanhamento e Apoio às Famílias (AAAF) De acordo com a Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto, as responsáveis pela AAAF têm de acompanhar as crianças ao longo do período diário das atividades educativas e nas interrupções letivas. O educador deve acompanhar o que é desenvolvido nas AAAF para que garanta a qualidade das experiências desenvolvidas.

Nesta sala, todos os dias, havia uma criança titulada como “chefe do dia”, que era responsável pela orientação de certas tarefas e de acontecimentos que ocorriam no dia. Na minha opinião, era um papel fundamental, porque o educador intervinha apenas em casos extremos e, assim, fomentava a autonomia e a responsabilidade, tanto individual como para com os outros. Nos contextos sociais, através das relações e interações,

(...) a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz,

compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (...)" (Silva, 2016, p. 33).

Era um grupo participativo em atividades de grande grupo, demonstrava interesse e gosto por partilhar as suas vivências do dia-a-dia e tinha curiosidade em realizar novas aprendizagens. Também foi notável a entreaajuda das crianças mais velhas para com as mais novas em diversos momentos do dia. Ainda neste sentido, observou-se a noção de respeito para com os outros, apesar de, em certas alturas, ser menos visível.

Apesar dos diferentes níveis de desenvolvimento devido às diferenças de idades, era um grupo que demonstrava ser bastante autónomo, com vontade de ter responsabilidades e de as cumprir. Contudo, havia uma criança mais nova que se destacava pelas enormes dificuldades em todos os níveis de desenvolvimento. Nem sempre era capaz de controlar os esfíncteres e as suas emoções, demonstrando certos comportamentos desajustados, não cumpria indicações e revelava dificuldades em se relacionar com os outros. A sua autonomia era escassa e tinha grandes dificuldades na comunicação. A ida à instituição não era regular, o que dificultava bastante todo o processo de adaptação ao JI. No entanto, com alguma interação, esta criança foi manifestando os seus interesses e necessidades e permitiu compreender um pouco melhor a forma de como se poderia lidar com ela e incluí-la. Apesar de ser desafiante, não deixou de ser importante para mim, passar por estes acontecimentos, pois levou-me a repensar nas formas de intervir e de perceber que, mesmo as crianças tendo a mesma idade, não significa que estejam em igual nível de desenvolvimento. Consequentemente, reforçou o dever de vermos a criança como ser único com as suas qualidades e necessidades individuais e dar resposta às mesmas.

De acordo com Gesell (1979) a fase dos 3 aos 6 anos caracteriza-se pelo período onde a criança revela conquistas, maioritariamente, individuais. O ambiente é um dos principais fatores que contribuem para aprendizagens bem-sucedida das crianças. Contudo, quando o ambiente não é favorável torna-se difícil a estabilidade da criança e o seu sucesso nas aprendizagens, pois "(...) quando uma criança é, por sua própria natureza, excessivamente bem equilibrada, pode passar por idades como a (...) dos 3 anos e meio com relativa facilidade." (Gesell, 1979, p. 53). Através desse ambiente favorável, é possível que a criança consiga potencializar as suas capacidades inatas (Brazelton & Sparrow, 2004; Gesell, 1979; Vayer & Trudelle, 1999).

Neste período, as crianças estão mais desenvolvidas a nível mental e motor. Também se mostram mais complexas no que diz respeito às suas personalidades e relações com os outros. Na segunda infância (3 – 6 anos), as mudanças que ocorrem não são tão evidentes quanto as da primeira infância (0 – 3 anos). No entanto, não deixam de ser importantes para o crescimento, pois este processo realiza-se de uma forma contínua e sem interrupções (Quina, 1987; Papalia, Olds & Feldman, 2004).

As rotinas diárias do grupo estavam ao encargo da educadora e da auxiliar de ação educativa. No entanto, eram as monitoras do ATL as responsáveis desde a refeição até à ao momento de entrada, no período da tarde.

### *1.3.2. OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO*

Assim como no ponto 1.2.2., no contexto de JI também foi necessário concretizar estes cinco conceitos primordiais. O que divergiu de um contexto para o outro foi a facilidade acrescida em trabalhá-los no JI, devido à experiência anterior no contexto de creche.

No que concerne ao processo de observação, não senti grandes dificuldades, visto que a grelha de observação para a recolha de informação já continha mais aspetos que considerámos relevantes serem observados. Está claro que tive algumas dificuldades ao longo da planificação, da intervenção, da avaliação e da reflexão, mas fui realizando progressos à medida que a PP avançava.

Na planificação, a complexidade aumentou, isto é, começou a ser necessário uma pequena fundamentação teórica na contextualização. Contudo, não colocou nenhum entrave na sua concretização e até me ajudou a estar mais preparada para as intervenções.

Inicialmente, não sabia como referir as intencionalidades educativas. Consequentemente, foi feito um exercício bastante pertinente numa das reuniões com a supervisora, que permitiu aprender que as intencionalidades educativas e as aprendizagens são desenvolvidas em toda a rotina, sendo que, pode ter mais ênfase num ou noutro momento, mas que não é apenas específico para uma determinada situação.

No processo de construção deste documento, as dificuldades foram diminuindo, talvez pela existência de um documento destinado aos educadores do JI – as OCEPE. Ao consultar as OCEPE, fiquei consciente das aprendizagens a serem promovidas nas diferentes áreas, bem como dos modos de as interligar durante o planeamento e a

implementação. Sempre tivemos em conta o fio condutor nas atividades, pois aprendi que é necessário haver um elo de ligação entre as mesmas.

Relativamente à intervenção, tive a perceção que decorreu tudo de uma forma muito natural. Penso que, o facto de o grupo participar em tudo o que era proposto, ser capaz de tomar decisões e de dar a sua opinião, fez com que me sentisse confiante nas intervenções e, até, ser capaz de improvisar. Não obstante, havia momentos em que sentia que não era capaz de motivar o grupo. Consequentemente, aprendi que devo procurar estratégias para cativar as crianças e que, mesmo que não resulte, devo continuar à procura.

Durante as minhas intervenções, aprendi que se deve dar espaço à criança para que tenha a oportunidade de desempenhar um papel ativo nas suas aprendizagens, como referi numa reflexão individual semanal (Anexo VII),

“(…) para mim é fundamental que sejam as crianças a decidirem como fazer parte do seu processo de aprendizagem e como se desejam envolver. “O envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1995). (...) uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura (Laevers, 1994b)” (Oliveira- Formosinho & Araújo, 2004, p. 86).” (Anexo VII – 10.<sup>a</sup> reflexão semanal – 13 a 15 de maio de 2019)

Também aprendi que é importante dar *feedbacks* positivos ou elogiar algo específico que a criança tenha feito, bem como o valor de elas avaliarem o seu desempenho. Para Portugal e Laevers (2018), “(...) é importante que o educador acompanhe as crianças no seu processo de autoavaliação e de tomada decisões acerca da sua aprendizagem, oriente as crianças na apreciação de trabalhos (...)” (p. 7). Estes autores também afirmam que as apreciações feitas pelas crianças indicam o seu grau de implicação, e esta, ao ser elevada, está associada a prazer. Isto é visível quando “(...) a criança aprecia o seu trabalho ou realização, com satisfação, tocando e acariciando o seu resultado” (Portugal & Laevers, 2018, p. 28).

No processo de avaliação, foi-nos proposto um exercício muito específico sobre todas as crianças. Para conseguirmos obter todos os registos pedidos, realizámos um plano de avaliação, em que, como estratégias e instrumentos de recolha de dados recorremos: à observação com registo descrito; a uma conversa com a educadora; a uma conversa com a auxiliar de ação educativa; e a um pedido aos pais (ou outro adulto de referência) do

registo de uma situação. Todo este procedimento fez-me perceber a importância que tem o envolvimento dos outros na vida escolar da criança. O educador deve procurar usufruir de tudo aquilo que lhe possibilita conhecer cada criança, dado que “O ciclo de avaliação e planificação não pode deixar de respeitar a curiosidade natural, conhecimentos e capacidades prévios, interesses e experiências das crianças. Também as crianças, as famílias e outros profissionais devem ser incluídos no processo de avaliação e planificação” (Portugal & Laevers, 2018, p. 7).

É necessária uma reflexão constante sobre as nossas ações educativas para que possamos melhorá-las. Pode-se considerar que a reflexão é

(...) essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, (...), objetivando um crescimento pessoal e profissional. (...) propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de aprender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz (...) (Júnior, 2010, p. 581).

Depois de todo o caminho percorrido, sou da opinião de que todos os momentos da rotina interessam e, por isso, não nos podemos focar apenas no tempo das propostas educativas. Vou abordar este aspeto no ponto 1.4.2.

Concluindo, compreendi que a etapa observar, registar, documentar, planear e avaliar estão encadeadas, o que leva a um desenvolvimento sucessivo e interativo, que se envolvem num ciclo anual. Ao longo destas etapas, todos os intervenientes da comunidade educativa participam, sendo que é o educador que deve ter a capacidade de comunicar e alcançar estratégias que levem ao envolvimento de todos no ciclo, assim como articular o quotidiano de cada criança (Silva, 2016; Portugal & Leavers, 2018).

Porém, as crianças não devem colocadas de parte em relação à reflexão, uma vez que também têm o direito de serem incluídas nos outros processos. Entendi que elas, no diálogo, são capazes de refletir sobre os seus progressos, conquistas, gostos e emoções. Deste modo, considero crucial que o educador oriente estas reflexões para que as crianças se tornem cidadãos críticos e reflexivos.

#### *1.4. CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA: ANÁLISE COMPARATIVA*

Nos seguintes pontos tenciono abordar os aspetos que mais me marcaram durante a realização das práticas pedagógicas nos contextos de creche e de JI, sendo estes: o papel

do educador, a importância da rotina e o brincar/aprender através da brincadeira. Será uma reflexão baseada nos meus princípios, vivências e aprendizagens acompanhada com contributos de autores.

#### *1.4.1. O PAPEL DO EDUCADOR*

Ao iniciar cada PP, questionava-me como é que iria desempenhar o papel de educadora perante os grupos de crianças. Como poderia proceder para lhes proporcionar aprendizagens significativas, de forma harmoniosa e prazerosa. Ao longo do tempo, fui percebendo que se me centrar nas características das crianças, nas suas necessidades e interesses, torna-se mais fácil saber que caminho seguir e que, se não for o mais correto, as crianças dão-nos indicações (gestos, olhares, palavras, expressões faciais, ...) que nos mostram outro rumo, e “Seguir os sinais dados pelas crianças (...) dá oportunidade a que elas expressem as suas próprias ideias e as possam seguir apoiadas num companheiro adulto, atento e cooperativo (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 77).

Como foi abordado nos pontos 1.2.2. e 1.3.2. a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão foram elementos essenciais para que pudesse adaptar as minhas intervenções aos grupos de crianças e, conseqüentemente, ajudaram-me a ir estruturando a minha definição de educadora. Esta definição encontra-se em constante reformulação, uma vez que o que era ideal no início, pode-se ter modificado, tal como vai acontecer ao longo de toda a minha vida.

A paixão pela educação foi ascendendo à medida que passava o meu tempo com as crianças, fazendo-me ver outros pontos de vista que me levaram a compreender que, para ser educadora, é necessário possuir determinadas competências a seres utilizadas para apoiar as crianças no seu processo de aquisição e desenvolvimento de aprendizagens. Neste seguimento, também compreendi que as crianças são detentoras de inúmeras capacidades e conhecimentos e, para que estas se desenvolvam positivamente, o educador tem de estar presente e impulsionar as mesmas. O educador deve ser um mediador e aproveitar todos os momentos dados pelas mesmas para as estimular a todos os níveis. Este tem de escutar e considerar as opiniões dadas pelas crianças e garantir a participação das mesmas nas decisões tomadas relativamente ao seu processo educativo (Silva, 2016).

A procura e implementação de estratégias para cativar e motivar as crianças é um dos aspetos que relembro com maior saliência nas minhas práticas. O educador deve procurar

estar em constante formação, com o foco direcionado para a flexibilidade dos momentos, de modo dar oportunidade às crianças de se desenvolverem de forma natural, global e harmoniosa. Para Edwards (1998), o educador “(...) é um gestor de oportunidades, um organizador e provocador (...)” de possíveis aprendizagens, onde procura estimular a comunicação e a criação do conhecimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 46). Este deve ser capaz de identificar o nível a que a criança se encontra e quando é que fica pronta para realizar novas aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Contudo, não foram apenas as estratégias, mas também as interações que me marcaram. Estas foram fulcrais para “(...) o desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicossocial.” (Papalia & Feldman, 2013, p. 235). Através das interações pude estabelecer relações afetivas com as crianças, que permitiram contribuir para a sua formação pessoal e social. Esta afetivação tem intrínseco, o respeito que o educador tem de ter perante os direitos e competências das crianças para conceder momentos interativos onde a estimulação, a sensibilidade e a autonomia se unem com a criação de diversas zonas de desenvolvimento próximo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

No meu ponto de vista, a nossa transmissão de conhecimentos não importa se não dermos voz à criança, porque formamo-nos nesta área para dar oportunidades às crianças de serem ouvidas, e não para entrar numa rotina cega, constante e previsível. A criança deve ser considerada como “(...) o principal agente da sua aprendizagem (...) [e deve-lhe ser dada a] oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo (...)” (Silva, 2016, p. 9). O educador tem de apoiar e auxiliar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, assim como promovê-los e estimular os mesmos (Silva, 2016).

Concluindo, tornou-se gratificante fazer parte do crescimento das crianças e conceber momentos de aquisição de competências. As crianças também permitiram o meu desenvolvimento e crescimento, do qual, ao olhar para todo o percurso, me orgulho.

#### *1.4.2. A IMPORTÂNCIA DA ROTINA*

Ao refletir sobre a minha PP no contexto de creche e de JI, entendo que, quando comecei, não tinha noção da importância da rotina nem do seu impacto na vida das crianças. Tanto que, na primeira planificação do JI os momentos da rotina não constavam na mesma.

Hoje, tenho consciência de que a organização do tempo nestes contextos ajuda no desenvolvimento cognitivo, social, emocional, linguístico, estético e físico das crianças (Gonzalez-Mena, 2015), dado que a rotina provém também de intencionalidades educativas. Para Bondioli (2004), as intencionalidades educativas presentes na rotina, denominam-se como *pedagogia latente*, definindo-a como:

conjunto das práticas, das regras, dos hábitos, das rotinas, dos acontecimentos, das atividades e dos costumes característicos de determinado contexto, que, mesmo não estando totalmente sujeito a deliberações conscientes por parte dos agentes educativos, tem de alguma forma uma influência formadora nas crianças que nesse contexto, ou melhor, a partir desse contexto, são chamadas a aprender (Bondioli, 2004, p. 22).

Aprendi que a rotina diária é sustentada nos diversos momentos do dia-a-dia, organizada de modo a propiciar às crianças variadas experiências que potenciem o seu desenvolvimento. Com isto, comecei a dar importância a todos os momentos da rotina, o que me levou a procurar formas de interagir com as crianças nos mesmos. Por exemplo, na creche, no momento da higiene, introduzi a leitura de histórias infantis com diferentes tons e intensidades de voz, dramatizei histórias ou pequenos acontecimentos com um fantoche da sala, cantava com o recurso a gestos, entre outros. Deste modo, proporcionei momentos ricos e significativos às crianças, pois as suas expressões mostravam interesse e prazer. O educador, para além de organizar o ambiente, também tem de planear uma rotina diária que apoie uma aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011) e que faça sentir as crianças seguras (Gonzalez-Mena, 2015).

Também aprendi que, as crianças, ao perceberem que existe uma rotina, são capazes de compreender a passagem do tempo e, conseqüentemente, a sua autonomia desenvolve-se. Por exemplo, quando se cantava a canção destinada à arrumação, elas já sabiam o que tinham de fazer sem ser necessário dar indicações e sentavam-se, autonomamente para lanchar (no caso da creche) ou para cantar a canção do “Bom dia” (no II). À vista disso, as crianças sentiam-se mais seguras e confiantes, pois sabiam o que fazer. De acordo com Silva (2016), a sucessão das manhãs e tardes constituem “(...) uma rotina que é pedagógica (...) conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (p. 27). As crianças, ao vivenciarem as unidades de tempo, apropriam-se de referências temporais, compreendendo o tempo, isto é, o passado, o presente e o futuro (Silva, 2016).

Ao ter a percepção da importância da rotina, começou-se a realizar a avaliação das crianças para além dos momentos em atividades orientadas, uma vez que as crianças se desenvolvem na sua globalidade durante todo o dia. Foi um ponto essencial para poder ponderar sobre a minha postura enquanto futura educadora.

#### *1.4.3. O BRINCAR/ APRENDER ATRAVÉS DA BRINCADEIRA*

Assim como aconteceu com a rotina, também aconteceu com o brincar, isto é, não compreendia o verdadeiro valor do brincar nem que o podia recorrer ao mesmo para proporcionar aprendizagens. Estas conceções foram mudando ao longo das práticas pedagógicas, principalmente na creche, visto ter sido o primeiro contexto a ser vivenciado. Como a brincadeira livre esteve bastante presente ajudou-me no processo de construção dos meus conhecimentos sobre este assunto.

Deste modo, sinto necessidade de responder à questão “O que é o brincar?”. De acordo com Neto e Lopes (2017) “Brincar é procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança. A procura do desconhecido e da aventura é um risco que estrutura o ser humano no plano físico, cognitivo, perceptivo, simbólico e social.” (p. 17). Ainda referem que a brincadeira é essencial durante o desenvolvimento nas primeiras idades para que contruam a sua estrutura e identidade. Tem como vantagens: estruturar o cérebro e os seus mecanismos neurais; ajuda a evoluir a linguagem, a literacia, a capacidade motora e física; ajuda na estruturação cognitiva, na resolução de problemas, na sociabilização, na criatividade e a controlar as emoções; permite a criação da imagem que tem de si (Neto & Lopes, 2017). Para Rosa (1998) brincar é algo fundamental “(...) não só como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal.” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 40).

Inicialmente, menosprezava as capacidades das crianças, achando que necessitavam constantemente de um adulto em qualquer situação. Ao (re)construir as conceções sobre o brincar, percebi que, mais uma vez, a autonomia é promovida e a tomada de decisões também, visto que as crianças têm a oportunidade de selecionar o que lhes satisfaz sem a intervenção de um adulto. Silva e Sarmiento (2017) referem que o ato de brincar implica o envolvimento de um conjunto de habilidades e capacidades que propiciam a construção de aprendizagens fundamentais em todos os níveis de desenvolvimento. Assim, afirmam que o brincar envolve, um “(...) processo de crescimento e construção permanente da

socialização.” (p. 41) em que permite que a criança utilize as suas habilidades criativas, expressar sentimentos e sentir prazer. Se não o sentir, então não é sinónimo de brincar (Ferland, 2006, cit, por Silva & Sarmento, 2017).

Ao brincar, a criança envolve-se integralmente na ação (Sarmento & Fão, 2005, cit. por Silva & Sarmento, 2017), o que me faz acreditar que, se as atividades forem apresentadas e realizadas através da brincadeira, as crianças envolvem-se naturalmente e adquirem competências e desenvolvem as suas capacidades.

Pude observar que o ato de brincar promove as interações entre pares e, como defendo atividades recorrendo à brincadeira e acredito que o educador tem de incentivar para a cooperação e respeito entre todos, foram realizadas algumas propostas educativas com esse propósito, como se pode observar nas fotografias 1, 2 e 3. Com as interações, as crianças constroem os seus pontos de vista daquilo que as rodeiam e de si mesma, ao mesmo tempo que desenvolvem sentimentos de autonomia, iniciativa, confiança, empatia e autoestima (Hohmann & Weikart, 2011).



*Fotografia 1. Festa do pijama com a sala da creche I.*



*Fotografia 2. Exploração da plasticina caseira com a sala da creche I.*



*Fotografia 3. Partilha de conhecimentos sobre animais com a sala da creche I.*

Em suma, posso afirmar que aprendi que o brincar é uma atividade inata da criança que ocorre naturalmente e que é indispensável para o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagens, dado que vivencia e experimenta os diversos papéis sociais enquanto explora o que a rodeia. Deste modo, integra-se no mundo social e define-se enquanto ser pertencente a um meio.

### *1.5. TRABALHO POR PROJETO NO JARDIM DE INFÂNCIA: JOGO “LAGARTA”*

No contexto de JI foi proposto a realização de um trabalho por projeto. Apesar de já ter sido abordado durante a licenciatura em Educação Básica, continuei pouco familiarizada com o conceito e com os procedimentos associados. A proposta, tornou-se na

oportunidade para conhecer a metodologia de trabalho por projeto e um grande desafio a superar.

Inicialmente, tive a necessidade de consultar alguma bibliografia que me ajudou a compreender este método de trabalho, antes de o implementar. De acordo com as leituras realizadas, o trabalho por projeto surge para satisfazer as necessidades, como refere Nicolescu (2000) citado por Vasconcelos (1998), dos novos saberes “transdisciplinares”, assim como as práticas educativas precisarem de ser complexas, tanto para a criança como para o adulto, de modo a que haja um real desenvolvimento intelectual (Vasconcelos, 2012). Segundo Katz e Chard (1989), esta metodologia “Dirige-se à mente total e ampla da criança, à medida que ela tenta encontrar sentido para as suas experiências.” (Vasconcelos, 1998, p. 133). Isto é, encoraja a criança a questionar, a resolver problemas, a ter consciência do que é significativo para ela, possibilitando a realização de aprendizagens significativas (Vasconcelos, 1998).

O projeto desenvolvido com a sala B1 denominava-se “Lagarta”, que consistia num jogo de rua. Devido a alguns obstáculos, o surgimento deste jogo adveio de uma conversa com o grande grupo sobre o que gostariam de fazer em conjunto. Confesso que preferia que tivesse surgido de forma natural, mas não deixou de ser uma aprendizagem significativa para mim, dado que, talvez, se tivesse observado com mais atenção tivesse encontrado algo que fosse do interesse da(s) criança(s). Também me fez entender que, a forma como são colocadas as questões, delinea o pensamento das crianças. O educador deve interrogar-se se está a impor às crianças que realizem uma proposta ou se está a conceder às crianças oportunidades para decidirem o que realmente pretendem realizar, deixando ao seu critério modificar o percurso do projeto e, até mesmo, enriquecê-lo. Para que esse projeto seja do interesse das crianças, o educador deve observar e prestar atenção ao que as crianças vão fazendo e comunicando (Vasconcelos, 1998).

Posto isto, são relatadas algumas experiências vivenciadas ao longo da concretização deste trabalho por projeto (Anexo VIII). As fases descritas dizem respeito às quatro fases sobre este método de trabalho (Vasconcelos, 2012).

## CAPÍTULO 2 – PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: 2.º E 3.º ANOS DE ESCOLARIDADE

Neste capítulo, tal como no anterior, pretendo refletir sobre as minhas práticas pedagógicas I e II, mas, desta vez, em contextos de ensino de 1.º CEB, nos 2.º e 3.º anos, durante o ano letivo de 2019/2020, numa rede pública de ensino.

Os momentos vivenciados ao longo dos dois últimos semestres do mestrado, permitiram-me desmistificar o pequeno receio que tinha em ensinar crianças do 1.º CEB e descobrir que, afinal, é muito mais prazeroso proporcionar-lhes aprendizagens e aprender com elas, do que alguma vez tinha imaginado.

No último semestre, o mundo levou uma reviravolta e tivemos de adaptar as nossas vidas pessoais e profissionais à pandemia. No meio de toda a calamidade, surgiu a oportunidade de passar por experiências de um campo completamente novo para a maioria de nós, sendo uma das grandes aprendizagens que levamos para a vida do confinamento.

Optou-se por organizar o capítulo em alguns subcapítulos considerados distintos no decurso das práticas pedagógicas.

### *2.1. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL*

Perante a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, no artigo 6.º, incorporada nas Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino básico é considerado universal, gratuito e obrigatório, estando organizado em três ciclos, isto é, o 1.º ciclo com a duração de quatro anos, o 2.º ciclo com a duração de dois anos e 3.º ciclo com a duração de três anos.

No primeiro ciclo, existe um professor responsável por uma turma. As crianças devem ingressar no ensino básico quando completam 6 anos até ao dia 15 de setembro. Este ensino tem vários objetivos, sendo alguns: garantir a formação das crianças, preocupando-se com o desenvolvimento e descoberta dos seus interesses e capacidades; promover o sucesso individual em conformidade com os valores; fazer com que a teoria e a prática, a cultura escolar e do quotidiano estejam inter-relacionados; promover a autonomia, a cooperação e a responsabilidade cívica (Lei n.º 46/86).

No Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018, a ação governativa tem definida como uma das prioridades o estabelecimento de uma escola inclusiva para todos os alunos,

independentemente do seu estatuto social, de modo a que a educação e a formação sejam o elo facilitador para a sua inclusão na sociedade. A educação tem a responsabilidade de se centrar no currículo e nas aprendizagens dos alunos, responder às necessidades, potencialidades e expectativas dos alunos. Cada escola deve reconhecer os benefícios existentes na diversidade dos alunos e saber retirar partido desta para adequar as ações educativas às características individuais de cada aluno. Ao intervir deste modo, também necessita de mobilizar os recursos disponíveis para a participação de todos os alunos na comunidade educativa.

Ainda neste Decreto-Lei, é referido que se pretende certificar que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é integrado numa abordagem contínua no percurso escolar de todos os alunos, garantindo um ensino de qualidade durante a escolaridade obrigatória. Este Perfil, aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017 a 26 de julho, considera-se como um documento orientador para o que exercem ações educativas no âmbito da educação, sendo uma base comum para as diversas escolas e ofertas educativas, no contexto da escolaridade obrigatória.

Esta informação foi pertinente para o conhecimento dos contextos em que estive inserida ao longo das minhas práticas em 1.º CEB, assim como adaptar o currículo para ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos e promover-lhes aprendizagens interdisciplinares. Para além disso, também considero que sejam conhecimentos adquiridos que me ajudaram a melhorar o meu desempenho futuramente.

## *2.2. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM 2.º ANO DE ESCOLARIDADE*

A minha PP do segundo ano, no primeiro semestre do mestrado, foi realizada na mesma instituição que a PP do JI (ver capítulo 1, ponto 1.3.1). Assim, neste ponto irei dar a conhecer apenas a turma com quem experienciei o 2.º ano de escolaridade.

### *2.2.1. O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM: INSTITUIÇÃO E INTERVENIENTES*

O meu primeiro percurso no 1.º CEB iniciou-se em setembro de 2019 e terminou em janeiro de 2020, numa instituição de ensino pública, como foi mencionado num ponto anterior. O facto de esta prática ter sido realizada num contexto conhecido facilitou a interação com as docentes e não docentes, com as crianças e até mesmo com o espaço, visto que conhecia a sua constituição e os recursos existentes. Assim sendo, passo a caracterizar o meu grupo de crianças e as suas rotinas.

A minha PP foi desenvolvida com 21 alunos do 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os sete e os oitos anos, das quais 14 são do sexo feminino e sete do sexo masculino, todos de nacionalidade portuguesa. No que diz respeito ao agregado familiar, a maior parte dos alunos vivia com os pais e a/o irmã(o), alguns viviam só com os pais e apenas um aluno vivia com um dos pais.

A turma foi formada no 1.º ano de escolaridade nesta instituição, não tendo novos alunos no momento da minha PP. Talvez, devido a este fator, a turma apresentava comportamentos de empatia e honestidade com os pares e com a professora. Era uma turma com os valores de respeito e entreajuda desenvolvidos, pois tinham a capacidade de ouvir e respeitar as opiniões dos outros e contribuir para o enriquecimento das mesmas. Contudo, por vezes, estes valores nem sempre eram tidos em conta, sendo necessário lembrá-los. Não obstante, colocavam o dedo no ar e pediam permissão para falar.

O facto de terem permissão para se levantarem quando fosse necessário, fazia com que não destabilizasse a aula e, ao mesmo tempo, desenvolvia a autonomia, a responsabilidade e a tomada de decisões, porque tinham de ponderar se seria o momento mais oportuno. Para além disso, também sentiam prazer em partilhar os seus conhecimentos com a turma, tentando participar o máximo possível em todas as atividades. Contudo, nem todos os alunos manifestavam este entusiasmo, pois alguns eram tímidos e as suas expressões demonstravam que tinham receio de errar, mantendo a participação moderadamente baixa.

No que concerne à realização de exercícios, uma grande maioria tinha a capacidade de os executar autonomamente, concedendo-nos tempo para auxiliar quem mais necessitava. As suas dificuldades eram mais enfatizadas na leitura de textos e seguimento dos mesmos, na escrita tanto a nível de ortografia como de gramática e coerência, e na resolução de certos exercícios matemáticos. Porém, a turma continha uma minoria que apresentava grandes facilidades nas diversas disciplinas, acabando por terminar os exercícios mais cedo do que os restantes alunos. Na turma existia um aluno que demonstrava grandes dificuldades em todas as disciplinas, sendo encaminhado para o apoio durante um período de tempo do horário escolar.

Para ficarmos a conhecer melhor o grupo e para completar as informações recolhidas através da observação, no início da PP, foi efetuado um questionário. Deste, verificou-se

favoritismo na disciplina de matemática e menos interesse pela de português. Grande parte dos alunos tinha preferência em trabalhar a pares, porém o gosto pelo trabalho em grupo também era desejado.

Para gerir o comportamento dos alunos, ocasionalmente, era necessário alterar o tom de voz, tocar a taça tibetana, confrontá-los quando estavam a ter comportamentos inadequados para o momento e fazer pausas no discurso para que entendessem que estavam a perturbar o funcionamento da aula. Em relação ao modo de como proceder para captar a atenção e despertar o interesse dos alunos, baseava-se no envolvimento destes na construção do seu conhecimento, através do *agir, errar e corrigir*.

### *2.3. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM 3.º ANO DE ESCOLARIDADE*

Esta prática pedagógica, foi a última que pude realizar enquanto estudante da ESECS, antes do término do mestrado. No ponto seguinte pretendo dar a conhecer o meio onde se insere a instituição, o agrupamento, as suas valências e as características da turma.

#### *2.3.1. O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM: INSTITUIÇÃO E INTERVENIENTES*

Relativamente à prática pedagógica II em contexto de 1.º CEB, esta iniciou-se em fevereiro de 2020 e terminou a junho desse ano. Como foi mencionado neste capítulo, a prática realizou-se numa escola de ensino público, com crianças do 3.º ano de escolaridade, pertencente ao concelho da Marinha Grande, distrito de Leiria. Esta localidade é conhecida pela indústria vidreira, de plástico e moldes. Também se caracteriza por ser um meio rural com infraestruturas destinadas à educação, saúde, desporto, comércio e religião.

A escola tinha a valência de 1.º CEB e estava incorporada num dos agrupamentos de Escolas da Marinha Grande que era constituído por jardins de infância, escolas básicas de 1.º, 2.º e 3.º CEB e por uma escola secundária.

O grupo de alunos com o qual tive a oportunidade de realizar a minha PP II, ocupava a sala 2 e era formado por 18 alunos com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, dez do sexo feminino e oito do sexo masculino. Alguns alunos estavam com a professora titular desde o 2.º ano de escolaridade (ano em que a docente ingressou na escola), outros entraram no início do ano letivo, um entrou uns dias antes do Natal e, por fim, um outro aluno integrou-se em fevereiro.

Uma característica que se salientava era a heterogeneidade do grupo, não só ao nível das aprendizagens, mas também no que diz respeito às nacionalidades/etnias. A maior parte da turma era de nacionalidade portuguesa, no entanto, alguns alunos tinham pais de outras nacionalidades. Os pais desta turma eram bastante cooperativos e recetivos às propostas da professora, assim como da escola.

Na turma, havia um aluno com necessidades educativas, que estava abrangido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, o que levou à redução de turma. Também contava com medidas seletivas e Apoio Educativo Especial. Este aluno, como estava sempre a faltar às aulas, devido à desvalorização da escola pela família, apresentava enormes dificuldades na aprendizagem que, conseqüentemente, fez com que tivesse de realizar atividades com um nível de ensino diferente do ano de escolaridade em que se encontrava. Necessitava do apoio constante da professora titular e, por isso, foi-nos informado que não o iríamos acompanhar. Para além deste aluno, mais quatro encontravam-se abrangidos pelas medidas universais, assim como outros precisavam de apoios no que diz respeito à matemática, ao português, à língua não materna, à terapia da fala e à psicóloga.

Como referi, a turma apresentava certa heterogeneidade nos níveis de aprendizagem. De acordo com as palavras da professora titular: “Não é um grupo difícil, acatam quando são chamados à atenção. No entanto, há situações que demonstram desacatos. É um grupo muito heterogéneo que tem alunos com muitas facilidades e outros com muitas dificuldades.”.

Salientava-se como facilidades de quase todo o grupo, a maioria dos conteúdos nos domínios de estudo do meio e expressões, a organização e tratamento de dados no domínio da matemática e a gramática no domínio do português. Já as dificuldades incidiam-se na tabuada e nas frações em matemática, na interpretação e escrita de textos no português e o recorte nas expressões.

Neste contexto, foi implementado um questionário, assim como no contexto anterior. Através deste, verificou-se que a matemática foi o domínio escolhido como sendo o favorito, seguindo-se o estudo do meio e o inglês. O domínio do português foi considerado o menos apreciado. Em relação às atividades extracurriculares, os alunos praticavam uma variedade de atividades (como por exemplo, futebol, natação, dança,...) e, nos seus tempos livres, apreciavam o contacto com as tecnologias.

A dinâmica com a professora titular era bastante positiva, pois havia o respeito mútuo e atitudes de cooperação. No ensino presencial, constatou-se que, apesar de algumas vezes ter ocorrido a sobreposição de diálogos entre alunos, era um grupo que estava disposto a ouvir as ideias uns dos outros, contribuindo para o enriquecimento das mesmas. A sua participação nas atividades nem sempre era a mais ativa, no entanto, gostavam de responder quando julgavam saber a resposta. Era um grupo autónomo e, quando precisavam de ajuda, chamavam a professora. Porém, alguns alunos necessitavam ainda de algum apoio da professora ao longo da realização das atividades, devido ao seu ritmo de aprendizagem.

Relativamente ao ensino à distância, poucos alunos mostravam interesse em participar, tanto nas aulas síncronas como nas aulas assíncronas. Quando lhes era solicitado alguma atividade, apenas uma pequena percentagem dedicava-se à sua realização, chegando até, alguns alunos, a concretizar somente o que lhes apetecia no momento.

#### *2.4. ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 2.º E 3.º ANOS DE ESCOLARIDADE: ANÁLISE COMPARATIVA*

Nos pontos que se seguem irei abordar os aspetos considerados como mais relevantes para mim, nos contextos de 1.º CEB, sendo eles: observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão; o papel do professor; e a minha experiência do ensino à distância durante o confinamento. Será uma reflexão baseada nas minhas vivências, naquilo em que acredito e aprendi, acompanhada com ideias de autores.

##### *2.4.1. OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO*

Os conceitos observação, planificação, intervenção, avaliação e atuação continuaram presentes nestes contextos, apresentando algumas diferenças e semelhanças em relação ao contexto de creche e de II.

Remetendo para o processo de observação, foram utilizados os mesmos instrumentos para recolher dados, acrescentando os questionários aos alunos e as notas de campo. Este último instrumento tornou-se muito útil, pois era onde registava as dificuldades e facilidades das turmas e as estratégias aplicadas pelas docentes em diversos momentos do dia-a-dia.

Nas primeiras semanas no contexto do 2.º ano, deparei-me com a falta de pontos importantes na grelha de observação. Então, nos dias seguintes estive atenta ao que pretendia saber sobre o grupo, o que me ajudou a conhecer as suas características e o modo de como poderia proceder enquanto professora estagiária. Este aspeto permitiu-me preparar a grelha de observação para o 3.º ano de escolaridade, facilitando a recolha de dados. A observação e recolha de dados foram aspetos que me acompanharam constantemente ao longo das minhas práticas pedagógicas, pois à medida que ia intervindo e interagindo com a turma e com os alunos, na sua individualidade, obtive mais informações acerca dos mesmos. Para Ninin (2010), a

“(…) observação é o ato de olhar alguém ou alguma coisa cuidadosamente, a partir de critérios negociados, com o propósito de entender e fundamentar os aspectos observados, de modo a possibilitar mudanças factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais dos envolvidos, capazes de gerar transformação não somente neles, mas no contexto em que atuam (...)” (cit. por Bráñez, 2013, p. 139).

Ainda no período de observação, tanto no 2.º ano como no 3.º ano, as docentes deram-nos liberdade para participar nas suas atividades e apoiar os alunos. No 2.º ano chegamos a preparar uma ficha de matemática e a explorá-la com a turma. Deste modo, constatei que a observação participante esteve presente, dado que eu (observador) participei no quotidiano do grupo que estava a estudar (Estrela, 2000). A utilização deste tipo de participação provoca diversas relações com os participantes do estudo (Dias, 2009) e a verdade é que, desde o momento em que comecei a participar, pude criar laços de confiança e de respeito com os alunos.

Na PP do segundo semestre, o processo de observação teve de ser alterado, devido à pandemia que se instalou no mundo. Isto dificultou a adaptação das minhas intervenções e planificações, dado que o período de tempo para observar na sala de aula não ter sido o suficiente para ficar a conhecer cada aluno. Esta minha experiência no tempo do confinamento, pode ser consultada no ponto 2.5.

No que concerne à planificação, a sua estrutura não sofreu grandes alterações, comparando com a de JI, mas passou a ser mais descritiva. Esta mudança foi essencial para me poder orientar ao longo das minhas intervenções, uma vez que a carga horária era maior e implicava pormenores importantes para a realização das atividades. Outro aspeto acrescentado, foi a implementação da duração de cada etapa da proposta educativa,

permitindo uma melhor gestão do tempo. Mesmo utilizando este documento na creche e no JI e tendo a consciência de que tem como função orientar o docente, nestes contextos foi quando verifiquei esta afirmação a cem por cento.

A fundamentação teórico-didática também era um documento realizado juntamente com a planificação. Inicialmente, senti algumas dificuldades na seleção do conteúdo a ser fundamentado e como deveria ser a sua estrutura, porque no contexto de JI não foi necessária uma fundamentação tão aprofundada. Este desafio foi superado ao longo do tempo, pois compreendi que se tratava de um documento para nos ajudar a estar preparadas teórica e didaticamente nos assuntos mais sensíveis a nosso ver.

Um sentimento que esteve bastante presente ao longo das planificações foi a obrigatoriedade em realizar atividades que fossem ao encontro das Aprendizagens Essenciais, o que dava a parecer que os interesses e necessidades dos alunos ficavam postos de parte. Posto isto, irei abordar a forma como agi para tentar dar resposta às características das crianças.

Para combater este sentimento no 2.º ano de escolaridade, procurei diferentes formas de introduzir conteúdos, sendo uma delas a exploração destes com o recurso a materiais e a realização de pequenos jogos (Anexo IX). Com isto, percebi que os alunos se mantinham intrinsecamente motivados e empenhados em construir aprendizagens. Se no contexto de creche e de JI todas as aprendizagens adquiridas pelas crianças são feitas através do lúdico então, no 1.º CEB, também se deve continuar a apostar em atividades que envolvam o mesmo. Panaino (2012), declara que “(...) o jogo na escola é uma atividade lúdica tão séria quanto qualquer outro tipo de tarefa.” (p. 127) e que “(...) pode ser utilizado em várias etapas escolares, pois oportuniza a construção de conceitos, reforça o seu aprendizado e ajuda a repetir o conceito enquanto joga” (p. 17). Deste modo, pode-se recorrer ao mesmo para apresentar conteúdos, para reforçá-los durante os exercícios ou para consolidar conteúdos abordados (Panaino, 2012).

No 3.º ano de escolaridade, a primeira intervenção foi concretizada em contexto de sala, passando as seguintes a serem feitas com o recurso à tecnologia. Com isto, fui obrigada a refletir e questionar-me de como é que iria proporcionar aos alunos aprendizagens eficazes mediante um ecrã, uma vez que as estratégias que tinha vindo a desenvolver em contexto de sala de aula não podiam ser aplicadas da mesma forma. Assim, durante as

aulas síncronas, procurei partilhar o meu ecrã com as atividades, recorrendo a ferramentas digitais (Anexo X). Estes demonstraram ser um aliado crucial para as minhas práticas no último semestre, assim como as ferramentas digitais para as aulas assíncronas. Deste modo, posso concluir que a tecnologia deve ser mais valorizada e implementada pelo professor nas suas propostas. Perante o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, artigo 3.º, tem de se valorizar a “(...) diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida”.

É importante referir que as planificações nem sempre foram estanques, pois procedeu-se à sua alteração ao longo das intervenções para responder às necessidades e capacidades dos alunos, como por exemplo, eliminar alguma atividade para explorar outra mais complexa, no ponto de vista dos alunos. O aluno tem o direito de ser ouvido e respeitado, no que concerne aos seus interesses e habilidades, para que possa construir o seu percurso curricular, experienciando o êxito pessoal e educativo (Pereira, 2018).

Nem todo o grupo apresentava o mesmo ritmo de trabalho, o que causou a introdução de atividades de recurso nas planificações para quem terminasse mais cedo, levando-nos a construir um dossier com as mesmas, no caso do 2.º ano. Compreendi que, com esta estratégia, os alunos desenvolviam a sua autonomia e responsabilidade, pois podiam aceder a estes após terminarem a tarefa, e também entendi que, conseqüentemente, concedia-me tempo para ajudar quem mais necessitava.

Relativamente ao processo de avaliação, apercebi-me de que era mais complexo devido ao nível de desenvolvimento dos alunos, tornando-se bastante desafiante. Para facilitar este processo, construíram-se grelhas de avaliação com critérios qualitativos auxiliares (Anexo XI), com pontos considerados importantes a serem avaliados. Estas tiveram de ser adaptadas para as aulas à distância no contexto de 3.º ano. Optar-se por este método, tornou-se numa mais valia para avaliar de forma mais rigorosa o desenvolvimento dos alunos, assim como adaptar as estratégias e o plano de ação, sendo este um processo contínuo.

Todo este envolvimento fez-me compreender que o professor tem de procurar avaliar frequentemente todo o progresso do aluno, visto que “A avaliação é um elemento

integrante e regulador da prática educativa” (Despacho Normativo n.º 30/2011 de 19 de junho). Se aliar a observação à avaliação, pode detetar dificuldades no decurso do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, interpretar o que observou e ajustar imediatamente a sua ação (Pinto & Santos 2006).

Paralelamente, os alunos também tinham de realizar as suas autoavaliações, sendo comparadas com os nossos registos. Este processo, permitiu-me compreender a importância de os alunos terem a oportunidade de avaliarem as suas aprendizagens, uma vez que tinham de refletir e considerar o seu desempenho. Pode-se referir que a autoavaliação consiste “(...) na regulação do processo de aprendizagem pelo sujeito dessa aprendizagem: antecipação das operações a realizar para que determinada aprendizagem se verifique, identificação dos erros de percurso cometidos e procura de soluções alternativas” (Barbosa & Alaiz, 1994, s.p).

Para terminar, o momento de reflexão, mais uma vez, demonstrou ser fulcral no desenrolar da PP, tanto para mim como para os alunos. John Dewey declara que “O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados.” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 31) Era através da reflexão que ponderava os aspetos positivos e menos positivos das minhas propostas e da minha ação pedagógica e o que estas provocavam nos alunos, reconsiderando todo o procedimento, e assim sucessivamente, até ter a capacidade de dar respostas adequadas aos interesses e dificuldades dos mesmos. Oliveira e Serrazina (2002), afirmam que

O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Há, através das práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um *insight* sobre o que significa ser professor (p. 32).

Em suma, posso alegar que o ciclo de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão foi fundamental para a construção de todas as aprendizagens e para o meu crescimento pessoal e profissional, no que diz respeito ao 1.º CEB. Não deixou de ser complexo e até, por vezes difícil, mas consegui superar as minhas expectativas e desenvolver capacidades que desconhecia.

#### *2.4.2. O PAPEL DO PROFESSOR*

Ensinar crianças do 1.º CEB foi um grande desafio para mim, pois como mencionei na contextualização do capítulo 2, estava com algum receio de não ter capacidades suficientes para lhes proporcionar aprendizagens significativas.

Por conseguinte, também me questioneei que tipo de professora iria ser perante uma turma de 2.º ano e uma turma de 3.º ano. O que poderia implementar para os motivar a aprender. A verdade é que umas vezes encontrei as respostas, outras vezes não, pois o que funcionava num dia ou numa atividade, podia já não funcionar no outro. Langford (1989) refere que “A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e age nas diversas facetas da sua vida.” (in Sacristán, 1991, p. 66). Este processo de aprendizagem não deixou de ser benéfico para o meu crescimento, sendo refletido ao longo das minhas reflexões individuais semanais.

Nestes contextos, compreendi que há certos aspetos que não diferem da creche e do JI, sendo dois deles as interações e a forma como vemos as crianças. As interações continuam a ser um elemento importante para estabelecer uma relação de confiança entre pares e com adultos, o que, a meu ver, faz com que estejam mais dispostas para a aprendizagem, cooperação e respeito. O professor deve focar-se na criança, tendo em conta as suas aptidões, desejos, anseios dificuldades e necessidades e adaptar as suas práticas para dar resposta a estas. Cortesão (2000) refere que o professor, ao abraçar o papel de facilitador de aprendizagens tenta construir ambientes benéficos para o desenvolvimento e procura incentivar os alunos a realizarem descobertas, a recriarem e a imaginarem. Ao agir desta forma, pode “(...) contribuir para o crescimento, para a aceitação de propostas consideradas importantes, para o desenvolvimento de aptidões de alunos e para a sua libertação.” (Cortesão, 2000, p. 37).

O professor desempenha diversos papéis ao longo das suas ações pedagógicas, talvez advenha da necessidade de se fazer ouvir em certas situações, uma vez que tem de se adaptar aos desafios diários. Ruivo (2012) refere cinco condições indispensáveis para o desenvolvimento eficaz do trabalho do professor, sendo essas: i) conferir autonomia para a tomada de decisões na execução dos projetos curriculares, através da procura sistemática e da partilha com outros docentes; ii) integrar a diversidade dos alunos numa educação compreensiva e que responda às características individuais; iii) preocupar-se com a avaliação individual; iv) aceitar a evolução dos tempos; v) estar disposto a ouvir

as propostas de todos os membros da comunidade educativa, para fomentar a inovação e a renovação.

Com base nestes conceitos, posso referir que vão ao encontro das minhas aprendizagens adquiridas e desenvolvidas, mesmo que algumas tenham ainda de ser aprimoradas. Devo ser capaz de utilizar o currículo autonomamente e adaptá-lo à minha turma. Também é essencial conhecê-la muito bem para poder implementar comportamentos inclusivos e recetivos à diversidade, bem como encontrar estratégias motivadoras para cada aluno, baseadas nas características de cada um, sendo um aspeto visível numa das minhas reflexões semanais individuais (Anexo XII),

“Na minha opinião, o professor deve estar em constante reflexão e procura de estratégias possíveis para a motivação dos alunos, pois alunos desmotivados terão menos interesse e empenho na escola. Bzuneck (2010) afirma que o professor utiliza recursos para motivar os alunos e a encorajá-los a fazerem as suas escolhas, a cooperarem uns com os outros, a responsabilizarem-se pelas suas aprendizagens e pelas dos outros e, deste modo, sentem-se responsáveis pelo processo necessário para a aquisição de aprendizagens significativas (Moreira, 2014).” (Anexo XII – 7.<sup>a</sup> Reflexão Semanal – 28 a 30 de outubro de 2019).

É importante saber como avaliar as aprendizagens dos alunos para que estes compreendam as suas facilidades e dificuldades. Para além disso, devo preocupar-me com a forma como leciono os conteúdos, uma vez que serão captados pelos alunos do modo que lhos proporcionei. Para terminar, também aprendi que devo procurar ser flexível com as mudanças que vão surgindo, mostrar disponibilidade para ouvir os alunos, conhecer o seu contexto familiar, os seus problemas, anseios, contentamentos, opiniões e ideias. Tudo isto, porque sem alunos não existem professores, o que me faz afirmar que as crianças são a alma do mundo.

## *2.5. A MINHA EXPERIÊNCIA DO ENSINO À DISTÂNCIA DURANTE O CONFINAMENTO*

A realização desta PP diferiu de todas as outras, devido à pandemia que se instalou no mundo. Esta obrigou-nos à permanência nas nossas residências, dia após dia, e à mudança de toda a rotina e procedimentos, quer a nível profissional quer a nível pessoal. Não foi de todo uma adaptação fácil, mas também permitiu a aquisição de aprendizagens muito ricas que, se fosse numa altura considerada normal, não seriam feitas e muito menos refletidas tão acentuadamente. Assim, posso destacar algumas ideias-chave desta experiência: a comunicação, a tecnologia, a concretização de materiais didáticos, as

ferramentas digitais, a minha ação enquanto professora estagiária, as aulas síncronas e assíncronas, a telescola e o envolvimento dos pais.

O confinamento iniciou-se em março de 2020 e foi neste momento que tivemos de adaptar as nossas práticas. O tempo de intervenção reduziu significativamente e os momentos de trabalho autónomo aumentaram. As planificações tiveram de se adequar a esses aspetos, assim como as estratégias de intervenção, a observação, a avaliação e o tempo dedicado à preparação do material. Para superar as advertências, a comunicação entre a professora cooperante, a professora supervisora e as nossas colegas de mestrado, revelaram ser um elo indispensável, uma vez que também estavam a passar pelo mesmo que eu. Através da comunicação partilhámos angústias, receios, expectativas, ideias e aprendizagens, o que remete para o ponto v) de Ruivo (2012) (capítulo II, ponto 2.4.2.).

O recurso à tecnologia tornou-se essencial para o desenrolar de todo o processo educativo durante o confinamento. Através da mesma, foi possível comunicar, partilhar conteúdos, proporcionar aprendizagens e momentos lúdicos. Para além disso, também nos disponibilizou inúmeras ferramentas digitais que permitiram a criação de materiais para os alunos. A tecnologia é um recurso que está cada vez mais presente no dia-a-dia das crianças e nós, enquanto futuros docentes, devemos ter a preocupação de saber como tirar partido dela para ajudá-los e impulsionar o seu desenvolvimento global. Miranda (2007) refere que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) possibilitam o desenvolvimento de atividades benéficas para a aquisição de conhecimentos significativos para os alunos e que, para isso, “(...) é necessário ter em consideração que a aprendizagem é um processo (re)construtivo, cumulativo, auto-regulado, intencional e também situado e colaborativo.” (p. 45).

Esta experiência proporcionou-me a exploração aprofundada de algumas plataformas existentes, como por exemplo, as das editoras dos manuais e o Youtube. Compreendi que os vídeos presentes nesta última foram uma mais valia, porque era o mais parecido à dinâmica das aulas presenciais e como tem as animações e uma voz a explicar os conteúdos, creio que os alunos se sentiam mais cativados, assim como construíam as aprendizagens pretendidas de uma forma prazerosa. Como afirma Cinelli (2003) é vantajoso o vídeo apresentar movimento e, se for utilizado corretamente, os alunos irão compreender os assuntos que são abordados. Para tal, é necessário que o professor conheça as potencialidades didáticas do vídeo. “Pela exploração de uma mensagem

complexa, pela estimulação da curiosidade, da investigação, da dedução busca-se que o aluno aprenda a aprender” (Cinelli, 2003, p. 39).

Os documentos do Microsoft Office, eram conhecidos e usados regularmente nas nossas práticas. Todavia, procurei dar-lhes outras finalidades, como por exemplo, recorrer ao PowerPoint para lançar um desafio para a aula assíncrona, no domínio de português, sendo este acompanhado com voz (Anexo XIII). Aprendi que a voz é um elemento que deve acompanhar estes recursos, pois permite que as crianças com dificuldade na leitura possam compreender melhor as indicações. O PowerPoint também teve outra função, como por exemplo, realizar um *quizz* para consolidar conteúdos de estudo do meio (Anexo XIV) durante as aulas síncronas. A implementação deste documento como *quizz*, levou-me a compreender que este é um recurso com potencialidades educativas, pois permite fortalecer temas abordados e captar as facilidades e dificuldades dos alunos nos mesmos. Para Araújo *et al.* (2011), o *quizz* é uma atividade que contribui para a “(...) construção de conhecimentos e no processo de avaliação do aluno, auxiliando a aprendizagem de maneira significativa e lúdica” (Alves *et al.*, 2015). Alguns autores referem que o *quizz* é um recurso pedagógico motivacional que contribui no processo de aprendizagem dos alunos (Alves *et al.*, 2015).

Ainda tive a oportunidade de concretizar vídeos com algumas atividades e conteúdos (Anexo XV). A sua preparação foi um grande desafio, porque até à data, recorria-se a vídeos já realizados e, termos de ser nós a preparar o conteúdo e editá-lo de modo a que fosse motivador e de fácil compreensão não foi simples, mas permitiu aprender a retirar partido da ferramenta para a construção de aprendizagens.

Para além disso, também me fez procurar novas ferramentas digitais, como o *Socrative* (Anexo XVI). Esta ferramenta é muito rica devido à sua diversidade, pois permite realizar questões com diferentes estruturas, alguns níveis de complexidade e ainda incorporar imagens e explicações. Deste modo, os alunos puderam realizar a atividade de forma autónoma e construir conhecimentos individuais sem a presença do professor. Para Moita e Canuto (2011) “(...) o uso das novas tecnologias contribui na construção do processo educativo ampliando a variedade de recursos e ferramentas didáticas e facilitando o atendimento das individualidades.” (Alves *et al.*, 2015). Isto remete-me para as minhas intervenções ao longo deste percurso.

Em relação à minha prestação enquanto professora estagiária, foi sendo melhorada ao longo da construção das aprendizagens. No que concerne às aulas síncronas, senti dificuldades que nem sempre foram superadas e outras que, ao serem refletidas e ponderadas, tornou-se mais fácil a sua superação. Posso começar por salientar que um dos grandes receios desde o começo desta experiência, era não conseguir cativar os alunos nem levá-los a fazerem aprendizagens significativas, pois como pude observar nas aulas presenciais, os alunos que demonstravam ser menos participativos e possuir dificuldades, continuaram a demonstrá-lo nas aulas síncronas e assíncronas. Isto levou-me a questionar se estavam verdadeiramente envolvidos e a compreender o que se ia abordando. O papel desempenhado pelo professor nas aulas de ensino à distância é essencial no processo de ensino e aprendizagem. Ele deve “(...) mediar o processo educativo, guiando e orientando o aluno para que se sinta motivado e consiga ser participativo, interagindo com os demais colegas, buscando novas pesquisas que tragam novas reflexões e novos significados para o conhecimento.” (Hattge, Ribas & Paulo, 2014, p. 2).

Outro aspeto que me deixava inquieta era a possibilidade de não conseguir dar o devido valor aos alunos que se empenhavam. Assim, para combater estas advertências procurei dar o *feedback* sobre o seu envolvimento nas aulas síncronas como dos trabalhos destinados para o momento autónomo. Compreendi que esta foi uma boa estratégia para motivar os alunos, tanto os menos participativos como os mais participativos, e mostrar que o que faziam era valorizado. Hattge, Ribas e Paulo (2014) referem que o professor deve ter em conta as formas de aprendizagem e as características individuais dos alunos e de grupo para adaptar o tipo de *feedback* a ser dado.

Das aulas síncronas, tive em conta o ambiente criado para promover aprendizagens e para os alunos poderem partilhar ideias e opiniões. Compreendi que a tecnologia é um recurso facilitador para a aprendizagem colaborativa, pois ao ser partilhado as suas aprendizagens, os alunos contribuíam para o fortalecimento dos outros, tornando-se em aulas significativas para a construção de conhecimentos em grupo. De acordo com Pantoni e Cruz (2015),

A forma de aprendizagem desenvolvida no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) se fundamenta num modelo dinâmico de interação em que a construção do conhecimento se dá através da participação de todos os envolvidos, tutor e alunos, num processo de construção e reconstrução do conhecimento (p. 2).

O questionamento também foi uma estratégia crucial para a orientação das aulas e para promover a participação dos alunos, as suas capacidades de reflexão e de raciocínio, bem como a estrutura do mesmo. Durham (1997), Pedrosa de Jesus (1987 e 1995) referem que as questões têm sido utilizadas para promover ambientes de reflexão e de aprendizagens estimulantes (Jesus, Sá-correia & Abrantes, 2006). Aya Duray e Jacobs (1997) acreditam que, o modo como são colocadas as perguntas, contribuem para o desenvolvimento do processo cognitivo dos alunos. Visto que a sociedade quer desenvolver cidadãos responsáveis e autónomos, assim como criadores de conhecimentos, ao serem utilizadas questões faz com que seja uma “estratégia-chave” para fomentar o desenvolvimento dessas capacidades (Jesus, Sá-Correia & Abrantes, 2006).

O envolvimento dos pais foi considerado essencial para o desencadear favorável do ensino à distância e, à vista disso, propôs-se algumas atividades para serem realizadas com a família (Anexo XVII). Como tem vindo a ser abordado ao longo de todo o percurso académico, é necessário ter em conta tudo o que envolve os alunos e, visto que tiveram de permanecer em casa, considerou-se ser uma mais valia envolver a família no trabalho dos alunos. Para Corsino (2005) citado por Soares (2010), é necessário haver a interação entre família, escola e comunidade, sendo que nenhum papel desempenhado por estas é substituído. Todavia, a presença dos pais nem sempre foi benéfica, pois acabavam por dar as respostas pelos filhos e a fazer a sua autoavaliação. Deste modo, é importante procurar, futuramente, formas para conciliar estes aspetos.

A introdução da Telescola no dia-a-dia dos alunos, manifestou ser uma estratégia positiva e interessante para fazer chegar o ensino a todos os alunos, principalmente aos que não têm acesso ao computador ou internet, pois nem todas as famílias têm possibilidades económicas para tal. Também penso que a Telescola tenha sido um bom recurso para os professores, porque com todas as mudanças que aconteceram repentinamente, foi um método que veio orientá-los e ajudá-los na planificação das suas aulas.

Em suma, foi uma experiência repleta de aprendizagens, quer no que diz respeito à elaboração de recursos, da exploração dos existentes e do papel da tecnologia e do professor. Enquanto futura professora devo procurar aprofundar os meus conhecimentos neste âmbito educativo e encontrar um equilíbrio entre a manipulação das TIC e de recursos fora destas.

## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: DA TEORIA À AÇÃO

Na parte II está presente a dimensão investigativa desenvolvida em contexto de Jardim de Infância, no âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância realizada no ano letivo de 2018/2019. Para que seja possível uma maior organização, dividiu-se a parte II em alguns capítulos e subcapítulos: primeiramente, surge a contextualização do estudo, onde se esclarece o surgimento deste estudo e se explicita a pergunta de partida e os objetivos formulados. De seguida, encontra-se o enquadramento teórico que suporta a investigação, tendo como referência as ideias de diversos autores sobre as artes na educação e no contexto de jardim de infância, a importância das mesmas para o desenvolvimento e crescimento da criança, no que é que consiste a linguagem plástica, a cooperação, a colaboração e o trabalho em grupo. Posteriormente, apresenta-se a metodologia de investigação que explicita as opções metodológicas, o contexto e os participantes do estudo, descreve as técnicas e os instrumentos utilizados para recolher os dados e expõe o processo utilizado para recolher os mesmos. Por fim, encontra-se a apresentação e discussão de resultados, as considerações finais e as limitações do estudo.

## CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A concretização da prática pedagógica no contexto de Jardim de Infância desencadeou oportunidades de reflexão que, como resultado, despertaram o interesse em realizar o ensaio investigativo no mesmo.

Após alguns momentos de observação, tanto em atividades propostas pela educadora cooperante como nos momentos de brincadeira livre, foi visível o gosto que as crianças demonstravam pelo uso da linguagem plástica e pelas suas produções no âmbito das experiências do Subdomínio das Artes Visuais.

Outro aspeto observado foi a brincadeira em pequenos grupos que as crianças realizavam em momentos de brincadeira livre. O facto de as crianças estarem na fase do egocentrismo, em termos do seu crescimento e desenvolvimento, despertou-me a curiosidade relativamente à realização de propostas educativas em pequenos grupos cooperativos, no sentido de compreender que benefícios trariam à aprendizagem. Assim sendo, planifiquei e concretizei experiências de aprendizagem num grupo cooperativo, que incluíam atividades de expressão plástica. Os dados recolhidos foram considerados tão ricos que decidi analisá-los e, em seguimento, percebi que esses dados permitiriam desenvolver um estudo caso.

A oportunidade de implementar o trabalho em grupo noutra PP, anterior ao curso de mestrado, com alunos do 1.º CEB, também fez suscitar o interesse em observar como seria fazê-lo com crianças mais novas. Deste modo, perspetivou-se que o ensaio investigativo iria incidir nas artes visuais e na aprendizagem cooperativa. Partindo deste propósito, foram identificados alguns conceitos-chave sobre os quais seria necessário aprofundar conhecimentos, tais como: artes, artes visuais, linguagens artísticas, linguagem plástica, cooperação, aprendizagem cooperativa, trabalho de grupo cooperativo, colaboração e trabalho de grupo.

O presente estudo pretende responder à questão:

“Em que medida as propostas educativas no âmbito das Artes Visuais potenciam a Aprendizagem Cooperativa de crianças de 5/6 anos?”.

Para dar resposta a esta pergunta de partida, definiram-se os seguintes objetivos:

i) planificar e implementar experiências de aprendizagem cooperativa no âmbito das artes visuais;

ii) identificar aprendizagens das crianças no âmbito da cooperação e no âmbito do subdomínio das artes visuais;

iii) refletir sobre a importância das propostas educativas no âmbito das artes visuais como potenciadoras da aprendizagem cooperativa.

Este estudo pretende ser mais um em relação à aprendizagem cooperativa no JI, de forma a tornar-se relevante para o conhecimento e práticas dos educadores e professores. Baço (2013), Carvalho (2013) e Marques (2017) realizaram estudos neste âmbito, da mesma maneira que Silva (2013), acrescentando as expressões artísticas a este feito.

## CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo expressam-se pontos de vista de diversos autores acerca das artes na educação e no jardim de infância, do trabalho cooperativo, do trabalho colaborativo e do trabalho em grupo, tendo como referência uma bibliografia bastante diversificada. É de salientar que o capítulo 2 foi fundamental para a concretização do estudo, bem como para a construção dos meus conhecimentos relativamente a estes assuntos.

### 2.2. AS ARTES NA EDUCAÇÃO

Durante muitos séculos, as artes não foram vistas como uma componente benéfica para a educação. Diversos filósofos, como Platão e Aristóteles, e alguns pedagogos apelaram à importância de integrar as artes no currículo escolar, sendo que, escassos países, levaram a cabo este princípio. Portugal não valorizava as artes na educação e, apenas com o início da República é que houve uma pequena introdução destas no contexto escolar. O Decreto-Lei n.º 344/80 e a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) acerca da Educação Artística vieram oficializar este acontecimento (Sousa, 2003a).

Na luta constante pela importância da presença das artes na educação e na vida, nasceram diversas teorias como as clássicas, psicológicas, expressivas, socioculturais, lúdicas e representativas. Na análise destas teorias, é visível que algumas ideias que surgiram estão em concordância, bem como são o alicerce para o aparecimento de novas. Para Platão, a arte advém da beleza espiritual e é nesta que o homem se inspira para criar. Também acredita que a arte é transcendente, tornando-se superior ao homem. Aristóteles segue a linha de pensamento de Platão. No entanto, acredita que a arte não é dos deuses, mas sim do homem e que a beleza tem uma essência emocional, ou seja, o belo psicológico (Sousa, 2003a).

Schiller concorda com a beleza espiritual, mas para ele, o belo é tudo o que é vivo. Através da beleza e da criação, o homem eleva-se espiritualmente. Deste modo, a criação da obra de arte permite a evolução do homem a nível estético, moral e espiritual. Para além disso, Schiller (1795) e Spencer (1892) acreditam que a arte é uma atividade lúdica e prazerosa (Sousa, 2003a).

Os conceitos de educação e de arte foram referidos na tese de doutoramento de Herbert Read, na qual defende que a arte deve ser a base da educação, de modo a que as crianças

expressem os seus sentimentos, se inspirem e sejam criativas num ambiente que proporcione a expressão livre. Para este autor, a arte pertence à evolução biológica humana, tal como considerava Platão, e envolve os sentimentos a nível espiritual. Já a educação deve integrar o desenvolvimento da individualização e da singularidade de cada indivíduo (Leite & Malpique, 1986; Sousa, 2003a), sendo vista como

(...) formação humana integral, em cujo processo a arte desempenha um papel primordial, sob todas as suas formas expressivas, para a adequada formação da personalidade, sustentando o que esta só se desenvolve equilibradamente num processo de individualização e integração, ou seja, da reconciliação da singularidade individual com a unidade social (Sousa, 2003a, p. 25).

Sousa (2003a) acrescenta, ainda, que a educação deve estar direcionada para a criatividade e não para a memorização, em que o seu processo é realizado *de dentro para fora* (p. 116). Platão afirma que a capacidade de aprendizagem é inata e intrínseca a cada pessoa, sendo que necessita de ajuda para ser desenvolvida “(...) num sentido moral de evolução espiritual (...)” (Sousa, 2003a, p. 17). Para atingir esse nível de desenvolvimento, é necessário que a arte esteja presente na vida humana desde a educação infantil.

H. Read considera que a educação estética é fundamental na educação, porque abrange todas as formas existentes da expressão individual. “A educação estética é a educação dos sentimentos com vista a uma tomada integral da realidade. É sobre os sentimentos que se baseiam a consciência, a inteligência e as ideias do homem.” (Leite & Malpique, 1986, p. 11). A. Garret, é da mesma opinião que H. Read, pois considera que a educação estética possibilita que haja uma educação onde predomina o equilíbrio. Para este autor, primeiramente, é necessário o trabalho em todas as áreas e, posteriormente, especificar o ensino numa delas (Sousa, 2003a).

A junção da estética com a educação não significa a transmissão de conteúdos, mas sim a prática de atividades estéticas, onde as experiências sensório-percetivas são desenvolvidas através da criatividade e da expressão (Sousa, 2003a). H. Read citado por Leite & Malpique (1986) alega que “A educação pela arte é a dinâmica entre os dois conceitos (...) definidos: educação e arte.” (p. 11). Esta educação tem como objetivo compreender a criança no que diz respeito às emoções, necessidades e interesses e desenvolver o seu pensamento, ou seja, estimular o raciocínio de modo a haver conexão entre o pensar, o sentir e o agir. Para além disso, este método de educação,

(...) proporciona (...) todo um vasto leque e vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afectivo-emocional e intelectual da criança, como permitem o colocar em acção toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (...) que robustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida (Sousa, 2003a, p. 83).

As artes na educação não pretendem formar a criança para um mundo artístico, mas sim salientar a formação e o enriquecimento da cultura geral da mesma. Estas pretendem que a criança aprenda as técnicas e os princípios estético-científicos para que os possa implementar nas suas criações (Sousa, 2003a).

### *2.2.1. A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS PARA O CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA*

Como foi referido por Platão, a educação artística é considerada a expressão dos sentimentos e emoções. Deste modo, a educação não pode descartar a dimensão afetiva e apenas valorizar a dimensão intelectual. Esta deve-se preocupar com o desenvolvimento da personalidade de forma harmoniosa, isto é, procurar chegar a todas as dimensões da personalidade sem destacar nenhuma delas (Sousa, 2003a). “As artes, constituindo a linguagem dos afectos (...) oferecem uma possibilidade única de desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada da personalidade, que nenhuma outra área consegue atingir” (Sousa, 2003a, p. 113). Sendo assim, pode-se afirmar que o trabalho com as artes concede a motivação necessária às crianças para que estas possam contruir conhecimentos de uma forma “(...) produtiva, criativa e prazerosa” (Santos & Fratari, 2011, p. 9).

A educação artística proporciona um equilíbrio entre as outras linguagens, ou seja, diversas experiências entre as artes, ciências e letras que, conseqüentemente, permitem o desenvolvimento global do indivíduo. Deste modo, o currículo interdisciplinar está envolvido e a base da arte está presente, ou seja, a elevação espiritual, o Belo e a formação do indivíduo, tanto humanístico como de valores morais e éticos. Sousa (2003a) refere que “Mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber»; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir.” (p. 63). Para além disso, a educação artística, ao estar presente na vida escolar das crianças, faculto o melhoramento do “Self”, motiva-as para o sucesso nas atividades escolares e ajuda-as a fortalecerem-se para ultrapassarem os problemas (Sousa, 2003a).

Para Eisner, as atividades artísticas são bastante benéficas para o progresso das crianças, isto é, através das mesmas,

(...) desenvolvem auto-estima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos e um pensamento mais flexível; (...) desenvolvem o senso estético e as habilidades específicas da área artística, tornam-se capazes de expressar melhor idéias e sentimentos, passam a compreender as relações entre partes e todo e a entender que as artes são uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo (Ferreira, 2001, p. 14).

Ferreira (2001) acrescenta a esta ideia que, as crianças, ao serem detentoras de conhecimentos artísticos e ao compreenderem os mesmos, tornam-se mais sensíveis e desenvolvem sentimentos positivos.

As artes permitem que as crianças manuseiem ferramentas específicas de cada linguagem e, através destas, tornam-se mais confiantes e habilidosas. Essas habilidades artísticas permitem que as crianças construam valores e afetividade, que sejam capazes de ter uma imagem mais segura de si e do mundo. Raywen Ford (1999) acredita que a construção de valores das crianças pode advir da dedicação e empenho dado à preparação de algo para oferecer a alguém (Ferreira, 2001). De acordo com Ferreira (2001),

(...) podemos dizer que processo de expressar conhecimentos, valores e afetos por meio de imagens visuais, sons, gestos, movimentos e palavras ajuda os alunos a compreenderem melhor os conhecimentos, valores e sentimentos que tentam expressar, conferindo sentidos plenos à atividade que realizam (pp. 25-26).

As crianças, ao se expressarem, têm de ser capazes de estabelecer ligação entre as suas ideias e as habilidades intelectuais, perceptivas e motoras (Ferreira, 2001).

Os aspetos cognitivos e afetivos não devem ser separados entre si, porque a aprendizagem da criança é feita mais facilmente e efetivamente quando esta sente alegria. Esta está presente nas artes e é por isso que se alega a implementação das mesmas nas escolas, tornando-as mais *vibrantes* (Rosa, 2010). Eisner e Snyders (1998) também acreditam que a alegria é algo que é proporcionado através das atividades artísticas. Isto é, está presente quando é dada às crianças a oportunidade de se exprimirem, experimentarem, explorarem, serem os autores, criarem coisas novas por si mesmas e sentirem o prazer e satisfação das diversas linguagens artísticas. Consequentemente, as crianças ficam satisfeitas consigo mesmas, pois entendem que, com a aquisição das diferentes habilidades artísticas, acabam por conseguir realizar certas atividades que anteriormente eram mais complexas (Ferreira,

2001). Rosa (2010) concorda com os autores Eisner e Snyders (1998), quando declara que “As artes promovem oportunidades de auto-expressão, trazendo o mundo interior de cada um para o mundo exterior da realidade concreta” (p. 12). Ainda de acordo com este autor, as crianças, ao praticarem atividades artísticas, melhoram a autoestima e autoconfiança, porque se apercebem que têm capacidade para fazer os trabalhos e que estes são valorizados.

Um dos aspetos mais importantes para Ferreira (2001), acerca da implementação das linguagens artísticas na escola, é o facto de considerar que estas fazem parte do património cultural. Esta autora acredita que as crianças devem conhecer e compreender as produções artísticas, visto que a nossa essência provém das culturas em que nos inserimos. Hannah Arendt (1993) mencionada por Ferreira (2001), defende que é através do conhecimento do passado que se define a identidade e se adquire a consciência de si e dos outros, visto que a aprendizagem advém sempre do passado. A escola tem como obrigação a preservação das culturas para que as crianças aprendam a respeitar o passado cultural, porque se isso não acontecer será impossível haver educação (Ferreira, 2001). Rosa (2010) explica que “As artes são uma parte central da experiência humana. (...) Elas cruzam barreiras raciais, culturais, sociais, educativas e económicas e ajudam a reforçar a consciência e o gosto cultural” (p. 12). Deste modo, esta perspetiva complementa o que é referido por Ferreira (2001).

Para além do que vim a referir das perspetivas de Rosa (2010), este autor também acredita que existem outras razões para que as artes sejam consideradas importantes no crescimento e desenvolvimento do indivíduo, nomeadamente que “As artes ajudam a desenvolver capacidades e atitudes essenciais para a aprendizagem e para a vida”, isto é, as atividades artísticas proporcionam o desenvolvimento da imaginação e esta ajuda a que haja uma melhor compreensão e empatia pelo outro. Através da imaginação torna-se possível entender outras formas de vida. Rosa (2010) afirma, ainda, que as artes

- são uma oportunidade para experimentar processos do princípio até ao fim e desenvolvem tanto a independência como a colaboração;
- apuram a sensibilidade e a afectividade e fornecem meios para a vivência artística e cultural;
- tornam possível utilizar as capacidades pessoais de forma significativa e de tornar compreensíveis, através destas capacidades, algumas abstrações mais complexas;
- misturam o processo e o conteúdo da aprendizagem;

-exercitam e desenvolvem as aptidões intelectuais mais elevadas incluindo a análise, a síntese, a avaliação e a resolução de problemas (p. 13).

### 2.3. O QUE É A LINGUAGEM PLÁSTICA?

Nas artes existem diversas linguagens com elementos próprios, contudo irá ser abordado especificamente a linguagem plástica. Pode-se começar por referir que “A arte plástica infantil é essencialmente uma linguagem que, praticada nas devidas condições, ajudará a criança no seu natural desenvolvimento, a encontrar o equilíbrio, por meio de uma série de experiências sensoriais e intelectuais” (Cardoso & Valsassina, 1988, p. 69). Essas experiências levam à criação do simbolismo que é utilizado, pela criança, cada vez que deseja expressar-se espontaneamente. Para ela, criar, é uma ação normal, visto que tudo o que realizar é feito de forma natural e expressiva. Deste modo, Cardoso e Valsassina (1988) afirmam que a criança descobre a sua linguagem plástica através da espontaneidade que a educação pela arte proporciona. Nas suas criações, a criança reproduz sentimentos e sensações com o recurso a materiais plásticos (Cardoso & Valsassina, 1988; Sousa, 2003b). A ideia de Oliveira (2007), converge com a destes autores, onde refere que a expressão plástica “(...) visa potenciar a sua componente sensorial e cognitiva, e ampliar as suas estruturas de referência relativamente ao seu conceito de arte” (p. 66).

O momento da educação pré-escolar é vivido pela criança como um período de relevantes aprendizagens e torna-se fulcral que, também no campo da expressão plástica, ela as construa, ela as construa relativamente ao seu sentido estético e ao processo artístico na sua íntegra, de modo a que, a partir do entendimento e da participação, possam aguçar a *expressividade, a comunicabilidade e a sensibilidade estética* (Oliveira, 2007).

Sendo a plástica uma linguagem, como afirma Cardoso e Valsassina (1988) e Civit e Colell (2004), naturalmente tem uma gramática visual que é constituída pelo alfabeto visual, isto é, a superfície, o ponto, a linha, a simetria, a direção, a cor, a textura, o volume, e a forma. Para além disso, também está presente a sintaxe visual, que deve atender à medida, à proporção, à estrutura, ao movimento, à direção, ao ritmo, à assimetria e simetria, ao equilíbrio, ao contraste e à harmonia. Esta gramática possibilita expressarmos e comunicarmos com os outros, através da conjunção do alfabeto e da sintaxe (Civit & Colell, 2004). De acordo com Oliveira (2007), após a investigação de diversos autores, a expressão plástica passou a ser vista “(...) como uma linguagem própria, autónoma,

composta por um código específico que deve ser trabalhado com as crianças a fim de desenvolver diversas competências.” (p. 63).

O educador tem de ser capaz de compreender as componentes da linguagem plástica para que, através da educação desta, proporcione à criança o desenvolvimento da capacidade de observação e elaboração de pensamento, a aquisição do espírito crítico, o encorajamento de comunicar, de se relacionar com os outros e ser sensível com os mesmos. Por conseguinte, o desenvolvimento da imaginação também está implícito, onde a criança tem de encontrar novas soluções para as dificuldades com que se vai deparando, bem como conquistar uma mente aberta que se adapte a novos rumos (Civit & Colell, 2004).

No que diz respeito à expressão plástica, Sousa (2003b) refere que este termo “(...) foi adoptado pela educação pela arte portuguesa, para designar o modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos” (p. 159). Este autor acrescenta ainda que esses materiais são, o gesso, a pedra, a madeira, o plástico, entre outros e, por isso é que, quando se aborda a expressão plástica, está incutido o manuseamento destes.

As atividades de expressão plástica são consideradas como um meio que permite o desenvolvimento não só da motricidade, da imaginação, da sociabilidade e da inteligência, mas também da noção espacial, temporal e matemática. Consequentemente, as crianças descobrem-se a si mesmas e aos outros como grupo aprimorando a comunicação, tornam-se responsáveis e autónomas, assim como despertam para certos aspetos do sentido estético, tudo isto através da criação que os materiais plásticos e as atividades plásticas proporcionam (Brás, 1994). O que é defendido por Civit e Colell (2004) acerca da plástica vai ao encontro do que é mencionado por Brás, reforçando a ideia de que a expressão plástica é essencial para a aquisição de novos conhecimentos, para estimular as sensações, enriquecer a capacidade de nos expressarmos e comunicarmos e de “(...) ampliar nuestra forma de ver, entender e interpretar el mundo” (p. 100). Sendo assim, posso concluir que estas ideias convergem com o que fui mencionando ao longo da importância das artes para o crescimento e desenvolvimento da criança.

Sousa (2003b) menciona que a expressão plástica tem como centro a criança, ou seja, preocupa-se com as necessidades e interesses desta, bem como em desenvolver as suas competências. Com isto, pode-se concluir que é fundamental que as artes plásticas respondam à criança, e não o contrário, assim como não importa o produto final, mas sim que ela se expresse verdadeiramente (Sousa, 2003b). É visível que Oliveira (2007) concorda com Sousa, quando refere que a expressão plástica não tem como objetivo a formação de artistas, mas dar a conhecer às crianças o património cultural, de modo a que estas compreendam a importância que a cultura visual tem, tanto na vida como na história. Este autor cita Marín (2003), que alega que as representações artísticas são um meio para a criança compreender as diferentes culturas, pois “Não se trata só de aprender a ler a imagem através dos seus elementos visuais, mas conhecer as manifestações artísticas de cada cultura” (p. 76). Assim, como também foi defendido por Ferreira (2001) e Rosa (2010).

Os autores Berrocal, Caja e Ramos (2001) citados por Oliveira (2007), declaram que a expressão plástica tem de facilitar o desenvolvimento de certas capacidades na criança, nomeadamente: as *capacidades perceptivas* que estão ligadas ao sentidos e sensibilizam a criança para o sentido estético e para a arte; as *capacidades manipulativas e procedimentais* que estão associadas à aplicação de técnicas e manuseamento de materiais; e, por fim, as *capacidades criativas* que se conectam com a “(...) comunicação, criação e expressão apelando à criatividade e à sensibilidade da criança” (Oliveira, 2007, p. 66). O ponto de vista de Marín (2003) tem algumas semelhanças com a de Berrocal, Caia e Ramos (2001), mencionando três dimensões com uma relação mútua, sendo essas: *saber e compreender, gozar e disfrutar, representar e transformar*. Deste modo, conclui-se que a expressão plástica permite ensinar à criança “(...) o aspecto cognitivo da arte, associado ao saber e o aspecto produtivo, associado ao fazer, ambos essenciais em todo o processo criativo” (Oliveira, 2007, p. 66).

### 2.3.1. AS ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Tomando como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “As Artes Visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (Silva, 2016, p. 49). Por meio da

junção de diversas experiências artísticas, a arte encontra a criança e vice-versa. Por isso é que se defende que a educação artística é imprescindível “(...) formação integral e harmoniosa do indivíduo” (Rodrigues, 2002, p. 187).

As crianças devem ter acesso a diversos materiais, desde diferentes tipos de papéis e lápis, a objetos do quotidiano e objetos reutilizáveis, pois, com o manuseamento e exploração dos mesmos, estas desenvolver a sua criatividade e imaginação, assim como despertam para as múltiplas possibilidades existentes no ato de criar e atribuem novas funcionalidades aos objetivos. Deste modo, as crianças entendem que “(...) a arte e a vida são indissociáveis.” (Silva, 2016, p. 49). A diversidade de criações que os materiais concedem, faz com que as crianças desenvolvam as suas capacidades expressivas, tanto individual, como em grupo (Silva, 2016). As atividades no âmbito das artes, “(...) quando inovadoras, propõe novos modos de sentir, pensar e agir (...)” (Rodrigues, 2002, p. 111). O ponto de vista de H. Read (1942) converge com o destes autores, dando ênfase ao facto de a criança, desde muito cedo, ter a capacidade de exprimir os seus sentimentos por meio de *expressões estéticas* (Sousa, 2003a).

É da responsabilidade do educador a disponibilização dos materiais e a organização dos mesmos de forma a que as crianças possam aceder aos mesmos facilmente e autonomamente, bem como criar ambientes propícios para este fim. Os artistas portugueses e as criações de diversos estilos devem ser privilegiados, de modo a que as crianças se interessem pelas várias manifestações artísticas (Silva, 2016). O educador deve garantir que o que é exprimido pelas crianças é autêntico. Como afirma Arno Stern, “A arte não entra na criança; sai dela (...)” (Rodrigues, 2002, p. 118).

No papel desempenhado pelo educador, deve constar o diálogo com as crianças sobre a importância dos elementos expressivos da comunicação visual, porque

Se nesta forma de expressão artística se coloca muitas vezes a ênfase no fazer, é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (...) e o que observam (...) (Silva, 2016, p. 49).

Através da comunicação entre crianças e o educador, estas ficam com vontade de querer ver e experimentar outros elementos expressivos, o que, conseqüentemente, desenvolve o seu sentido crítico e permite a interligação entre as experiências vividas e novos conhecimentos. Além disso, faz com que elas descrevam, analisem e reflitam sobre o que

observam. Todo este processo proporciona o progresso da imaginação, da sensibilidade estética e expressiva e, todas estas capacidades podem ser desenvolvidas durante o contacto com diversas modalidades expressivas, com contextos diversificados e com recursos da comunidade (Silva, 2016). Para além disso, o educador, ao respeitar e aceitar as crianças nas suas expressões, quer a nível sentimental quer a nível de atitudes, faz com que haja um ambiente propício para que estas se sintam livres e desinibidas (Sousa, 2003a).

Na escola, a educação artística deve propiciar às crianças a expressão livre, em que os seus sentimentos, emoções e ideias sejam libertados e exprimidos. Ao fazerem-no, demonstram a relação efetiva que têm com o que as rodeia, tornam-se mais confiantes e cooperativas com os outros (Rodrigues, 2002). Esta perspetiva está em concordância com a de H. Read, que foi referida nas artes na educação, assim como a de Cabral *et al.* (2000), pois este autor defende que cada criança tem o direito de se exprimir livremente e à sua maneira, consoante o que deseja, os seus sentimentos e ideias.

A expressão livre de cada um, ao ser respeitada, permite o aparecimento de trabalhos excelentes de carácter individual e coletivo, onde a criatividade é estimulada através de diversas técnicas e experiências (Rodrigues, 2002). Estas devem ter em conta a fomentação do pensamento divergente, onde há a procura de variadas soluções para uma situação. Sendo assim, conclui-se que “A escola deve criar condições que favoreçam o desenvolvimento de uma relação de equilíbrio entre o pensamento convergente ou lógico e o pensamento divergente ou intuitivo que, sendo complementares, fazem parte da formação integral do indivíduo” (Rodrigues, 2002, p. 2011).

No jardim de infância, é de extrema importância a presença de imagens de obras de arte e a oportunidade de as observar e de falar sobre o que se observa, porque permite que as crianças façam as suas interpretações e recriações e que partilhem as mesmas com o grupo. Também é fundamental que estas possam dar a sua opinião sobre as criações dos outros, justificando a mesma. (Silva, 2016). Santos e Fratari (2011) seguem a mesma linha de pensamento, alegando que se deve “(...) apresentar obras de arte de diferentes artistas e movimentos da história da arte, mas sempre deixando a criança criar a sua própria obra” (p. 3). Rodrigues (2002), afirma que “(...) a criança é sensível à influência das imagens que a rodeiam” (p. 77). Para esta autora, as obras de arte são consideradas expressivas porque manifestam as agitações do ser humano. Mesmo tendo um tema

inicial, a sua representação pode mudar, pois vão surgindo novas ideias que desencadeiam a criatividade.

Para além do é definido por Silva (2016), Rodrigues (2002) ainda refere que as crianças, ao contactarem com as obras de artes, é-lhes dada a oportunidade de conhecerem e aprenderem características específicas “(...) como a cor, a forma, a estrutura, a textura e a composição (...)” (p. 43), onde a expressão e a imaginação estão sempre associadas. João dos Santos apresenta duas conclusões relativamente às obras de arte. Uma delas, segue o pensamento dos autores, isto é, que, educacionalmente, não é correto considerar as criações das crianças como sendo obras de arte. No entanto, quando os adultos classificam as criações das crianças como obras de arte, Santos também as considera (Sousa, 2003a).

As aprendizagens a promover no âmbito das artes visuais no jardim de infância que constam nas OCEPE estão em concordância com alguns autores, como Sousa (2003), Rodrigues (2002) e Ferreira (2001), assim como tenho vindo a referir. A educação deve ter como centro a criança, em que tudo o que é feito é para ela e por ela. Com isto, João dos Santos (1966) declara que

No sentido de abandonar princípios pedagógicos rígidos e de compreender a criança nas suas emoções, ajudando-a a descobrir o mundo com os materiais que mais aprecia... promovendo a adaptação do ambiente escolar às necessidades da satisfação sensorial que o normal desenvolvimento da criança exige (Sousa, 2003a, pp. 117-118).

#### *2.4. A COOPERAÇÃO: UMA ATITUDE A DESENVOLVER*

Uma abordagem aos conceitos de «cooperação» e «aprendizagem cooperativa» requer, primeiramente, a compreensão do momento de crescimento e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, relativamente ao seu desenvolvimento social.

Existem diversos autores com opiniões divergentes e convergentes acerca do desenvolvimento social. H. Wallon acredita que a criança está voltada para a socialização desde o início, devido à sua dependência do que a rodeia. J. Bowlby segue a mesma linha de pensamento, acrescentando que existe um comportamento inato para o desenvolvimento da afeição (Reymond-Rivier, 1977). Para Schaffer (1999) o desenvolvimento social remete-se aos “(...) padrões de comportamento, aos sentimentos, às atitudes e aos conceitos que as crianças manifestam em relação às outras pessoas (...)” e ao facto de tudo isto se alterar com a idade (p. 15).

Ao longo do desenvolvimento das crianças, existem diversos estádios, de acordo com Piaget. Este autor acredita que, o desenvolvimento social, até aos 7/8 anos, é baseado no egocentrismo, ou seja, encontram-se no estágio pré-operatório. (Brás, 1994; Vandesplas-Holper, 1983). Neste estágio, as crianças assimilam o mundo de acordo com as experiências vivenciadas por elas próprias (Brás, 1994). Vandesplas-Holper (1983) refere, ainda, que o pensamento egocêntrico consiste na “indiferenciação entre o ponto de vista próprio e o dos outros, ou entre a actividade própria e as transformações do objeto” (p. 19). Nielsen define o estágio pré-social, que coincide com a visão de Piaget. Neste estágio, as crianças apercebem-se da existência dos outros, das atividades realizadas por eles e dos seus interesses (Brás, 1994). Apesar das evidências da progressão, no que diz respeito à socialização, as crianças continuam a não ver os outros como colegas, mas sim como algo que está ao seu dispor (Bonboir & Chapeaux mencionados por Brás, 1994).

Neste sentido, Piaget (1924) mencionado por Lopes e Silva (2008), acrescenta a incapacidade de as crianças mais novas se colocarem no lugar do outro, assim como de se comprometerem em atividades de aprendizagem cooperativa. Contudo, Parten (1932) não partilha a mesma opinião destes autores. De acordo com as suas observações, as crianças entre os dois e quatro anos, desenvolvem atitudes de cooperação (Lopes & Silva, 2008). Cook e Stingle (1974) citam Gottschaldte Frauhaus-Ziegler (1958) na qual os seus estudos vão ao encontro do que é defendido por Parten, minuciando que crianças dos 2/3 anos não têm comportamentos cooperativos, as de 3/4 anos têm estes comportamentos quando existe uma finalidade comum e que as de 4/6 anos são cooperativas (Lopes & Silva, 2008). Raymond-Rivier (1977) refere que a cooperação é um longo processo que não é adquirido imediatamente. Inicialmente é limitada, tornando-se total por volta dos 10 anos.

Proporcionar às crianças de idade pré-escolar momentos de cooperação, torna-se numa mais valia para o desenvolvimento e impulsionamento da progressão (Brás, 1994). A relação entre crianças permite-lhes adquirirem, gradualmente, “(...) a independência e a autonomia, o sentido de reciprocidade, da solidariedade, da justiça, de todas as qualidades indispensáveis à vida em grupo e à cooperação” (Raymond-Rivier, 1977, p. 73).

Ao longo do tempo, várias investigações têm demonstrado que a aprendizagem cooperativa é bastante benéfica para a aquisição de competências sociais e cognitivas dos

alunos de todos os níveis de ensino. Diversos autores defendem que a aprendizagem cooperativa tem a capacidade para superar as limitações da metodologia tradicional, no que diz respeito à união dos grupos e da partilha dentro dos mesmos e entre eles. Para além disso, este método de aprendizagem é bastante versátil no contexto escolar (Lopes & Silva, 2009).

O psicólogo Vygotsky (1896-1934) foi um dos autores que abordou a importância da aprendizagem cooperativa. Nos seus estudos refere o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) que tem implicações na aprendizagem (Cochito, 2004). A ZDP é vista como “(...) o nível ao qual uma criança acha um problema demasiado difícil para o resolver sozinha, sendo, no entanto, capaz de o resolver com a ajuda de um adulto ou de uma outra criança mais competente” (Rogoff & Wertsch, 1984, citados por Spodek, 2002, p. 37). Ou seja, a criança não constrói os seus conhecimentos somente de forma individual, pois também o faz através da interação social. O seu desenvolvimento será superior se a cooperação entre outras crianças ou o auxílio de um adulto estiver presente (Cochito, 2004).

No contexto escolar, a vida cooperativa proporciona o desenvolvimento de “(...) qualidades individuais: iniciativa, espírito de investigação, continuidade no esforço desinteressado, entusiasmo, sentido das responsabilidades, domínio de si”, bem como “(...) qualidades sociais: aceitação de uma disciplina natural, espírito de equipa, solidariedade, generosidade coletiva” (Vandenplas-Holper, 1983, p. 9). Raymond-Rivier (1977) demonstra acreditar nesta perspetiva quando refere que, para haver cooperação, é necessário colocar o seu pensamento no lugar do outro, alterar a sua perspetiva, “(...) num vai-vém contínuo, do eu para o outro e do outro para o eu” (p. 80). Isto é, mobilizar o pensamento de forma a que se torne o oposto do pensamento egocêntrico. Para tal, as crianças devem ter a oportunidade de realizar atividades cooperativas com grupos constituídos por poucos elementos, para que tenham em conta os outros pontos de vista e para que possam praticar as competências sociais de acordo com a sua fase de desenvolvimento (Lopes & Silva, 2008).

A aprendizagem cooperativa é vista como um instrumento valioso que ajuda a combater a discriminação social e que motiva a aprendizagem das crianças. Assim sendo, afirma-se que é “(...) uma estratégia eficaz quando se pretende promover a igualdade de oportunidades e a dimensão intercultural da educação” (Cochito, 2004, p. 18). Esta autora

refere, ainda, que esta aprendizagem só faz sentido se forem colocadas questões regularmente, se houver a orientação dos objetivos propostos e os resultados dos mesmos e se o ambiente for favorável para a cooperação e solidariedade entre todos os indivíduos.

Fathman e Kessler (1993) mencionados por Lopes e Silva (2009), referem que a aprendizagem cooperativa é o trabalho de grupo planeado cuidadosamente de modo a que os alunos partilhem informações, interajam e que sejam avaliados individualmente pelo seu empenho. Johnson, Johnson e Holubec (1993) da mesma maneira que estes autores, alegam esta aprendizagem como sendo um método em que é necessário recorrer à constituição de pequenos grupos, para que, ao trabalharem em conjunto, possam aproveitar ao máximo as próprias aprendizagens e as dos outros (Lopes & Silva, 2009). Balkcom (1992), referido por Lopes e Silva (2009), acredita que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia onde cada elemento do grupo, com diferentes níveis de competências, recorre a diversas atividades para compreender o conteúdo, assim como é responsável pela sua aprendizagem e por ajudar os outros na aquisição do mesmo. Deste modo, afirma-se que é um ponto de vista que vai ao encontro do que é defendido por Johnson, Johnson e Holubec (1993).

Johnson, Johnson e Stanne (2000) referidos por Lopes e Silva (2009), relembram que este tipo de aprendizagem deve ser considerado “(...) como um conjunto de métodos de aprendizagem cooperativa desde o mais directo (técnicas) até ao mais conceptual (macroestratégias)” (p. 3). Argyle (1991) alega que o ato de cooperar significa agir junto, de uma forma coordenada para se alcançar objetivos comuns, tanto pelo prazer da divisão de atividades como pelos benefícios recíprocos (Lopes & Silva, 2009). Lopes e Silva (2009) mencionam que as crianças cooperam, porque entendem as vantagens que existem ao partilharem os seus saberes. Estes autores citam Kaye (1991) que descreve seis elementos essenciais para a definição da aprendizagem cooperativa:

1. A aprendizagem é um processo inerente individual, não colectivo, que é influenciado por uma variedade de factores externos, incluindo as interações em grupo e interpessoais.
2. As interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas de conhecimento individuais e, portanto, a aprendizagem é simultaneamente um fenómeno privado e social.
3. Aprender cooperativamente implica que na troca entre pares, na interação entre iguais e no intercâmbio de papéis, diferentes membros de um grupo ou comunidade possam assumir diferentes papéis (...) em momentos diferentes, dependendo das necessidades.

4. A cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, *o todo é maior do que a soma das partes individuais*, de modo que aprender, desenvolvendo um trabalho cooperativamente, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária.
5. Nem todas as tentativas de aprender cooperativamente serão bem-sucedidas, já que certas circunstâncias, podem levar à perda do processo. Falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos, e descrédito conduzem a que nem sempre os objetivos sejam alcançados.
6. Aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, implicando na possibilidade de poder contar com outras pessoas para apoiar a sua aprendizagem e dar retorno se e quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo. (Lopes & Silva, 2009, pp. 4-5).

Silva, Lopes e Moreira (2018), citados por Moreira (2019), referem que “Aprender de forma cooperativa implica aprender com recurso ao trabalho em grupo, embora nem todas as aprendizagens realizadas em grupo possam ser consideradas trabalho cooperativo.” (p. 1). A aprendizagem cooperativa é considerada mais do que um mero trabalho de grupo. Contrariamente ao trabalho de grupo tradicional, o trabalho em grupo cooperativo é direcionado para a concretização de propostas, de modo a que cada elemento do grupo seja necessário para a realização da atividade (Abrami *et al.*, 1996 cit. por Lopes & Silva, 2008). A cooperação tem como foco uma aprendizagem partilhada entre todos e, para isso, não basta colocar as crianças em grupos. Na realização de trabalhos cooperativos é necessário a presença de cinco elementos básicos, que são descritos por Johnson e Johnson (1989), Johnson, Johnson e Holubec (1993), sendo estes: *a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face a face, as competências sociais e o processo de avaliação do grupo* (Cochito, 2004; Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2008; Lopes & Silva, 2009).

A interdependência positiva é a essência da aprendizagem cooperativa. Como designam Lopes e Silva (2008) e Lopes e Silva (2009) é o *núcleo central*. Este elemento básico requer um trabalho em conjunto, com um objetivo comum, onde cada elemento do grupo deve ter em conta as aprendizagens dos outros (Cochito, 2004). Lopes e Silva (2009) seguem a mesma linha de pensamento, minuciando que a interdependência positiva proporciona momentos em pequenos grupos, onde as crianças tentam rentabilizar ao máximo as aprendizagens de todos, através de um apoio mútuo, da partilha de recursos e da celebração das conquistas. Lopes e Silva (2008) alegam que “Quando as crianças sentem a necessidade de trabalhar com outros, começam a comportar-se de maneira interdependente.” (p. 6).

Na interdependência positiva, todos os elementos possuem as suas tarefas e têm de assumir as responsabilidades das mesmas (Freitas & Freitas, 2003). É importante que as crianças compreendam que são bem-sucedidas juntas ou fracassam juntas, porque se um elemento do grupo falha, todo o grupo falha, assim como cada elemento do grupo tem êxito se todos os outros o tiverem (Lopes & Silva, 2008; Lopes & Silva, 2009). Johnson, Johnson e Holubec (1999) afirmam que «(...) “Sem interdependência positiva, não há cooperação”.» (Lopes & Silva, 2009, p. 16).

Freitas e Freitas (2003) e Lopes e Silva (2008), descrevem algumas modalidades para se adquirir a interdependência positiva, sendo elas: *a interdependência de finalidades ou objetivos, de recompensas, de tarefas, de recursos e de papéis*. Lopes e Silva (2008) acrescentam, ainda, a *interdependência ligada às forças externas*.

No que concerne à interdependência de finalidades ou objetivos, esta existe quando todos trabalham em conjunto para atingirem um objetivo comum. A interdependência de recompensas está relacionada com o reconhecimento do esforço que foi feito por todos, em conjunto, para atingirem os objetivos e, conseqüentemente, recebem uma recompensa. A interdependência de tarefas refere-se à divisão da tarefa e à atribuição de uma parte desta a cada criança, de modo a que se responsabilizem pela concretização da mesma (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2008).

A interdependência de recursos está relacionada com a partilha de materiais ou equipamentos entre todos os elementos. Para criar um ambiente propício a esta interdependência, devem ser fornecidas quantidades suficientes de material para que as crianças não se apoderem do que está a ser utilizado, mas também limitá-los para que aprendam a partilhar e a esperar pela sua vez. A interdependência de papéis consiste na atribuição de um papel a cada criança. Esta tem de o desempenhar de forma a contribuir para o bom desempenho do grupo. É importante salientar que todos os papéis têm o mesmo nível de importância e que as crianças terão a oportunidade de desempenhar os outros papéis (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2008).

Por fim, a interdependência ligada às forças externas baseia-se no facto de, por vezes, ser necessário as crianças superarem uma força fora do grupo, de forma a que tarefa fique terminada, como por exemplo um adversário (Lopes & Silva, 2008). Johnson e Johnson

(1999) acreditam que ainda existem mais quatro formas de interdependência positiva: *de identidade, de ambiente, de fantasia e de grupos concorrentes* (Freitas & Freitas, 2003).

A responsabilidade individual e de grupo é o segundo elemento básico da aprendizagem cooperativa. Neste, o grupo deve responsabilizar-se por atingir os objetivos definidos, tal como cada elemento tem o dever de cumprir a sua parte. Para além disso, cada criança é responsável pelas suas aprendizagens e pelas das outras (Cochito, 2004; Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2008; Lopes & Silva 2009).

Para Freitas e Freitas (2003), “A responsabilidade individual implica que cada elemento seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação é resultado dessas avaliações individuais” (p. 29). Lopes e Silva (2009) partilham do mesmo ponto de vista que estes autores, mencionando que “O objetivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é fortalecer cada membro individual, isto é, que os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos” (p. 17).

A interação face a face, para Freitas e Freitas (2003), é o elemento mais importante da aprendizagem cooperativa. Esta existe quando os elementos do grupo se encorajam uns aos outros nas tarefas para atingirem os objetivos comuns (Johnson & Johnson, 1999, cit. por Freitas & Freitas, 2003). Cochito (2004) dirige-se a esta interação como uma “(...) oportunidade de interagir com os colegas de modo a explicar, elaborar e relacionar conteúdos” (p. 26). Lopes e Silva (2008) mencionam dois aspetos que devem estar integrados neste elemento: a disposição física, em que a sala deve estar disposta de forma a que as crianças estejam em pequenos grupos, face a face; a interação resultante dessa disposição, que facilita o *feedback*, a comunicação entre o grupo, o controlo das atitudes e a estimulação positiva. Lopes e Silva (2009) afirmam que a interação face a face leva a que as crianças trabalhem em conjunto, promove o êxito de todas e permite criar relações pessoais.

Relativamente às competências sociais, Lopes e Silva (2008) alegam que estas podem ter outras designações, mas que todas se referem a competências de interação. Estes autores acreditam que podem ser adquiridas através da interação entre pares em atividades cooperativas. Moreira (2019) designa as competências sociais como competências interpessoais, referido que são “(...) competências de comunicação, confiança, liderança, decisão e resolução de conflitos” (p. 5).

Freitas e Freitas (2003) declaram que ninguém nasce com as competências sociais desenvolvidas. Por conseguinte, é necessário um trabalho regular com as crianças para que as possam adquirir e para que aprendam a trabalhar em conjunto de forma cooperativa. (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2009). É importante motivar as crianças para a utilização destas competências, assim como ensinar-lhes as mesmas como se ensina qualquer outro conteúdo (Freitas & Freitas, 2003). Uma das formas para que adquiram as competências sociais e para que usufruam delas, traduz-se em observar e dar *feedback* às crianças quando demonstram comportamentos interpessoais positivos. Outra forma é o educador pô-las em prática à frente das crianças, visto que elas aprendem, maioritariamente, através da imitação. Para tal, o educador deve explicar às crianças a razão das suas atitudes. (Lopes & Silva, 2008).

Lopes e Silva (2009) referem que a presença da cooperação advém do ensino de competências sociais como: partilhar, elogiar os outros, saber esperar, falar na sua vez, saber ouvir, aceitar as diferenças, encorajar, participar com os outros, pedir ajuda, entre outras. Estes autores defendem que as competências sociais são essenciais para que haja interação entre pares de culturas e etnias.

Para além do desenvolvimento das competências sociais, Lopes e Silva (2008), acreditam que as crianças também devem desenvolver as competências cognitivas que, por vezes, são tituladas como competências de raciocínio. Estes autores afirmam que é importante as crianças aprenderem estas competências, porque “(...) podem transferi-las de um campo de conhecimento para o outro e servir-se delas em todas as esferas da sua vida.” (p. 22).

O quinto elemento básico é o processo de avaliação do grupo. Este consiste na avaliação que as crianças fazem de como estão a trabalhar em conjunto, do desempenho dos elementos do grupo, isto é, se é positivo ou negativo, em que ponto é que se encontram face às metas a alcançar e que atitudes devem ser mantidas ou alteradas para o melhoramento do trabalho (Lopes & Silva, 2008; Lopes & Silva, 2009). Lopes e Silva (2008) afirmam que o processo de avaliação do grupo “facilita a aprendizagem das competências sociais; assegura que os membros recebam feedback pela sua participação; lembra às crianças que têm de praticar de forma consistente as competências sociais ou de cooperação.” (p. 21).

O educador tem um papel fundamental na implementação da aprendizagem cooperativa. Este tem o dever de “apoiar cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras” (Silva, 2016, p. 32). O educador também deve ajudar as crianças a compreenderem que são os agentes principais das suas aprendizagens e que ele monitoriza o processo das suas descobertas sobre o que as rodeiam (Lopes & Silva, 2008). O discurso do educador pode ajudar as crianças neste processo. Para além disso, as atividades propostas “(...) devem permitir às crianças imaginar, adivinhar, predizer, construir e inventar” (Lopes & Silva, 2008, p. 32).

A aprendizagem cooperativa contém diversos benefícios para as crianças. Foram feitos diversos estudos por bastantes investigadores, que demonstraram a veracidade desta afirmação. Pode-se começar por afirmar que, aprender em cooperação, ajuda a melhorar as aprendizagens, as relações interpessoais, a autoestima e o pensamento crítico. Há uma maior aceitação das diferentes perspetivas, aumento da motivação intrínseca e de comportamentos positivos perante a escola, os conteúdos, adultos e pares, aumento do interesse em resolver problemas e conflitos, predisposição para ir à escola e conquista das competências essenciais para a vida em grupo (Freitas & Freitas, 2003). Moreira (2019) partilha da mesma opinião de Freitas e Freitas (2003), completando o facto de existir mais apoio social, a aquisição de competências e comportamentos colaborativos, maior dedicação à tarefa e uma melhoria na capacidade para reter a informação, diminuição da ansiedade e resultados positivos da saúde psicológica. Para além destes benefícios, o preconceito e estereótipo, relativamente à diferença, atenuaram com a implementação do trabalho cooperativo. (Cochito, 2004). Ted Panitz (1996), Palmer, Peters e Streetman (2003) salientam mais de 50 vantagens da aprendizagem cooperativa, dividindo-as em categorias sociais, psicológicas, académicas e de avaliação, sendo que, algumas, vão encontro do que já foi referido anteriormente (Lopes & Silva, 2009).

Moreira (2011) afirma que a aprendizagem cooperativa é vantajosa para as crianças, “(...) uma vez que este modelo pedagógico permite uma aprendizagem mais intuitiva, dinâmica e envolvente, fomentando a responsabilidade individual e grupal” (Moreira, 2019, p. 3). Também refere que as crianças compreendem que o sucesso individual advém do sucesso de todos os elementos do grupo.

Verifica-se o desenvolvimento da autonomia e do empenho das tarefas, assim como uma melhoria nas habilidades sociais, que é visível no reforço das relações de companheirismo e nas atitudes de colaboração entre os pares, potenciando condutas de ajuda mútua e criando oportunidades para a experiência de uma liderança partilhada (Moreira, 2011, cit. por Moreira, 2019, p. 3).

Contudo, este tipo de aprendizagem também tem algumas desvantagens, caso não seja utilizada da maneira mais adequada. Certas crianças podem ficar a realizar o trabalho todo ou quase todo, enquanto os restantes elementos do grupo ficam apenas a observar (Lopes & Silva, 2009). Como refere Slavin (1999) «(...) “apanham a boleia”» (Lopes & Silva, 2009, p. 49). Outro aspeto que demonstra a desvantagem, é quando as crianças com mais dificuldades são colocadas de parte pelos elementos do grupo. Slavin (1983) mencionado por Lopes e Silva (2009), dirige-se a este problema como *dispersão da responsabilidade*, o que pode afetar o êxito da aprendizagem cooperativa. Por isso é que é tão importante ter consciência de como proceder na aprendizagem cooperativa para que estes entraves sejam extintos e para que se tire partido do melhor desta metodologia de aprendizagem. (Lopes & Silva, 2009).

#### 2.4.1. O TRABALHO COLABORATIVO E A EDUCAÇÃO EM GRUPO

À medida que foi aparecendo uma ampla literatura acerca da aprendizagem cooperativa, o termo aprendizagem colaborativa também começou a ser utilizado. Aparentemente, cooperar e colaborar podem ser vistos como sinónimos. Contudo, estes termos têm significados diferentes. Panitz (1996) refere que a «(...) “[c]olaboração é uma filosofia de interacção e estilo de vida pessoal, enquanto cooperação é uma estrutura de interacções desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objectivo ou de um produto final”» (Freitas & Freitas, 2003, p. 22). Este autor associa a aprendizagem cooperativa a *raízes americanas*, dando ênfase às dinâmicas de grupo e à natureza social da mesma a Kurt Lewin. A aprendizagem colaborativa é associada às *raízes inglesas*, onde o professor explora formas de ajudar a criança a ter um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem.

Freitas e Freitas (2003) declaram que a aprendizagem colaborativa é o resultado de ações solidárias e de empatia, sem obrigações para com o outro, já a aprendizagem cooperativa tem implícita elementos básicos que devem ser implementados na sala. Tendo em conta este ponto de vista, Bruffe (1995) mencionado por Freitas e Freitas (2003) determina que a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem colaborativa estão relacionadas, mas que

são processos distintos. Para este autor, os processos da aprendizagem colaborativa aplicam-se para que as crianças tenham maior liberdade, maior responsabilidade e menor intervenção do adulto e, por isso, afirma que é mais destinado a nível de ensino universitário. Consequentemente, pode-se afirmar que os termos colaboração e cooperação podem ser utilizados, desde que não seja como sinónimos. Ainda é importante referir que, para que haja uma *cultura de colaboração* nas escolas, é fundamental que se criem momentos em que se aprende de forma cooperativa (Freitas & Freitas, 2003).

Como já foi visto anteriormente, o trabalho de grupo tradicional não é o mesmo que trabalho de grupo cooperativo. Freitas e Freitas (2002), mostram esta afirmação, recorrendo a uma comparação entre grupos de aprendizagem cooperativa e grupos de trabalho tradicional (conforme o *Quadro 2.1.*).

*Quadro 2.1. Diferenças entre os grupos de trabalho tradicional e de aprendizagem cooperativa (Freitas & Freitas, 2002, p. 37).*

<b>Grupos em aprendizagem cooperativa</b>	<b>Grupos de trabalho tradicional</b>
Interdependência positiva Responsabilidade de grupo Heterogeneidade Liderança partilhada Responsabilidade mútua partilhada Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo Ênfase na tarefa e também na sua manutenção Ensino directo dos <i>skills</i> sociais Papel do professor: observa e intervém O grupo acompanha a sua produtividade	Não há interdependência Não há responsabilidade individual Homogeneidade Há um líder designado Não há responsabilidade partilhada Ausência de preocupação com as aprendizagens dos elementos do grupo Ênfase na tarefa É assumida a existência dos <i>skills</i> sociais, pelo que se ignora o seu ensino O professor ignora o funcionamento do grupo O grupo não acompanha a sua produtividade

A palavra grupo pode ser entendida como “(...) um conjunto de pessoas cujo comportamento de cada uma está sujeito a influências recíprocas, repercutindo-se as acções de cada uma sobre as das outras” (Sousa, 2003a, p. 209). B. Pingaud (1962) alega que “«- O grupo não é somente uma reunião de indivíduos, mas um movimento pelo qual os indivíduos reunidos se modificam uns aos outros»” (Sousa, 2003a, p. 209). Krech e Crutchfield (1948) afirmam que os grupos, são formados por indivíduos que «(...) “mantêm uma relação psicológica específica umas com as outras”» (Carmichael, 1975, p. 186). Sherif e Sherif (1964) mencionados por Carmichael (1975) acrescentam que os indivíduos que constituem os grupos têm objetivos comuns.

R. Fau (1952) citado por Sousa (2003a) especifica a progressão da organização dos grupos de crianças, sendo um deles na idade pré-escolar, dos dois aos seis anos. Nesta fase, o autor afirma que os agrupamentos têm pouca duração e poucos elementos, assim como o seu funcionamento só resulta com a presença de um adulto (Sousa, 2003a). A formação de grupos para trabalhar certo tema ou jogo, é a forma educativa que mais cativa as crianças. No grupo, elas fazem propostas, sugerem e discutem até encontrarem o que é do agrado de todos os elementos. Além disso, a expressão individual da criança no grupo influencia a sua aceitação na sociedade (Sousa, 2003a). Trindade e Cosme (2010) consideram que os trabalhos de grupo podem ser favoráveis se as crianças puderem “(...) aprender a organizar-se para trabalhar em grupo, a tomar decisões relativas ao desenvolvimento e monitorização do processo ou a avaliar os conteúdos do trabalho que vai sendo produzido” (pp. 97-98). A. Sousa (1979) afirma que o grupo é “(...) o meio mais eficaz, o terreno mais propício para a junção de conhecimentos diversos para se conseguirem criações artísticas” (Sousa, 2003a, p. 225).

Na composição dos grupos é importante o número de elementos, porque vai influenciar a relação entre eles (Sousa, 2003a). Backman e Secord (1974) referidos por Sousa (2003a) acrescentam, ainda, que a disposição dos elementos do grupo, as ferramentas, a iluminação e a condição da sala e os ruídos externos também influenciam a dinâmica do grupo. Para além de que os grupos devem ser formados pelas próprias crianças, de modo a que todas contribuam com ideias para o êxito do grupo (Sousa, 2003a). Schenk-Danzinger (1969) e Ulich (1971) acreditam que o grupo só trabalha de forma eficaz se não houver elementos que destabilizem o grupo (Sousa, 2003a). Em contrapartida, outros investigadores, incluindo K. Lewin (1971) afirmam que a para haver a chama criativa é preciso esse tipo de elementos no grupo (Sousa, 2003a).

Como referiu Freitas e Freitas (2002), no grupo de trabalho tradicional existe homogeneidade, o que também é mencionado por Sousa (2003a). Este autor diz que para que esteja presente a homogeneidade num grupo, é essencial que os elementos do grupo sejam solidários no que concerne ao objetivo final, ou seja, há uma distribuição equitativa das tarefas por cada elemento do grupo. “Esta atitude permite a cada um sentir-se parte integrante da acção comum, ultrapassando os seus problemas pessoais para sentir os do grupo” (Sousa, 2003a, p. 225).

Contudo, perante as experiências vivenciadas e os objetivos formulados, por vezes, podem surgir comportamentos de autoridade, alguns até opressivos, dominando os interesses individuais. Consequentemente, há o aparecimento de conflitos no grupo que devem ser resolvidos pelos elementos deste (Sousa, 2003a). O comportamento autoritário refere-se a “(...) uma atitude (...) democrática, sucedendo em certas fases do desenvolvimento social da criança e advindo da necessidade de uma perfeita sincronia de actuação dos membros do grupo, apresentando-se como uma forma conducente ao senso coletivo” (Sousa, 2003a, p. 226). K. Lewin (1971) mencionado por Sousa (2003a) afirma que os conflitos são bastante frequentes nos grupos. Não é fácil para a criança libertar-se do seu egocentrismo e ver os outros como sendo iguais, bem como sujeitar-se às suas decisões. Todavia, é através da resolução dos conflitos que cada elemento vai fortificando o seu carácter (Sousa, 2003a).

Freitas e Freitas (2002) referem que no trabalho de grupo tradicional, dá-se ênfase à tarefa. A. Sousa (1979) parece concordar com este ponto de vista, quando menciona que, mesmo inicialmente as crianças demonstrem individualismo, alguma agressão e confusão, elas acabam por construir formas facilitadoras para discutir e avaliar opiniões, de forma a que se foquem somente nos objetivos, isto é, na criação (Sousa, 2003a). Sousa (2003a) alega que se as crianças não se empenharem e se não houver um esforço coletivo para alcançarem os objetivos estipulados, “(...) o grupo não terá poder criativo” (p. 227), o que aparenta ir ao encontro do que é referido por Freitas e Freitas (2002) acerca do grupo tradicional.

Vários investigadores realizaram estudos no âmbito da dinâmica de grupos, na qual resultaram alguns aspetos importantes: a tarefa proposta é a principal causa da junção dos elementos do grupo. Ao executarem a tarefa, os indivíduos colaboram e comunicam e, consequentemente, a eficácia do grupo é maior. Outro aspeto é a constituição do grupo. Neste, a distância social diminui, os elementos do grupo começam a sentir-se parecidos uns com os outros e, à visto disso, surge a palavra “nós”. Nesta palavra, há o reconhecimento positivo das qualidades dos elementos do grupo. A coesão dos grupos também é importante. Esta é facilitada devido à efetividade de interações que existem regularmente entre os elementos do grupo. O tipo de tarefa também influencia a coesão, sendo que as que mais motivam são a que exigem cooperação e esforço de todos os elementos. O aparecimento espontâneo de papéis é um dos aspetos referidos pelos investigadores. Uma das crianças é selecionada para liderar o que está a ser executado

pelos restantes elementos do grupo, acabando por se criar uma hierarquia de funções dentro do mesmo, o que vai ao encontro do que é referido por Freitas e Freitas (2002) sobre o grupo tradicional (Sousa, 2003a).

Os investigadores também concluíram que os grupos possuem duas estruturas: a oficial, que representa a forma como são distribuídos os papéis e as tarefas; a não oficial, que retrata as amizades recíprocas que se formam no grupo (Moreno, 1956 cit. por Sousa, 2003a). Outro aspeto é o facto de uma criança se sentir parte do grupo, faz com que se autoavalie, pois pode comparar as suas competências com as das crianças do grupo (Festinger, 1954, cit. por Sousa, 2003a). As vantagens de trabalhar em grupo, também são referidas pelos investigadores. G. Ekman (1950) e P. R. Hoftaetter (1957) mencionador por Sousa (2003a) referem que, para que haja produtividade no trabalho de grupo, é necessário ter em conta três princípios: a comunicação entre os elementos do grupo sobre a execução do trabalho e a progressão do mesmo; a aceitação das soluções, por todo o grupo, mesmo que tenha sido apenas um elemento a idealizá-las; a execução individual de cada tarefa sem copiar a dos outros elementos e não se opor ao que está a ser feito pelos mesmos (Sousa, 2003a). Para terminar, o grupo transmite uma sensação de segurança e proteção nos elementos que o constituem. “As regras e costumes do grupo contribuem muito para esta sensação de segurança individual” (Sousa, 2003a, p. 212).

O educador deve tentar não intervir nas discussões do grupo, pois as crianças têm de resolver as suas dificuldades e, ao fazerem-no, descobrem maneiras de as superarem. No entanto, quando o educador nota que os grupos estão a divergir, visto ser algo frequente, tem de os motivar e encaminhá-los, mas sem dar sugestões ou exemplos, pois vai limitar a criatividade dos grupos (Sousa, 2003a).

Quando o educador está perante grupos pouco experientes, pode fornecer alguns instrumentos para a realização da atividade. Na fase inicial, o educador necessita de elaborar roteiros que auxiliem os grupos. Com estes, os grupos têm a possibilidade de se organizarem, de tomarem decisões, procurarem instrumentos, elaborarem trabalhos e avaliá-los. Na fase da planificação, o roteiro, para além de fomentar a autossuficiência dos elementos dos grupos, potencializa a comunicação entre os mesmos e o educador. Nesta fase, os grupos também devem definir como é que vão divulgar e partilhar o trabalho. Na fase de desenvolvimento, o roteiro é preenchido após algumas pesquisas feitas pelo grupo. Nesta fase, o educador deve fazer balanços periódicos, de modo a que

os grupos possam refletir sobre o que já foi feito, que dificuldades encontraram e as soluções para as mesmas (Trindade & Cosme, 2010).

Porém, Trindade e Cosme (2010) afirmam que não são “(...) instrumentos pedagogicamente auto-suficientes” (p. 100). Os trabalhos de grupo devem ser vistos como “(...) uma parte integrante de um circuito educativo que admite outras etapas no âmbito do processo de aprendizagem em que (...) [as crianças] se envolvem” (Trindade & Cosme, 2010, p. 101). Este tipo de trabalho tanto pode ser usado como *ponto de partida*, como *ponto de chegada* ou *ponto intermédio*, dependendo dos objetivos. Os trabalhos de grupo podem ser utilizados para explorar temáticas, promover a comunicação, ajudar no processo de organização e aprendizagem (Trindade & Cosme, 2010).

## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresentam-se as opções metodológicas, a caracterização do contexto em que se desenvolveu o estudo e dos participantes selecionados para o mesmo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e o procedimento utilizado para este fim.

### *3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS*

Tendo como intenção responder à questão de partida estipulada, partindo dos objetivos definidos, foi necessário efetuarem-se opções metodológicas mais apropriadas ao contexto.

Deste modo, o presente estudo insere-se numa metodologia qualitativa de carácter descritivo. Nesta metodologia, o investigador é visto como o instrumento principal e o ambiente natural como fonte direta dos dados (Bogdan & Bilken, 1994). É de salientar que o investigador procura compreender o ponto de vista dos participantes do estudo e tem como maior foco o processo da investigação, dando menos importância aos resultados ou aos produtos da mesma (Carmo & Ferreira, 2008). Fortin (1999) descreve as etapas que considera que aconteceram de forma simultânea ou interativa no processo da investigação qualitativa: 1) elaborar um problema de investigação, iniciando numa situação em concreto ou de um conceito; 2) enunciar questões concretas; 3) escolher os métodos para recolher os dados; 4) definir o contexto e os participantes do estudo; 5) recolher os dados e proceder à análise dos mesmos; 6) elaborar hipóteses partindo de conhecimentos adquiridos, tencionando dar resposta à situação; 7) reformular o problema ou as questões, consoante a junção dos novos dados. Salienta-se que “Na abordagem qualitativa, não existem regras metodológicas fixas e totalmente definidas, mas estratégias e abordagens de recolha de dados, que não devem ser confundidas com a ausência de metodologia, ou com o «vale tudo»” (Vilelas, 2009, p. 107).

Neste enquadramento, optou-se por desenvolver um estudo de caso, como foi referido anteriormente. Este estudo está enquadrado na abordagem qualitativa (Vilelas, 2009) e traduz-se numa investigação profunda acerca do indivíduo, grupo, família ou organização (Fortin, 1999). Trata-se de «(...) um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”» (Coutinho, 2011, p. 293), através da participação do investigador na vida daqueles que observa, de uma forma introspetiva (Lesseard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990). No estudo de caso, utilizam-se diversos

métodos para se averiguar o caso no contexto natural, de forma profunda e detalhada (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996, cit. por Coutinho, 2011). Assim sendo, afirma-se que o estudo de caso é considerado como uma *investigação empírica* (Yin, 1994) baseada no *raciocínio indutivo* (Gomez *et al.*, 1996) e em variadas *fontes de dados* (Yin, 1994) e dependente do *trabalho de campo* (Punch, 1998) (Coutinho, 2011).

O recurso ao estudo de caso advém, muitas vezes, da tentativa de dar resposta a questões de “porquê” ou “como”, sendo que o estudo é focado no decorrer de um acontecimento do momento (Yin, 1988, cit. por Carmo & Ferreira, 2008). Para além disso, este tipo de estudo permite alargar o conhecimento que se possui de um indivíduo e formular novas hipóteses ou, ainda, estudar as consequências num indivíduo, causadas pela mudança (Robert, 1988, cit. por Fortin, 1999). Yin (1988) desperta para a necessidade de se estipular as questões de investigação: as proposições que levam a que o investigador observe atentamente certos aspetos no decurso do estudo; as unidades de análise; a lógica existente entre as preposições e os dados; e os critérios para analisar os dados (Carmo & Ferreira, 2008).

### 3.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

O estudo foi desenvolvido no contexto de jardim de infância, numa escola pública, que tem inserida a valência de pré-escolar e a valência de ensino do 1.º CEB. Esta escola contém duas salas destinadas ao jardim de infância, sendo que a investigação foi implementada na sala em que realizei a minha prática pedagógica, no ano letivo de 2018/2019.

O grupo da sala era constituído por 22 crianças, das quais nove eram do sexo feminino e treze do sexo masculino, sendo um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Este era acompanhado por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

Os participantes neste estudo foram apenas quatro crianças do grupo da sala, duas do sexo masculino e duas do sexo feminino. Estas crianças eram as mais velhas da sala: as crianças D. e T. com seis anos e as crianças C. e S. com cinco anos. Os participantes não frequentaram a instituição durante o mesmo período de tempo, pois foi averiguado que

as crianças D. e T. estavam no terceiro ano consecutivo, a criança C. no segundo ano e a criança S. no seu primeiro ano. As quatro crianças possuíam nacionalidade portuguesa.

O critério de seleção deveu-se à idade e a uma maior facilidade para conseguir comparar as suas atitudes e comportamentos cooperativos/ colaborativos. Eram crianças que se revelavam, de uma forma geral, estar em situação similar relativamente ao momento de desenvolvimento em que se encontravam.

### *3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS*

Para a concretização do estudo, foi necessário recorrer a algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Para Bell (1997), “Nenhuma abordagem depende unicamente de um só método, da mesma forma que não exclui determinado método apenas porque é considerado «quantitativo», «qualitativo» ou designado por «estudo de caso», «investigação-ação» (...)” (p. 85).

A observação foi uma técnica que esteve sempre presente no decorrer da implementação das propostas educativas. Sousa (2009), afirma que a observação é algo que acontece naturalmente ao longo do dia-a-dia e que consente o registo de situações, de atitudes e comportamentos do contexto sem a alteração da sua autenticidade. Visto que o investigador esteve envolvido na rotina dos participantes, foi necessário a utilização da observação participante. Este tipo de observação permite que o investigador participe no contexto em que se encontra a realizar a sua investigação e possa integrar-se no grupo que está a observar, como se fosse um elemento do mesmo (Coutinho, 2011; Sousa, 2009). A observação participante assume uma investigação qualitativa apropriada para o investigador que pretende compreender determinado contexto social (Lesseard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

Para auxiliar a observação recorreu-se ao uso de registos fotográficos e a gravações audiovisuais (com uma câmara fotográfica e com um telemóvel). A fotografia é um instrumento que está associado à investigação qualitativa e pode ser utilizado de várias maneiras, assim como nos fornece dados descritivos. As fotografias que são tiradas pelo investigador, possibilitam que este as analise, posteriormente, procurando informações do seu interesse. Para além disso, a utilização da câmara fotográfica está associada à observação participante (Bogdan & Biklen, 1994). As gravações audiovisuais concedem o registo dos diversos acontecimentos e permitem observá-los, analisá-los, revê-los e

repetir a sua observação as vezes que forem necessárias. Este instrumento também possibilita a aquisição de outro ponto de vista de acontecimentos que, anteriormente, podem ter passado despercebidos (Sousa, 2009). Deste modo, informa-se que para a primeira proposta educativa foram realizados 13 registos audiovisuais com diferentes tempos de duração; na segunda proposta educativa obteve-se quatro registos audiovisuais; a terceira proposta educativa contém dois registos audiovisuais; a quarta proposta educativa possui três registos audiovisuais; e, por fim, a quinta proposta educativa conta com dois registos audiovisuais. Nem todos os registos revelaram ser significativos para o estudo.

Em simultâneo com estes instrumentos, foram utilizadas notas de campo para o registo de alguma informação. As notas de campo estão incorporadas no estudo qualitativo e conhecidas como um relato escrito da reflexão do investigador, partindo do registo daquilo que observa, pensa, ouve e experiência ao longo da recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994). Acrescenta-se ainda que “Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Atendeu-se à confidencialidade da identidade das crianças e, para tal, fez-se um pedido de autorização aos pais no início da PP (Anexo XVIII), bem como à educadora cooperante. Para além disso, também se optou por representar o nome das crianças através das letras C., D., S. e T.

#### *3.4. PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS*

Para a realização deste estudo, numa primeira fase, foi definido o seu foco: as Artes Visuais no JI e a aprendizagem cooperativa. Posteriormente, procedeu-se à definição da pergunta de partida, dos objetivos do estudo e à seleção dos participantes. Tendo estes elementos determinados, deu-se início à planificação das propostas educativas no âmbito das Artes Visuais com o grupo de crianças e à seleção dos instrumentos e técnicas de recolha de dados (conforme o Quadro 3.1.).

**Quadro 3.1.** Propostas educativas a realizar e técnicas e instrumentos de recolha de dados a aplicar.

Propostas educativas	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
<i>Puzzle</i> : em grupo, as crianças realizam uma composição visual, ilustrativa de uma história/poema ouvido e, posteriormente constroem um <i>puzzle</i> em grupo.	Observação participante; registos audiovisuais; notas de campo.
Modelação de plasticina: as crianças, em grupo, têm de pensar num acontecimento, modelar as figuras com plasticina e representar esse acontecimento seguindo a sequência de ações do mesmo.	Observação participante; registos fotográficos; registos audiovisuais; notas de campo.
<i>Digitinta</i> : as crianças, em grupo, desenhavam com tinta na mesa, uma imagem que represente o acontecimento que criaram com as figuras de plasticina. Posteriormente é estampada numa folha de papel.	
Monstro das cores: leitura da história; as crianças recortam e colam, em duas folhas A3, os monstros de acordo com a sucessão do seu aparecimento na história. Esta sucessão tem de ser debatida em grupo. Depois recortam e colam várias expressões faciais (impressas), associando-as aos monstros, também em grupo. Para terminar, desenhavam as duas expressões faciais que faltam, em grupo.	
Desenho livre: numa folha de papel de cenário, as crianças, em grupo, decidem o que representar e que materiais utilizar.	

Definidas as propostas educativas (Anexo XIX) e as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, procedeu-se à sua implementação. Como é visível no Quadro 3.1, foram planificadas cinco propostas educativas: um *puzzle*, a modelação de plasticina, a *digitinta*, o Monstro das Cores e o desenho livre.

A atividade do *puzzle* foi planeada para dois dias, mas na verdade prolongou-se por mais um dia. Ao observar a sua complexidade, dividi a atividade por etapas: 1.<sup>a</sup> - as crianças definiram os materiais que iriam constituir o *puzzle*, escolheram um poema para o representar e as técnicas de expressão plástica que seriam utilizadas na composição visual; 2.<sup>a</sup> - as crianças selecionaram os elementos do poema para serem recriados na composição visual, dividiram tarefas entre elas e executaram um rascunho numa folha A4 da composição visual; na 3.<sup>a</sup>, o grupo passou o rascunho para a folha A3, sendo esta destinada para o produto final, colaram-na num pedaço de cartão e estipulou que o *puzzle* iria ser composto por seis peças.

A primeira e a segunda etapas decorreram no primeiro dia, sendo esta última reforçada e alterada no segundo dia, pois as crianças não estavam a conseguir organizar-se em grupo e foi necessária a minha intervenção para estipular tarefas. Ainda no segundo dia começou-se a executar a terceira etapa, prolongando-se para o terceiro dia. Infelizmente uma das crianças não pôde estar presente no último dia.

O facto de ter feito a proposta educativa na sala de atividades não foi o mais benéfico para o grupo nem para a recolha de dados relativa às crianças da amostra, pois havia muitos barulhos externos que destabilizavam as crianças e tal situação não me permitiu uma análise rigorosa e perceptível, posteriormente. Deste modo, compreendi que teria de ponderar o local das atividades seguintes e optei por realizá-las no espaço exterior da escola que continha uma grande mesa e bancos.

No que diz respeito às propostas educativas da modelação de plasticina e da *digitinta*, foram concretizadas no mesmo dia, durante o período da manhã. Na modelação, as crianças começaram por dialogar sobre as figuras que queriam fazer ao mesmo tempo que iam modelando a plasticina. Após a finalização das figuras, manipularam-nas, representando o acontecimento, improvisando. Para a concretização da *digitinta*, levei uma mesa da sala de atividades para o exterior, pois era adaptada para as crianças e facilitava a sua movimentação. Inicialmente, o objetivo era que as crianças, em conjunto, definissem uma imagem que representasse todo o acontecimento, mas cada criança acabou por realizar o desenho na tinta da figura que recriou com a plasticina.

A proposta educativa do Monstro das Cores foi concretizada no período da manhã e iniciou-se pela leitura da sua história a todo o grupo na sala de atividades. Posteriormente, levei as quatro crianças até ao exterior, onde elas recortaram as imagens impressas de cada monstro que surgiu na história e colocaram-nas, por ordem, em duas folhas A3 (coladas uma à outra). Posteriormente, coloquei em cima da mesa imagens de expressões faciais e as crianças recortaram e colaram, associando-as a cada monstro. Para terminar, desenharam, a pares, as duas expressões que faltavam.

Relativamente à proposta educativa do desenho livre também foi realizada no período da manhã, correndo tudo naturalmente. Disponibilizei diversos materiais e um pedaço de papel de cenário e as crianças, por vezes em conjunto, outras vezes individualmente, decidiram o que desenhar e que materiais utilizar.

Após a implementação das propostas educativas e da recolha de dados, observou-se que estes demonstravam ser ricos para o estudo da «aprendizagem cooperativa». Com os dados recolhidos, deu-se início à transcrição das gravações audiovisuais e à sua análise posterior, como se pode observar no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentam-se dados recolhidos e organizados relativamente ao conteúdo que evidenciam, assim como a sua interpretação à luz das referências teóricas já abordadas.

Tendo em conta a questão de investigação e os objetivos formulados, foram definidas duas categorias para analisar os dados que constam dos registos audiovisuais: a «Aprendizagem no âmbito da cooperação» e a «Aprendizagem no âmbito da linguagem plástica».

Relativamente à categoria «Aprendizagem no âmbito da cooperação», foi possível encontrar dados que permitiram definir seis subcategorias: «Escutar o outro com atenção», «Encorajar os outros», «Contribuir com ideias e opiniões», «Expressar o desacordo de forma adequada», «Partilhar os recursos» e «Distribuir tarefas». A definição destas subcategorias baseou-se nos cinco elementos básicos definidos por Johnson e Johnson (1989), Johnson, Johnson e Holubec (1993) e já abordados no enquadramento teórico.

O Quadro 4.1. apresenta alguns excertos das transcrições dos registos audiovisuais das propostas educativas implementadas em que participaram as crianças da amostra – crianças C., D., S. e T. – e nos quais elas manifestaram comportamentos cooperativos.

*Quadro 4.1. Excertos de transcrições dos registos audiovisuais para demonstração de evidências de comportamentos cooperativos.*

<b>Categoria «Aprendizagem no âmbito da cooperação»</b>
<b>Subcategoria «Escutar o outro com atenção»</b>
08:04 – D.: <i>Podemos fazer este por favor?</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 1 – Anexo XX)
08:06 – T.: <i>Podemos!</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 1 – Anexo XX)
09:54 – S.: <i>Quem é que quer usar lápis de cera? (Todas as crianças colocam o dedo no ar)</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 1 – Anexo XX)
01:39 – T.: <i>Queres o quê C.? Escolhe. (A criança C. responde que está a pensar)</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXI)
02:04 – C.: <i>O que é isso?</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXII)
02:06 – D.: <i>É o meu boné.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXII)
06:49 – <i>(A criança T. questiona o grupo se já estão a realizar o desenho das figuras que fizeram com a plasticina. A criança C. refere que sim. Mas pode-se observar que as outras duas crianças também).</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXII)
02:26 – T.: <i>Tu querias este, não é? (Enquanto corta o monstro amarelo. A criança D. responde que não. Então a criança T. questiona qual é que ela queria, e a criança D. responde que não sabe)</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIII)
06:19 – D.: <i>Posso colar este por favor?</i> (transcrição vídeo 2 – Anexo XXIII)
06:22 – T.: <i>Pode ser, mas lembra-te a alegria é cor amarela.</i> (transcrição vídeo 2 – Anexo XXIII)

<p>01:20 – (A criança S. volta a dar a mesma sugestão, mas desta vez já tem a atenção das outras crianças. As crianças D. e C. concordam) (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIV)</p> <p>05:39 – T.: <i>Eu posso fazer uma estrelinha? (As crianças respondem afirmativamente)</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIV)</p>
<p><b>Subcategoria «Encorajar os outros»</b></p> <p>06:11 – T.: <i>Tão giro!</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 5 – Anexo XX)</p> <p>07:27 – T.: <i>Boa! (Elogiando o trabalho feito pela criança S.)</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 5 – Anexo XX)</p> <p>07:49 – D.: <i>Não, a galinha está muito bem. (Batendo palmas)</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 5 – Anexo XX)</p> <p>00:07 – C.: <i>Que giro D.!</i> (transcrição 2.º dia, vídeo 4 – Anexo XX)</p> <p>04:22 – D.: <i>Isto vai ficar maravilhoso!</i> (transcrição 2.º dia, vídeo 4 – Anexo XX)</p> <p>09:07 – C.: <i>Todos estão giros.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXI)</p> <p>13:33 – T.: <i>Oh D. não digas isso. Acredita em mim.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXI)</p> <p>15:54 – T.: <i>Mal. Oh D. tu não podes desistir.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXI)</p> <p>00:10 – C.: <i>Se tu falhares eu ajudo-te.</i> (transcrição vídeo 2 – Anexo XXI)</p> <p>01:40 – T.: <i>Estás a conseguir S.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXII)</p> <p>08:00 T.: <i>C. também estás a fazer? Boa!</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXII)</p> <p>04:18 – T.: <i>Não faz mal, como a Raquel não está cá temos de fazer isto sem ela. Porque, isto é do nosso grupo, temos de trabalhar em equipa.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIII)</p> <p>03:08 – T.: <i>Vamos fazer todos juntos.</i> (transcrição vídeo 2 – Anexo XXIII)</p> <p>03:43 – (A criança S. cola o monstro e a criança T. diz: <i>Boa!</i>) (transcrição vídeo 2 – Anexo XXIII)</p> <p>04:07 – D.: <i>Está bonito S.!</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIV)</p>
<p><b>Subcategoria «Contribuir com ideias e opiniões»</b></p> <p>00:16 – D.: <i>Vamos usar cartão, o que é que vocês acham?</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 1 – Anexo XX)</p> <p>01:35 – S.: <i>E também vamos pintar com caneta.</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 1 – Anexo XX)</p> <p>07:55 – S.: <i>Podemos misturar ... vamos fazer este mais este. Estes dois.</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 1 – Anexo XX)</p> <p>02:50 – D.: <i>Podemos desenhar a galinha...</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 2 – Anexo XX)</p> <p>06:23 – S.: <i>Podemos fazer a panela.</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 2 – Anexo XX)</p> <p>00:19 – C.: <i>Nós podíamos agarrar nos nossos lápis e depois quando o T. fazia a cozinha neste espaço... Depois quando nós acabarmos esta parte o T. podia fazer o resto. (Mostrando na folha).</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 4 – Anexo XX)</p> <p>03:37 – C.: <i>Já sei! Podemos fazer um vaso com uma flor.</i> (transcrição 2.º dia, vídeo 5 – Anexo XX)</p> <p>00:43 – T.: <i>Se nós trabalharmos em equipa tudo é mais rápido.</i> (transcrição 3.º dia, vídeo 1 – Anexo XX)</p> <p>01:34 – S.: <i>Um hambúrguer.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXI)</p> <p>01:46 – S.: <i>Pode ser com um trovão.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXI)</p> <p>02:05 – T.: <i>Uma sereia...</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXI)</p> <p>06:08 – T.: <i>Pode-se fazer a loja de comida o que acham?</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXI)</p> <p>03:57 – S.: <i>Eu tenho uma ideia! Por exemplo, podemos fazer assim... (E coloca a mão aberta em cima da tinta e decalca-a na mesa).</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXII)</p> <p>06:14 – T.: <i>Vocês podem fazer os desenhos dos objetos que vocês construíram. Tu podes fazer uma menina. A D. também pode fazer uma menina. Tu estavas a fazer um tubarão caranguejo e comida... Percebem?</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXII)</p> <p>01:20 – C.: <i>Primeiro temos de ver o livro para ver se está certo para não nos enganarmos.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIII)</p> <p>07:54 – D.: <i>Podia usar um daqueles. (Referindo-se a uma figura do monstro)</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIII)</p> <p>03:16 – (A criança D. faz a expressão facial, mostrando uma ideia de como poderiam representar) (transcrição vídeo 3 – Anexo XXIII)</p> <p>00:12 – T.: <i>Podemos fazer um jardim com uma casinha e uma pessoa, o que acham?</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIV)</p> <p>00:27 – D.: <i>Um flores... Não espera, um boneco de neve.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIV)</p> <p>00:30 – T.: <i>Oh D. precisamos de vermelho também.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIV)</p>
<p><b>Subcategoria «Expressar o desacordo de forma adequada»</b></p> <p>04:17 – C.: <i>Não, este não.</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 1 – Anexo XX)</p> <p>06:27 – C.: <i>Não! Gosto mais deste.</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 1 – Anexo XX)</p> <p>08:55 – S.: <i>Mas menos este.</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 1 – Anexo XX)</p> <p>01:00 S.: <i>Eu não concordo assim tanto contigo.</i> (transcrição 2.º dia, vídeo 2 – Anexo XX)</p> <p>02:09 – D.: <i>Não, o S. vai fazer a outra cadeira.</i> (transcrição 2.º dia, vídeo 5 – Anexo XX)</p> <p>02:10 – C.: <i>O T. disse que ia fazer a sereia.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXI)</p> <p>01:05 – D.: <i>É melhor fazer outra coisa, isto não é bom para mim.</i> (transcrição vídeo 2 – Anexo XXI)</p>

<p>01:10 – T.: <i>Oh D. não sejas assim.</i> (transcrição vídeo 2 – Anexo XXI)</p> <p>01:29 – T.: <i>Não! Não é para fazer isso. Nós temos de pôr e ordem os bonecos. Primeiro é este. Quem é a seguir?</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIII)</p> <p>00:18 – D.: <i>Não. Eu quero fazer ... o que é que tu achas? Vamos utilizar estes materiais todos (Dirigindo-se à criança T.)</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIV)</p>
<p><b>Subcategoria «Partilhar os recursos»</b></p> <p>10:00 – <i>(Depois vão buscar os lápis de cera e começam a decidir que cores utilizar. Neste processo as crianças separam os lápis por cores, falando das cores que vão usar. É de salientar que os lápis de cera se encontram todos no centro da mesa e que as crianças mexem nesse conjunto)</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 1 – Anexo XX)</p> <p>00:19 – D.: <i>Vou começar. (A criança D. inclina a folha para a criança T. onde as crianças C. e S. também estão a desenhar)</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 3 – Anexo XX)</p> <p>08:49 – <i>(A criança C. volta a reforçar a ideia de que precisa de plasticina. A criança T. após terminar a sua figura começou a brincar com a plasticina que tinha sobrado, então partilhou com a criança C.)</i> (transcrição vídeo 2 – Anexo XXI)</p> <p>01:17 – <i>(Todas as crianças começam a explorar a tinta com os dedos que se encontra no centro da mesa)</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXII)</p> <p>01:58 – <i>(As crianças procedem ao corte das imagens e, para isso, a criança D. pede uma tesoura e a S. dá-lhe. As crianças S. e C. estão a recortar da mesma folha)</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIII)</p> <p>06:04 – S.: <i>Posso cortar mais um? (Dirigindo-se à folha da criança T. Esta responde-lhe que sim)</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIII)</p> <p>01:32 – <i>(A criança T. refere que precisa da cola e a criança D. dá-lhe)</i> (transcrição vídeo 2 – Anexo XXIII)</p> <p>03:14 – <i>(A criança C. não estava a conseguir abrir a cola e a criança D. disse-lhe para usar a cola dela enquanto abria a outra)</i> (transcrição vídeo 2 – Anexo XXIII)</p> <p>03:19 – <i>(As crianças D. e C. trocam as cores entre si)</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIV)</p> <p>08:28 – <i>(A criança D. disponibiliza a cor amarela à criança C. (...))</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIV)</p>
<p><b>Subcategoria «Distribuir tarefas»</b></p> <p>08:55 – S.: <i>Eu posso fazer a panela.</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 2 – Anexo XX)</p> <p>08:56 – C.: <i>Eu posso fazer o ovo.</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 2 – Anexo XX)</p> <p>08:58 – T.: <i>Eu posso fazer a galinha quando chega à cozinha.</i> (transcrição 1.º dia, vídeo 2 – Anexo XX)</p> <p>02:01 – C.: <i>Eu vou fazer o mar.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXI)</p> <p>02:02 – D.: <i>Eu faço a boneca, ok?</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXI)</p> <p>05:45 – T.: <i>Eu faço a sereia.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXI)</p> <p>01:35 – D.: <i>É uma vez cada um.</i> (transcrição vídeo 2 – Anexo XXIII)</p> <p>01:36 – T.: <i>Vou colar o medo.</i> (transcrição vídeo 2 – Anexo XXIII)</p> <p>01:38 – D.: <i>Eu vou colar este.</i> (transcrição vídeo 2 – Anexo XXIII)</p> <p>00:06 – D.: <i>A C. faz as caras, eu faço os olhos, o S. faz ... Não o S. faz os olhos e eu faço as pestanas... as bolas dos olhos.</i> (transcrição vídeo 3 – Anexo XXIII)</p> <p>00:23 – T.: <i>Eu faço a boca.</i> (transcrição vídeo 3 – Anexo XXIII)</p> <p>02:04 – C.: <i>Eu vou desenhar a relva.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIV)</p> <p>07:06 – S.: <i>Eu vou fazer o céu.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIV)</p> <p>10:23 – D.: <i>Eu faço o arco-íris.</i> (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIV)</p>

Perante os dados apresentados no Quadro 4.1. é possível compreender que o comportamento cooperativo «contribuir com ideias e opiniões» teve maior incidência durante as atividades e que o comportamento «expressar o desacordo de forma adequada» foi o que menos se manifestou.

Os dados obtidos relativamente às quatro crianças da amostra, permitem concluir que apenas os comportamentos «expressar desacordo de forma adequada» e «distribuir tarefas» não apresentam evidências nos registos audiovisuais da atividade da *digitinta*

(Anexo XXII), tendo havido evidências de todos os outros comportamentos nesta atividade.

O comportamento «escutar os outros com atenção» tem diversas evidências, não havendo grande discrepância na quantidade de dados de cada proposta educativa. O questionamento é um aspeto predominante, acompanhado com a resposta. Nem sempre foi visível a preocupação em escutar o outro, como se pode constatar neste excerto do vídeo 1 do primeiro dia: “06:10 – S.: *Eu acho que podemos usar várias coisas. (As restantes crianças não se manifestam).*” (Anexo XX), ou neste excerto do vídeo 1: “03:26 – T.: *Posso fazer a vedação ou não há vedação? (Repete quatro vezes a questão e só à quarta vez é que recebe a resposta. (...))*” (Anexo XXIV). Comparando as transcrições da primeira atividade com as seguintes, compreende-se a evolução deste comportamento nas crianças, como se pode observar no Quadro 4.1.

A subcategoria «encorajar os outros» é baseada, sobretudo, em elogios e em discursos motivadores. O elogio surge das observações dos seus pares, como consta nas evidências desta subcategoria: “06:11 – T.: *Tão giro! (transcrição 1.º dia, vídeo 5 – Anexo XX); 04:07 – D.: *Está bonito S.!* (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIV)”. É perceptível que a criança D. ponderou desistir, mas as crianças C. e T. procuram incentivá-la, como se encontra nos excertos das transcrições deste comportamento: “15:54 – T.: *Mal. Oh D. tu não podes desistir. (transcrição vídeo 1 – Anexo XXI); 00:10 – C.: *Se tu falhares eu ajudo-te. (transcrição vídeo 2 – Anexo XXI)*”. As crianças C., D. e T. manifestam este comportamento em vários momentos e a criança S. contém apenas uma evidência.**

Os dados relativos ao comportamento «contribuir com ideias e opiniões» são os que mais se salientam, como já foi referido anteriormente. Este está bastante presente em todas as propostas educativas, tendo mais evidências nas transcrições anexadas. Ao ler o Quadro 4.1. é possível observar que as crianças utilizam o pronome “nós” e que os verbos utilizados no seu discurso remetem, maioritariamente, para todo o grupo (“vamos” e “podemos”). Também é de se mencionar que a preocupação da aprovação, pelo grupo, das ideias e opiniões está associada a este comportamento cooperativo, tendo bastante ênfase na atividade do desenho livre (Anexo XXIV). Considero importante referir que todas as crianças mostraram interesse em contribuir com ideias e opiniões para o desencadeamento das propostas educativas.

O comportamento «expressar o desacordo de forma adequada» contém menos evidências, comparado com os restantes, pois nem sempre foi exteriorizado do modo mais apropriado. Inicialmente, as crianças começam por manifestar o desacordo, utilizando apenas a negação, como se pode comprovar nas transcrições dos registos audiovisuais: “04:17 – C.: *Não, este não. (transcrição 1.º dia, vídeo 1 – Anexo XX)*”. A progressão deste comportamento pode-se considerar positiva, tendo como exemplo, uma evidência exposta no quadro: “01:29 – T.: *Não! Não é para fazer isso. Nós temos de pôr e ordem os bonecos. Primeiro é este. Quem é a seguir? (transcrição vídeo 1 – Anexo XXIII)*”. Neste comportamento não há nenhuma criança que o tenha exibido vezes suficientes para se destacar.

No que concerne à subcategoria «partilhar recursos», este comportamento cooperativo realça-se pela partilha de materiais e utensílios (lápiz de cera, folhas, tintas, cola e tesoura). Uma vez as crianças recorreram ao diálogo para pedir, como se pode observar no excerto “01:32 – (A criança T. refere que precisa da cola e a criança D. dá-lhe) (transcrição vídeo 2 – Anexo XXIII)”; e outras vezes acontece sem se aperceberem de que estão realmente a partilhar “01:17 – (Todas as crianças começam a explorar a tinta com os dedos que se encontra no centro da mesa) (transcrição vídeo 1 – Anexo XXII). Todas as crianças demonstram ter este comportamento intrinsecamente.

Relativamente a «distribuir tarefas» este parece ser um comportamento centrado em cada criança, isto é, elas acabam por recorrer ao pronome “eu” para atribuir a si mesmas as tarefas, como se pode averiguar nos excertos transcritos no Quadro 4.1 desta subcategoria: “08:55 – S.: *Eu posso fazer a panela. (transcrição 1.º dia, vídeo 2 – Anexo XX)*; 08:56 – C.: *Eu posso fazer o ovo. (transcrição 1.º dia, vídeo 2 – Anexo XX)*”. Por aquilo que pude observar e pelo que consta nos registos audiovisuais, a contribuição de ideias e opiniões é um comportamento que as crianças manifestam naturalmente.

No que diz respeito ao envolvimento das crianças, os dados mostram que D. e T. foram as que mais participaram, a C. teve um contributo equilibrado e a S. manteve-se mais passiva. Se observarmos as transcrições anexas a este relatório, verificamos que esta criança demonstrava dificuldades em conseguir captar a atenção dos seus pares, como por exemplo, no vídeo 1 do primeiro dia: “06:10 – S.: *Eu acho que podemos usar várias coisas. (As restantes crianças não se manifestam)*” (Anexo XX). Nos registos audiovisuais era possível observar que também se mantinha um pouco afastada do grupo.

Contudo, se observarmos todas as transcrições, é notório que, ao longo do decorrer das atividades, a criança S. foi aprimorando o seu envolvimento no grupo. As crianças D. e T. tiveram alguns desacatos que destabilizaram o funcionamento do grupo, como se pode analisar no vídeo 2 do primeiro dia: “00:08 – T.: *Eu tenho de desenhar a cozinha primeiro, assim é mais rápido. (A criança D. não deixa, o que provoca emoções na criança T.); 00:24 – T.: Continua a dizer que não tem espaço e chora.*” (Anexo XX); e no vídeo 1 do segundo dia: “01:36 a 02:14 – *(As crianças D. e T. discutem pela folha e posição desta); 02:28 – (A criança S. (...) pede que parem e para começarem a fazer o desenho); 07:40 – S.: Eu já estou a desenhar, agora não se podem zangar se não, não consigo.*” (Anexo XX).

Finda a apresentação e análise dos dados da categoria «Aprendizagem no âmbito da cooperação», chegou o momento de proceder ao mesmo sobre a categoria «Aprendizagem no âmbito da linguagem plástica».

Os dados relativos às aprendizagens construídas no âmbito da linguagem plástica (Anexo XXV) constam dos registos audiovisuais e fotográficos e, ao fazer a sua análise encontraram-se cinco subcategorias: «Identificação de elementos da linguagem plástica», «Identificação de técnicas», «Identificação dos utensílios usados na criação plástica», «Coordenação olho-mão» e «Representação».

No Quadro 4.2. estão registadas algumas observações feitas dos registos audiovisuais e dos registos fotográficos acerca das aprendizagens das crianças da amostra – as crianças C., D., S. e T.

**Quadro 4.2.** *Interpretação e análise dos registos audiovisuais e fotográficos para demonstração de evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica.*

<b>«Aprendizagem no âmbito da linguagem plástica»</b>
<b>Subcategoria «Identificação de elementos da linguagem plástica»</b>
<i>D., S. e T. mencionam as cores branco, amarelo, roxo, azul, preto, laranja, verde e vermelho. (1.º dia, vídeo 1 – Anexo XXVI)</i> <i>A criança S. refere-se aos pontos como pintas. (2.º dia, vídeo 2 – Anexo XXVI)</i> <i>D. e T. mencionam as texturas. (2.º dia, vídeo 2 – Anexo XXVI)</i>
<b>Subcategoria «Identificação de técnicas»</b>
<i>S. menciona o recorte de material, refere o jornal cortado e menciona a técnica da mancha como “tem a forma”. (1.º dia, vídeo 1 – Anexo XXVI)</i> <i>D. menciona a pintura com caneta, a pintura com giz e identifica a técnica do picotado. (1.º dia, vídeo 1 – Anexo XXVI)</i> <i>S. questiona se pode colar papéis. (2.º dia, vídeo 2 – Anexo XXVI)</i> <i>D. e S. mencionam a digitinta. (vídeo 1 – Anexo XXVIII)</i>

<p><i>D. diz que S. está a misturar as cores. (vídeo 1 – Anexo XXVIII)</i></p> <p><i>T. refere que se desenharem na tinta fica marcado. (vídeo 1 – Anexo XXVIII)</i></p> <p><i>A criança T. refere que é divertido recortar. (vídeo 1 – Anexo XXIX)</i></p> <p><i>C., D. e T. referem o desenho (vídeo 1 – Anexo XXX)</i></p>
<p><b>Subcategoria «Identificação dos utensílios usados na criação plástica»</b></p>
<p><i>D. menciona cartão, cartolina, lápis de cera e chama lápis ao carvão. (1.º dia, vídeo 1 – Anexo XXVI)</i></p> <p><i>T., ao ver a técnica, refere que é jornal. (1.º dia, vídeo 1 – Anexo XXVI)</i></p> <p><i>S. refere “Deve ser esponja” o olhar para uma técnica. (1.º dia, vídeo 1 – Anexo XXVI)</i></p> <p><i>S. questiona se é para usar lápis de carvão. (2.º dia, vídeo 1 – Anexo XXVI)</i></p> <p><i>D. questiona se pode pôr cola. (2.º dia, vídeo 3 – Anexo XXVI)</i></p> <p><i>A criança C. refere que precisa de plasticina. (1.º vídeo – Anexo XXVII)</i></p> <p><i>D. pede uma tesoura. (1.º vídeo – Anexo XXIX)</i></p> <p><i>C., D. e T. mencionam que vão usar tinta. (1.º vídeo – Anexo XXX)</i></p>
<p><b>Subcategoria «Coordenação olho-mão»</b></p>
<p><i>D. utiliza o dedo indicador para passar por cima do desenho feito com a cola. (1.º dia, vídeo 1 – Anexo XXVI)</i></p> <p><i>C. e D. agarram o lápis com a pinça tripode dinâmica e S. agarra com quatro dedos, apoiando-o no dedo mindinho e movimenta a cabeça consoante a pequena garatuja. (1.º dia, vídeo 3 – Anexo XXVI)</i></p> <p><i>T. agarra o lápis de cera com a pinça lateral e coloca o dedo mindinho suspenso. Faz movimentos espaçados para retirar a textura. (2.º dia, vídeo 2 – Anexo XXVI)</i></p> <p><i>As crianças fazem pequenos movimentos isolados da mão e, com a pinça, desenham e pintam, olhando para o registo que vai sendo deixado pelos lápis de cor. (3.º dia, vídeo 3 – Anexo XXVI)</i></p> <p><i>C., D., S. e T. utilizam toda a mão para amassar a plasticina, as palmas das mãos para fazer elementos maiores, movimentando uma mão no sentido contrário da outra. Realizam movimentos finos para modelarem os pormenores e movimentos amplos com o braço e a mão para deslizar a plasticina pela mesa. (vídeo 1 e 2 – Anexo XXVII).</i></p> <p><i>C., D., S. e T. utilizam os dedos indicadores para começar a mexer na tinta, progridem para o uso de mais dedos, realizando pequenos e grandes movimentos longitudinais e circulares, e para o uso de toda à mão para fazer os mesmos movimentos. (vídeo 1 – Anexo XXVIII)</i></p> <p><i>T. e S. decalcam as mãos nos espaços vazios da mesa. (vídeo 1 – Anexo XXVIII)</i></p> <p><i>C., D., S. e T. agarram a folha com a mão esquerda e recortam com a mão direita. Rodam a folha para continuar a cortar. (vídeo 1 – Anexo XXIX)</i></p> <p><i>C., D. e T agarram a tesoura com a pinça tripode dinâmica e S. com a pinça de dois dedos. (vídeo 1 – Anexo XXIX)</i></p> <p><i>C. e S. agarram a cola com os cinco dedos e espalham com pequenos movimentos circulares; D. agarra a cola com toda a mão e faz pequenos movimentos longitudinais; T. agarra a cola com dois dedos e espalha-a com pequenas batidas e movimentos longitudinais, intercalando com o uso de cinco dedos (vídeo 2 – Anexo XXIX)</i></p>
<p><b>Subcategoria «Representação»</b></p>
<p><i>Na fotografia 21 encontra-se: utensílios de cozinha: mesa, cadeiras, tacho e talheres proporcionais; seis objetos luminosos semelhantes: dois candeeiros cor de rosa, dois dourados e dois prateados; uma galinha representada de forma abstrata e colorida (1.º, 2.º e 3.º dia – Anexo XXVI)</i></p> <p><i>S. fez uma recriação de um tubarão mascarado de polvo e uma árvore. Contém seis tentáculos e duas esferas, uma para representar o corpo e outra para representar a cabeça. Também recriou uma árvore com base, o tronco, a copa e algumas folhas. (1.º e 2.º vídeo – Anexo XXVII)</i></p> <p><i>D., C. e T. representam a figura humana, pois apresenta cabeça, tronco e membros superiores e inferiores. A primeira fotografia não apresenta rosto nem dedos. A segunda e terceira fotografias já apresenta rosto, dedos e pescoço. A terceira fotografia, contém uma cauda. (vídeo 1 – Anexo XXVIII)</i></p> <p><i>S. representa uma grande mancha de cor verde e com uma mistura de laranja em certas partes. (vídeo 1 – Anexo XXVIII)</i></p> <p><i>O corte de C. acompanha a linha; os cortes de D. e S. são irregulares e deixam margem branca; o corte de S. acompanha a linha, mas por vezes excede-o e deixa alguma margem branca. (vídeo 1 – Anexo XXIX)</i></p> <p><i>A composição visual apresenta: um terreno (relva) e objetos desenhados perpendicularmente, duas flores diferentes; uma figura feminina, uma casa com duas janelas semelhantes e da mesma cor e quatro objetos semelhantes (duas estrelas com cinco pontas e amarelas e duas borboletas). (vídeo 1 – Anexo XXX)</i></p>

Fazendo uma leitura do Quadro 4.2., verifica-se que a subcategoria «Coordenação olho-mão» mostra um número superior de evidências relativamente às restantes subcategorias, e que a «Identificação de elementos da linguagem plástica» teve menos impacto no desencadeamento das propostas educativas. Neste quadro é notável que a «identificação de elementos da linguagem plástica» apresenta apenas três evidências, tendo maior incidência na enumeração de cores. Pode-se constatar esta afirmação na interpretação e análise das propostas educativas (Anexos XXVI, XXVII, XXVIII, XXIX e XXX). As crianças conhecem um grande leque de cores, incluindo o dourado (Anexo XXVI).

No que concerne à «identificação de técnicas», o quadro demonstra uma variedade de menções, existindo um total de 13 evidências. As crianças conseguem usar vocabulário da linguagem da plástica e nomear a técnica, como se pode observar nos excertos “D. (...) identifica a técnica do picotado. (1.º dia, vídeo 1 – Anexo XXVI)”;

“D. e S. mencionam a digitinta (vídeo 1 – Anexo XXXVIII)”. Também revelam algumas dificuldades, como consta num excerto presente no Quadro 4.2.: S. menciona (...) a técnica da mancha como “tem a forma”. (1.º dia, vídeo 1 – Anexo XXVI)”.

A subcategoria «identificação dos utensílios usados na criação plástica» revela que as crianças têm alguns conhecimentos adquiridos sobre os nomes dados a materiais plásticos, como exemplo, cola, plasticina, tesoura e tinta. Ao analisar os registos audiovisuais, constatei que as crianças nomeiam, de forma natural, os utensílios utilizados diariamente no seu quotidiano, mas também compreendi que ainda não tinham contactado com outro tipo de materiais, como por exemplo o carvão, como se pode constatar no Quadro 4.2.: “D. (...) chama lápis ao carvão. (1.º dia, vídeo 1 – Anexo XXVI)”.

A aprendizagem no âmbito da «Coordenação olho-mão» é a que apresenta maior número de evidências, como referi anteriormente. Observando o Quadro 4.2. consegue-se entender que as crianças ainda têm algumas dificuldades na pinça, pois C. e D. apoiam o lápis no dedo anelar, mas a D. coloca o polegar por cima do indicador (Anexo XXVI). A criança S. é a que apresenta mais dificuldades, porque agarra o lápis com quatro dedos, com se pode confirmar no quadro: “(...) S. agarra com quatro dedos, apoiando-o no dedo mindinho e movimenta a cabeça consoante a pequena garatuja (1.º dia, vídeo 3 – Anexo XXVI)”. A criança T. é a que demonstra ter esta aprendizagem mais desenvolvida, com se pode observar no exceto do vídeo 1: “02:25 – T. está a agarrar no pincel com a pinça apoiando-o no dedo do meio. Faz movimentos horizontais.” (Anexo XXX). Contudo, na modelação e na *digitinta*, estas dificuldades não são tão visíveis, uma vez que realizam

diversos tipos de pinça para manusear a plasticina ou para desenhar na tinta. Relativamente ao recorte, as crianças conseguem manusear a tesoura com pequenos movimentos fluidos. No entanto, em determinadas posições, demonstram ter problemas em manejá-la, fazendo cortes incertos. Terminando esta subcategoria, ao analisar os registos audiovisuais, compreendi que é uma aprendizagem que é adquirida e aprimorada constantemente ao longo do desenvolvimento da criança e que acompanha as capacidades da faixa etária.

Com a análise dos dados, percebi que a «coordenação olho-mão» e a «representação» estão interligadas. Esta ligação é perceptível quando se compreende a necessidade de uma boa coordenação para representar o que é visto pelo olhar – entendendo que a coordenação olho-mão se refere ao movimento da mão guiado pela visão. Por exemplo, os excertos do Quadro 4.2. sobre a «representação», revelam que as crianças têm dificuldades em manter o corte regular. Isto acontece, porque ainda não têm o controlo dos movimentos finos da mão bem adquirido. Porém, a criança C. é a que demonstra ter esta competência mais desenvolvida, como se pode observar no excerto presente no Quadro 4.2.: “*O corte de C. acompanha a linha (vídeo 1 – Anexo XXIX)*”.

Nas representações que resultaram da modelação e da *digitinta*, a criança S. parece encontrar-se entre a fase pré-esquemática e a fase esquemática, pois recria um tubarão e uma árvore provindos da sua realidade e fantasia. De acordo com Lowenfeld (1982) as crianças que se encontram na fase pré-esquemática fazem criações de certos modelos relacionados com o mundo que as envolve. As representações das crianças C., D. e T., nestas duas técnicas, enquadram-se na fase esquemática, uma vez que têm a perceção do que constitui uma figura humana. De acordo com as ideias de Lowenfeld (1982) nesta fase, as crianças utilizam figuras geométricas para a formação das partes do corpo, o delineamento do corpo é individual, cada parte corporal tem um símbolo (o círculo corresponde à cabeça, os quadrados correspondem às pernas e braços, os triângulos e quadrados correspondem a figuras femininas e masculinas) e há o aparecimento de detalhes (como por exemplo o cabelo), sendo que as representações de T. também se inserem na fase pré-esquemática, devido à recriação da sua sereia. Para terminar a análise dos dados, considero importante salientar que as crianças têm a consciência da localização das coisas no espaço, pois desenharam, no terreno, a figura feminina, uma casa e flores; e no céu, o sol, as estrelas, o arco-íris e as borboletas. Todavia, apresentam desenhos estereotipados e semelhantes, como se pode observar no excerto presente no quadro sobre

a representação: “(...) *uma casa com duas janelas semelhantes e da mesma cor e quatro objetos semelhantes (duas estrelas com cinco pontas e amarelas e duas borboletas).* (vídeo 1 – Anexo XXX)”. Nesta representação também considero que as crianças se encontram entre a fase pré-esquemática e a fase esquemática, uma vez que a relação que existe entre o tamanho do desenho não corresponde à realidade, mas existe uma disposição linear dos objetos e uma linha de céu e base (Lowenfeld, 1982).

## CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Terminada a análise e tendo em conta a questão de investigação e os objetivos formulados para o estudo, chegou o momento de apresentar o que se alcançou, relativamente a cada objetivo. No que concerne ao primeiro objetivo, «planificar e implementar experiências de aprendizagem cooperativa no âmbito das artes visuais», como foi descrito, conseguiu-se planificar e implementar cinco atividades com as quatro crianças selecionadas. Estas implicavam a partilha do mesmo espaço de trabalho e de materiais e utensílios, envolviam a capacidade de esperar pela sua vez, a discussão e decisão dos aspetos do processo criativo e escutar os seus pares, contribuindo para o enriquecimento do diálogo. Pode-se afirmar que estas decorreram dentro do que foi esperado, pois foi possível proporcionar experiências de aprendizagem cooperativa, assim como mostram os dados apresentados.

No segundo objetivo «identificar aprendizagens das crianças no âmbito da cooperação e no âmbito do subdomínio das artes visuais», assim como foi apresentado no capítulo anterior, conseguiu-se identificar diversos tipos de aprendizagem, quer no âmbito da cooperação quer no âmbito das artes visuais. As evidências apresentadas representam referências teóricas estudadas e aprendizagens contempladas nas OCEPE. Com as experiências proporcionadas às crianças, houve oportunidade para que as mesmas colaborassem no processo de aprendizagem umas das outras, tal como foi referido por Silva (2016) «A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras.» (p.10).

Por último, o terceiro objetivo «refletir sobre a importância das propostas educativas no âmbito das artes visuais como potenciadoras da aprendizagem cooperativa», levou-me a considerar que viver este processo de implementação de sequências de aprendizagem e de as estruturar desocultou a importância que as experiências da linguagem plástica podem ter para a aprendizagem cooperativa. Foi possível observar que as crianças concretizaram aprendizagens, tendo cada uma contribuído para as aprendizagens das outras, desde o nível de atitudes e comportamentos a aspetos das artes visuais, pois eu, enquanto educadora estagiária, promovi um ambiente que possibilitou a interação entre o grupo e o confronto de perspetivas, saberes e procedimentos, que é importante desenvolver nestas idades (Silva, 2016). Na teoria, Eisner, citado por Ferreira (2001), referiu que as atividades artísticas desenvolvem sentimentos empáticos, um pensamento flexível e permite que as crianças expressem melhor as suas ideias e sentimentos. Rosa

(2010), na mesma linha de Eisner, acrescenta que atividades deste domínio desenvolvem comportamentos colaborativos.

Finda a reflexão sobre o que foi alcançado em relação aos objetivos definidos, chega o momento de apresentar uma resposta para a questão de investigação: “Em que medida as propostas educativas no âmbito das Artes Visuais potenciam a Aprendizagem Cooperativa de crianças de 5/6 anos?”. Neste processo constatou-se que as experiências que foram organizadas permitiram que as crianças aprendessem a escutar o outro com atenção, a encorajar os outros, a contribuir com ideias e opiniões, a expressar o desacordo de forma adequada, a partilhar recursos e a distribuir tarefas. Como foi visto na teoria, estes comportamentos são representativos da aprendizagem cooperativa, por isso com as experiências da linguagem plástica conseguimos demonstrar que as crianças desenvolveram a sua aprendizagem cooperativa. Creio ter conseguido demonstrar que estas aprendizagens permitiram desenvolver a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face a face, as competências sociais e o processo de avaliação do grupo. Para além dos aspetos mencionados, também foram feitas aprendizagens no âmbito da linguagem plástica, uma vez que identificaram elementos e técnicas da linguagem plástica, distinguiram utensílios usados na criação plástica, desenvolveram a coordenação olho-mão e a representação.

Abordando as limitações do estudo, estas baseiam-se na pouca experiência enquanto estudante e investigadora, o que acabou por condicionar a recolha dos dados necessários. Para além disso, é necessário explicitar que foi um estudo circunstancial que não deve ser generalizado, pois não significa que as mesmas atividades noutros contextos possibilitem atingir os mesmos resultados. Estes resultaram da familiaridade que as crianças possuíam com as atividades de expressão plástica, da relação com a educadora e com os pares e das circunstâncias específicas do crescimento e desenvolvimento em que se encontravam.

Em suma, tenho a expectativa que este estudo seja útil para outros educadores para que compreendam as vantagens de organizarem atividades em grupos no âmbito das artes visuais. Foi observado que estas permitem desenvolver dimensões que os autores consideram ser dimensões de aprendizagem cooperativa e que propiciam a participação na aprendizagem dos pares. Para além disso, consegui demonstrar que as crianças concretizam aprendizagens importantes para o seu crescimento e desenvolvimento.

## CONCLUSÕES

A realização do presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada possibilitou a reflexão crítica e fundamentada sobre as experiências vivenciadas ao longo do meu percurso formativo nos quatro contextos educativos. Esta última fase demonstrou ser desafiante, mas também enriquecedora, dado que permitiu averiguar as aprendizagens, as mudanças, as dificuldades, os desafios e as conquistas concretizadas.

Olhando para todo o meu percurso, consigo entender a minha evolução enquanto mestranda. Inicialmente, as incertezas e inseguranças induziam o meu pensamento, mas a vontade de aprender e viver todas as experiências levou-me a formar novos horizontes, a procurar as minhas potencialidades e adquirir outras desconhecidas. O contacto com os diferentes contextos e trabalhar com os diversos profissionais que caminharam comigo nesta jornada, possibilitou o conhecimento de diferentes visões, assim como marcou o início da construção da minha prática profissional.

O que mais me marcou neste percurso foi a oportunidade de interagir com as crianças. Com elas compreendi a importância que o educador e professor têm no seu desenvolvimento holístico, aprendi a dar-lhes voz e a responder às suas características individuais e coletivas. Considero que foi benéfico conhecer crianças de diferentes idades, pois trouxe-me uma visão global do que é o seu crescimento desde tenra idade até ao 1.º CEB. De uma forma muito próxima, conheci como é que se desenvolvem nos diferentes níveis – cognitivo, psicossocial e motor.

O estudo fez-me aprofundar conhecimentos sobre a linguagem plástica e a aprendizagem cooperativa, pois são temas que sempre foram do meu interesse e curiosidade. Assim, propiciou uma solidez diferente sobre os mesmos e despertou a vontade de implementar atividades nestes âmbitos futuramente.

Em suma, posso concluir que me sinto preparada para enfrentar os desafios que se avizinham e que termino o meu percurso formativo com uma enorme “bagagem” de conhecimentos. O relatório espelha meses de um intenso trabalho, não só do produto final, mas também desde a minha entrada no mestrado. Termino com uma sensação de felicidade, conquista e de dever cumprido.

## BIBLIOGRAFIA

- Arend, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Alves, R.; Geglio, P.; Moita, F.; Sousa, C, & Araújo M. (2015). *O quiz como recurso pedagógico no processo educacional: apresentação de um objeto de aprendizagem*. Comunicação apresentada no XIII Congresso Internacional de Tecnologia e Educação, Basil.
- Baço, D. (2013). *Aprendizagem Cooperativa em Crianças em Idade Pré-Escolar* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, não editada). Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Barbosa, J. & Alaiz, V. (1994). Caminho Percorrido... Percurso a Construir ... Auto-Avaliação. In I.I.E. (Ed.). *Pensar avaliação, melhor aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva-Publicações, Lda.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A. (org.) (2004). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez.
- Bráñez, L. (2013). Observação em sala de aula de LE: um processo inicial de reflexão crítica? *The ESPECIALIST*, 34(2), 132-151.
- Brás, M. (1994). *Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2004). *A criança dos 3 aos 6 anos – o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cabral, A.; Sousa, A.; Oliveira, E.; Costa, A.; Cesana, L.; Soares, M.; Paes, N.; Santos, A.; Santos, G.; Kowalski, I.; Beltran, L.; Valente, L.; Patrício, M.; Melo, M.; Santos, M.; Nabuco, M., Leal, M.; Leite, T.; Fonseca, V. & Silva, W. (2000). *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Cairuga, R.; Castro, M.; Costa, M. (Orgs.). (2015). *Bebês na Escola – Observação, Sensibilidade e Experiências*. Brasil, Porto Alegre: Editora Mediação.
- Cardoso, C. & Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil: linguagem plástica* (2.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, M. & Ferreira, H. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. (2013). *Promover os valores no pré-escolar: a partilha, o respeito e a cooperação* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, não editada). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Carmichael, L. (1975). *Manual de Psicologia da Criança*. São Paulo, Universidade de São Paulo.
- Civit, L. & Colell, S. (2004). EducArt. Intervención educativa y Expresión Plástica. *Educación Social*, (28), 99-120.
- Cinelli, N. (2003). *A influência do vídeo no processo de aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção, não editada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? – Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto do Presidente da República n.º 77/2009 de 27 de agosto. *Diário da República n.º 166/2009 – I Série*. Lisboa: Presidência da República.

Despacho Normativo n.º 20/2011 de 19 de junho. *Diário da República n.º 166/2001 – Série I*. Ministério da Educação.

Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho. *Diário da República n.º 137/2016 – Série II*. Lisboa: Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Dias, M. (2009). *O Vocabulário do Desenho da Investigação: A Lógica em Ciências Sociais*. Viseu: PsicoSoma Editora.

Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Ferreira, S. (Org.). (2001). *O Ensino Das Artes: Construindo Caminhos*. Brasil: Papyrus.

Fonseca, V., Rodrigues, E. & Dias, I. (2013). Planificar em creche: estudo de três propostas. In *Atas da Conferência Internacional Investigação e Práticas em Contextos de Educação, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria, 10-11 maio 2013* (pp. 218-225). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação – da concepção à realização*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos – O Bebê e a Criança na Cultura dos nossos Dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil – ensinando crianças em uma sociedade diversificada* (6.ª Ed.). São Paulo: AMGH Editora Ltda.

Hattge, A.; Ribas, C. & Paulo, A. (2014, dezembro). A Importância do feedback do tutor on-line no ensino à distância. *Ensaaios Pedagógicos – Revista Eletrónica do Curso de Pedagogia das Faculdades – OPET*, 1-16. <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n8/artigo-2.pdf>.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

J., M.; Sá-Correia, M. & Abrantes M. (2006). A importância do questionamento no desenvolvimento da competência reflexiva em contextos de supervisão. In *Actas do XIV Colóquio da AFIRSE*. Lisboa, 16-18 de Fevereiro - Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005: Teorias e Práticas: actas. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (4), 580-586.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/97 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República.

Leite, E. & Malpique, M. (1986). *Espaços de Criatividade... a Criança que Fomos/ a Criança que Somos... Através da Expressão Plástica*. Porto: Edições Afrontamento.

Lesseard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.

Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim-de-Infância: um guia prático com actividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Porto: Areal Editores.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Lowenfeld, V. (1982). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Edições Mestre Jou.

- Marques, M. (2017). *A importância da aprendizagem cooperativa na qualidade das interações que se estabelecem entre as crianças* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, não editada). Universidade do Algarve, Escola de Educação e Comunicação, Faro.
- Miranda, G. L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação* (3). 41-50.
- Moreira, S. (Coord.). (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: PACTOR.
- Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta e Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Oliveira, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual. *Saber (e) Educar* (12), 61-78.
- Panaino, R. (2012). Metodologia e prática da educação matemática. In Unglaub, E. (Org.). *Desafios metodológicos do ensino*. São Paulo: UNASPRESS- Imprensa Universitária Adventista, 117-130.
- Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2004). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira, F. (coord.) (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Pinto, J., & Santos, L. (2006) *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República n.º 167/11 – I Série*. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto. *Diário da República n.º 164/15 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Pantoni, R. & Cruz, N. (2015, setembro). *Aprendizagem Colaborativa no EAD sob a Perspectiva do Uso de Ferramentas Síncronas e Assíncronas*. In Atas do I Congresso de Educação Profissional e Tecnológica do IFSP, São Paulo.

Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2.ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Quina, I. (1987). *A criança dos 3 aos 5 anos*. Lisboa: Direção-Geral da Família.

Reymond-Rivier, B. (1977). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente* (2.ª Ed.). Lisboa: Editorial Aster.

Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.

Rosa, M. (2010). *A Educação Artística e o Sistema Educativo*. Comunicação apresentação no Centro Nacional de Cultura, Lisboa. Portugal.

Ruivo, J. (2012). *O Desencanto dos Professores*. Lisboa: RVJ Editores.

Sacristán, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores In Nóvoa, A. (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 66-92.

Santos, A. M. dos & Fratari, M. H. D. (2011). *As Artes Visuais na Educação Infantil*. Artigo, Graduação em pedagogia, Faculdade Católica de Uberlândia M-G.

Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento Social da Criança* (2.ª Ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Segurança Social (2010). *Manual de Processos-Chave Creche* (2.ª Ed.). Lisboa: Ministério da Segurança Social.

Silva, I. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Silva, M. (2013). *As Expressões Artísticas no Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Desenvolvimento da Autonomia e da Cooperação* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não editada). Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação *Campus* de Angra do Heroísmo, Açores.

Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In Sarmiento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (Orgs.). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora, 40-56.

Soares, A. (2010). *A participação da família no processo de ensino-aprendizagem* (Monografia de Licenciatura em Pedagogia, não editada). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Alvorada.

Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vols. 1). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vols. 3). Lisboa: Instituto Piaget.

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

Spodek, B. (Org.). (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: DPP.

Vandenplas-Holper, C. (1983). *Educação e o desenvolvimento social da criança*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.

Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Metodologia de Trabalho por Projectos em Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

# ANEXOS

## ANEXO I – 12.<sup>a</sup> REFLEXÃO SEMANAL SOBRE A PP EM CONTEXTO DE CRECHE: 3 A 5 DE DEZEMBRO DE 2018

### **Reflexão de 3 a 5 de dezembro**

Durante estes três dias de intervenção na creche, após o feedback da professora supervisora, tentámos fazer a ponte daquilo que avaliámos na semana anterior com o que poderíamos trabalhar com as crianças nesta semana. Como avaliámos a comunicação verbal e não verbal, planeámos propostas educativas onde envolvessem as mesmas.

Na segunda-feira, contou-se uma história sobre o mocho e lobo. A minha colega de prática, ao cantar uma música para iniciar a história, foi muito bom porque pude reparar que todas as crianças ficaram fixadas a olhar para ela, penso que seja, talvez, por ser algo novo para elas. Ter levado os fantoches resultou muito bem, pois as crianças permaneceram quietas a observar o que estava a acontecer. Ela ter feito diferentes intensidades de voz consoante as emoções das personagens também enriqueceu bastante o momento da escuta da história. As crianças terem tido a oportunidade de manusear os fantoches também foi enriquecedor para as mesmas, pois é importante que a criança tenha a oportunidade de explorar. Na minha opinião, o que correu menos bem foi a duração da proposta. Ela devia ter criado estratégias para conseguir cativar durante mais tempo o interesse das crianças. Enquanto umas tinham o fantoche as outras começaram a dispersar pela sala, para evitar isto, ela deveria ter colocado algumas regras ou ter explorado em pequenos grupos os elementos da história.

Na terça-feira, as crianças puderam ouvir uma lengalenga sobre o mocho e o lobo e, de seguida, esta foi cantada e acompanhada com mímica. Esta estratégia foi muito boa porque, após algumas vezes cantada e representada, as crianças começaram a aderir como era desejado. Primeiro ela realizou esta parte sentada, assim como as crianças, sendo que, depois, o fizeram de pé. Também foi bom para realizar a passagem para uma música mais animada, que já envolvia o movimento de todo o corpo. Nessa música, ter elevado um pouco mais o som da mesma e ter feito os movimentos com as crianças também resultou muito bem, porque as crianças procuram sempre um referente para se guiarem. O que correu menos bem, foi a duração da atividade, assim como definir o fim da mesma. Deveria ter levado mais músicas animadas, pois as crianças estavam muito motivadas a movimentarem-se e a música acabou. Ela colocou as músicas que têm na sala, o que foi bom, mas depois parou de dançar com elas, o que para mim foi um final muito repentino. Na quarta-feira, ela voltou a cantar a lengalenga acompanhada com mímica, sendo que as crianças continuaram a aderir. Foi uma mais valia para o enriquecimento das aprendizagens das crianças, pois é essencial trabalhar diversas vezes na mesma coisa para que as crianças consigam compreender melhor. Posteriormente, realizaram o jogo da estátua com música. Para orientar as crianças, a minha colega, cada vez que parava a música, ficava quieta e avisava “agora temos de estar todos quietinhos” ou “agora temos de dar a mão a um amigo” e após isto, elas ficavam/faziam. Penso que ao estar sempre a dizer o que tinham de fazer, foi um aspeto menos positivo, porque assim as crianças não estavam atentas a escutar quando é que já não havia música, esperavam apenas por instruções dela. Deveria ter parado a música e esperado quieta e silenciosamente para serem as crianças a tomar as decisões, pois estas demoram mais tempo do que nós a assimilar as coisas.

Ao longo desta semana, aproveitei os fantoches utilizados para a história para criar um ambiente prazeroso no momento da higiene, para as crianças que ficam a aguardar a sua vez. Resultou muito bem, pois ficavam todas a olhar para o que ia fazendo com eles, sorriam e abraçam os mesmos. Na quarta-feira, após a sesta, trocamos os lençóis dos catres. Como vejo que há crianças que se aproximam de mim quando estou a fazer a

muda, peço-lhes que coloquem o lençol sujo no monte. Quando estou a calçar alguém, duas crianças mais velhas, um pouco mais curiosas, aproximam-se de mim e eu peço ajuda para calçar aquela criança. Tenho realizado estas ações ao longo de todas as semanas de prática. No momento de brincadeira livre, à tarde, eu e a minha colega aproveitamos esse momento para colocar a música um pouco mais alta e para dançar com as crianças. Também já trabalhámos o comboio com música com as crianças durante este momento. Tanto que, após o lanche da tarde nesta semana, pedi às crianças para se manterem atrás de mim, e uma delas (mais velha) agarrou na minha bata por trás e, posteriormente, as outras crianças também começaram a agarrar os bibes uns dos outros, formando assim um comboio. Para mim foi agradável, pois foi nos momentos de brincadeira que proporcionámos aprendizagens às crianças. Para Borja Solé (1980), o adulto não pode ver o brincar como um passatempo para as crianças, mas sim como uma forma de aprendizagem para quando crescerem. Teles (1997), afirma que “(...) a criança, ao brincar, explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se.” (Silva, *et al.*, 2017, p. 42).

## ANEXO II – 1.ª PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE: 8 DE OUTUBRO DE 2018

Local:	8 de outubro de 2018	
Professora Supervisora:	Sala: Creche III	Faixa etária: 12 aos 36 meses
Orientadora Cooperante:	N.º de alunos: 16	
Intervenientes: Ana Catarina e Raquel Fonseca		

Intervenientes:	Horas:	Competências:	Objetivos:	Atividades:	Recursos:	Avaliação:
Ana e Raquel	8h30 – 9h15			Receção na Sala de Atividades		
	9h15 – 9h45			Lanche da Manhã/ Higiene		
	9h45 – 10h20	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança demonstra autoconceito positivo:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstra as emoções adequadas perante determinada situação ou acontecimento.</li> </ul> </li> <li>- A criança demonstra um interesse genuíno em conceitos matemáticos da vida quotidiana:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imita os outros a cantar pequenas canções ou ritmos.</li> </ul> </li> <li>- A criança demonstra uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros ou em usar a linguagem.</li> <li>- Retira os objetos de dentro de uma caixa ou embalagem.</li> <li>- Deita os objetos para dentro de uma caixa ou embalagem.</li> <li>- Usa as mãos para remexer e agarrar ou manipular objetos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber de que estação fala a música;</li> <li>- Explorar autonomamente;</li> <li>- Perceber a existência de diversos tipos de folhas que têm diferentes tipos de texturas;</li> <li>- Perceber as cores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolha de folhas e galhos feita pelos pais e crianças antecipadamente;</li> <li>- O grupo sentado no tapete;</li> <li>- Música sobre o Outono cantada pelas intervenientes;</li> <li>- Exploração das folhas, previamente colocadas em cestos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas das árvores;</li> <li>- Galhos das árvores;</li> <li>- Música "Quando chega o Outono (voa andorinha);</li> <li>- Cesto de verga</li> </ul>	- Observação direta
	10h20 – 10h45			Brincadeira Livre		
	10h45 – 11h			Higiene		
	11h – 12h			Almoço		
	12h – 12h20			Higiene		
	12h20 – 14h30			Sesta		
	14h30 – 15h			Higiene		
	15h – 15h45			Lanche da Tarde		
	15h45 – 16h			Higiene		
	16h – 17h			Entrega das crianças/ Brincadeira Livre		

ANEXO III – 7.<sup>a</sup> PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE: 12 A 14 DE NOVEMBRO DE 2018

Planificação Semanal – 12, 13 e 14 de novembro de 2018

<b>Professora Supervisora:</b> <b>Orientadora Cooperante:</b> <b>Interveniente:</b> Raquel Fonseca	<b>Instituição:</b> <b>N.º de crianças:</b> 16 crianças <b>Sala:</b> Creche III	<b>Idades:</b> 1 aos 3 anos
<b>Contextualização:</b> Como o Dia de S. Martinho se celebra no domingo (dia 11) e as crianças realizam o Magusto, na instituição, na sexta-feira anterior (dia 9), decidimos realizar uma atividade alusiva a este dia festivo onde daremos ênfase à fogueira, que se faz para assar as castanhas, nomeadamente ao carvão. Esta atividade irá realizar-se na segunda-feira. Iremos construir uma fogueira com as crianças e fazer pinturas com o carvão. Na terça-feira iremos trabalhar a pintura com os pés em diferentes tipos de materiais, onde as crianças irão explorar a influência do tipo de material na pintura. Na quarta-feira, as crianças irão, inicialmente, explorar livremente um tapete sensorial, que possui diversos materiais com diferentes texturas, sendo que durante a atividade iremos questionar as crianças mais velhas acerca do que estão a experienciar.		

ROTINA DA SALA CRECHE III		ROTINA DA SALA CRECHE III	
7h45 – 8h30	Receção das Crianças na Sala Polivalente	12h00 – 12h20	Higiene
8h30 – 9h15	Receção das Crianças na Sala de Atividades	12h20 – 14h30	Sesta
9h15 – 9h45	Lanche da Manhã/ Higiene	14h30 – 15h00	Higiene
9h45 – 10h20	Atividade Orientada	15h00 – 15h45	Lanche da Tarde
10h20 – 10h45	Brincadeira Livre	15h45 – 16h00	Higiene
10h45 – 11h00	Higiene	16h00 – 18h30	Entrega das Crianças/ Brincadeira Livre
11h00 – 12h00	Almoço		

A rotina mantém-se igual às planificações anteriores durante esta semana, assim como as intencionalidades educativas e a avaliação das crianças.

SEGUNDA – FEIRA (DIA 12)				
Horário	Intencionalidade Educativa	Proposta Educativa	Recursos	Avaliação das Crianças
9h45 – 10h20	<p><b>Tenciona-se que a criança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consiga estabelecer uma relação com as estagiárias e com os pares;</li> <li>• Consiga comunicar verbalmente;</li> <li>• Consiga realizar uma representação criativa (simulação de uma fogueira);</li> <li>• Consiga explorar os materiais/ objetos.</li> </ul>	<p><b>Atividade Orientada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo sentado no tapete em meia-lua;</li> <li>- Canção do "Bom dia" em grande grupo;</li> <li>- Breve conversa sobre o dia de S. Martinho: mencionar o que realizaram na sexta-feira passada (Magusto), o que utilizaram para assar castanhas, se fazem fogueira em casa, ...;</li> <li>- Sugestão para a realização de uma fogueira na sala (sem lume – este será de cartolina);</li> <li>- Realização da fogueira pelas crianças: colocação dos paus na mesma e do "lume";</li> <li>- Explicação do que sobra da fogueira – carvão;</li> <li>- Exploração do carvão pelas crianças: toque no mesmo e pintura numa folha de papel de cenário previamente colocada na parede.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Físicos:</b></li> <li>• Sala de atividades</li> <li>- <b>Materiais:</b></li> <li>• Ramos de árvore;</li> <li>• Cartolina laranja e amarela;</li> <li>• Carvão vegetal;</li> <li>• Papel de cenário.</li> </ul>	- O que é que a criança faz com o carvão?

TERÇA – FEIRA (DIA 13)				
Horário	Intencionalidade Educativa	Proposta Educativa	Recursos	Avaliação das Crianças
9h45 – 10h20	<p><b>Tenciona-se que a criança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consiga estabelecer uma relação com as estagiárias e com os pares;</li> <li>• Consiga movimentar partes do corpo;</li> <li>• Consiga ter sentido dos diversos materiais/ objetos.</li> </ul>	<p><b>Atividade Orientada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo sentado no tapete em meia-lua;</li> <li>- Canção do "Bom dia" em grande grupo;</li> <li>- Apresentação da atividade: exposição do que será realizado e das regras (por exemplo, <i>andar só no tapete de papel com os pés pintados</i>);</li> <li>- Divisão do grupo em dois grupos heterogéneos;</li> <li>- Pintura do tapete de papel descalços. Caso alguma criança não queira pintar os pés, esta fica a explorar os materiais (pincel, tinta) até que se sinta disposta a realizar a atividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Físicos:</b></li> <li>• Sala de atividades</li> <li>- <b>Materiais:</b></li> <li>• Tapete: cartolina, papel Eva, plástico bolha;</li> <li>• Tintas de várias cores</li> <li>• Pincéis.</li> </ul>	- O que é que a criança faz nos diversos materiais?

QUARTA – FEIRA (DIA 14)				
Horário	Intencionalidade Educativa	Proposta Educativa	Recursos	Avaliação das Crianças
9h45 – 10h20	<p><b>Tenciona-se que a criança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consiga estabelecer uma relação com as estagiárias e com os pares;</li> <li>• Consiga expressar iniciativa;</li> <li>• Consiga movimentar partes ou todo o corpo;</li> <li>• Consiga comunicar (verbal e não verbalmente);</li> <li>• Consiga explorar com todo o corpo e reparar em como os materiais podem ser diferentes.</li> </ul>	<p><b>Atividade Orientada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo sentado no tapete em meia-lua (grande grupo);</li> <li>- Canção do "Bom dia";</li> <li>- Apresentação do tapete sensorial: construído previamente pelas estagiárias com diferentes tipos de materiais para que possibilitem diversas sensações;</li> <li>- Exploração do tapete pelas crianças descalças: colocação do tapete no chão junto das crianças e observação da sua reação ao mesmo;</li> <li>- Intervenção das estagiárias durante a exploração: questionamento às crianças mais velhas acerca das sensações que experienciam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Físicos:</b></li> <li>• Sala de atividades</li> <li>- <b>Materiais:</b></li> <li>• Tapete sensorial: tecido (base), cortiça, carpete, relva sintética, cartolina canelada, algodão, esterovite, esponja de lavar loiça, papel com relevo, tecidos.</li> </ul>	- O que é que a criança faz com os diferentes materiais?

## ANEXO IV – 13.<sup>a</sup> REFLEXÃO SEMANAL SOBRE A PP EM CONTEXTO DE CRECHE: 10 A 12 DE DEZEMBRO DE 2018

### Reflexão de 10 a 12 de dezembro

Como na semana passada avaliámos a interação das crianças com os objetos, decidimos então realizar propostas educativas onde era necessário o manuseamento de objetos. Isto tudo através da expressão artística, porque, na minha opinião, as crianças também devem aprender através da mesma. Para Sousa (2003) “(...) o facto de estimularmos a criatividade é uma forma de provar à criança que confiamos nela, que confiamos nas suas potencialidades, e que ao mostrarmos esta confiança levará a criança à descoberta que a sua criação é mais relevante que a sua simples execução” (Conceição, 2015, p.13).

Nesta semana, mesmo já ter sido falado sobre a relevância da existência de provocações nos momentos da rotina com diversos professores e entre colegas, pude observar que as estas são realmente importantes para estimular as crianças. Esta semana, levámos todos os dias, alguma provocação baseada na intervenção que iria fazer. As crianças reagiram a estas, o que deu para reforçar a ideia de que devemos dar importância a todos os momentos das crianças. Segundo Post & Hohmann (2003), a maioria da aprendizagem acontece no momento de brincadeira livre.

Quando as crianças estavam a comer o pão, aproveitei a música que estava a tocar na aparelhagem para fazer ritmos com as mãos nas pernas sendo que, algumas crianças, começaram a fazê-lo comigo. Penso que tenha sido uma boa estratégia para não haver tempo morto e deu para explorar o ritmo. Para descobrir os elementos riscadores que iam explorar, penso que tenha sido bom ter pedido às crianças para irem todas até aos elementos riscadores tapados para descobrirmos o que era. Ter pedido auxílio às crianças para me ajudarem a retirar o papel que estava por cima do elemento riscador foi uma mais valia para envolver as crianças na atividade. Após a descoberta de todos os elementos, não voltei a reuni-las no tapete porque achei que não era necessário, pois pude observar que algumas crianças estavam bastante envolvidas na exploração de certos elementos. Quando chegou o momento de riscarem nas folhas nenhuma criança o começou a fazer, então eu ter dado a iniciativa foi uma mais valia para o desenrolar da atividade, porque, posteriormente, as crianças começaram a riscar/explorar. Levei diversos tipos de materiais porque há crianças que não gostam de mexer na terra ou no carvão, e ao levar giz e lápis de cor foi proveitoso para as mesmas.

Na terça-feira, houve a exploração de materiais do quotidiano com tintas. Para iniciar, levei os materiais dentro de uma caixa e criei suspense, o que foi muito bom porque despertei a curiosidade das crianças presentes. Posteriormente, fui dando os materiais às crianças, e estas tinham de passá-los para a criança que se encontrava ao seu lado. Foi uma boa estratégia para a exploração individual e para trabalhar a partilha. De seguida, as crianças puderam ir explorar com esses materiais numa folha de papel de cenário. Como estas não estavam a realizar a atividade como estava previsto, fui demonstrar como era pretendido, mas as crianças não o fizeram na mesma. Deixei-as continuar a explorarem à sua maneira, pois cada criança tem o seu tempo e forma de explorar.

Na quarta-feira, realizou-se a *digitinta* com tinta caseira. Decidi fazer a tinta caseira porque assim não haveria perigo se a criança colocasse a mão na boca. Depois de mostrar a tinta, deixei-as mexer nela livremente por um espaço de tempo, o que foi uma mais valia para a realização da *digitinta* na mesa porque assim, já não teriam receio de tocar nela. Para conseguir controlar melhor as crianças e para haver um momento individual entre mim e a criança, decidi fazer a *digitinta* apenas com duas crianças de cada vez. Resultou muito bem porque consegui ir comunicando calmamente com cada uma. Enquanto isto, a minha colega de prática ficou a explorar a farinha (material utilizado para fazer a tinta)

com as que não estavam comigo. Fui-me apercebendo que as crianças começaram a ficar mais interessadas na exploração desta e não quiseram fazer mais a *digitinta*, mesmo eu dando o exemplo ao mexer. Deste modo, deixei esta atividade de parte e fui explorar com elas a farinha. Penso que, ter tomado esta atitude, foi uma mais valia para as crianças. Assim, aproveitei para estimulá-las de uma forma proveitosa para as mesmas. Não sei se deveria ter feito algo mais para cativá-las para a atividade, mas senti que deveria aproveitar aquele momento.

No momento após a sesta, fui pedindo às crianças presentes para me ajudarem a colocar os lençóis sujos num monte. Sendo a maioria das crianças de 1 a 2 anos, foi bastante proveitoso para as mesmas porque, normalmente, as crianças mais velhas acabam por não as respeitar devidamente. Penso ter conseguido proporcionar momentos significativos para estas crianças, pois faziam o que eu pedia e iam sorrindo, talvez à procura de reconhecimento pelo que fez. Após pedir uma vez, as crianças aproximavam-se de mim à procura de mais lençóis. Fiquei bastante satisfeita com o que aconteceu, pois fi-las ter um papel importante naquela tarefa, fomentando assim, a sua autoestima. Para Papalia, Olds & Feldman (2006), a criança ainda não consegue ordenar os julgamentos feitos acerca das suas competências em vários momentos por sucessão de relevância, no entanto tendem a aceitar aquilo que o adulto diz delas que “(...) muitas vezes, oferecem um retorno positivo e isento de crítica (Harter, 1990, 1996, 1998).” (p.319).

ANEXO V – AVALIAÇÃO DE DUAS CRIANÇAS EM CONTEXTO DE CRECHE: 17 A 19 DE DEZEMBRO DE 2018

**AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA SEMANA 17 A 19 DE DEZEMBRO**

Nesta semana avaliámos duas crianças, uma mais nova e outra mais velha, no momento da brincadeira livre, com o intuito de perceber como é que estas crianças resolviam os seus conflitos.

**A criança LO:**

•Observação do 1.º dia: Ao manusear um objeto com as mãos, este foi contra uns fios de lã pendurados, onde ficou preso. A criança começou a dizer “Não sai” e dirigiu o olhar para os adultos presentes na sala, até alguém se dirigir a si. Uma das educadoras estagiárias dirigiu-se até à criança e desembrulhou o objeto do fio de lã. Depois a criança continuou a realizar os mesmos movimentos que anteriormente por algum tempo. De seguida, largou o objeto e dirigiu-se para outra área da sala.

•Interpretação do 1.º dia: Acreditamos que a criança recorre aos adultos para a resolução dos conflitos que possam surgir, olhando para eles sempre que algo acontece.

•Observação do 2.º dia: Não foi possível fazer a observação desta criança neste dia, pois foram buscá-la logo após o momento de higiene.

•Observação do 3.º dia: A criança encontrava-se sentada numa cadeira à mesa a manusear um puzzle. Uma criança retirou-lhe uma das peças e LO começou a gritar “Não!” e retirou a essa criança a peça da mão, continuando a manusear o puzzle. De seguida, essa criança voltou a tentar retirar uma peça e LO repete várias vezes a palavra “Não”. Depois disto continua a manusear o puzzle.

•Interpretação do 3.º dia: Neste dia achamos que a criança conseguiu resolver o seu conflito, na medida que chamou à atenção a outra criança por esta a interferir no seu jogo.

**A criança MA:**

•Observação do 1.º dia: A criança mexia num jogo de encaixe, que se encontrava em cima da mesa, e tentava encaixar três peças no mesmo com as duas mãos. Depois vocalizou e dirigiu o olhar para uma das educadoras estagiárias. A educadora estagiária olhou para a criança e esta continuou a tentar encaixar as peças. De seguida, olhou para as outras crianças que se encontravam a cantar com a outra educadora estagiária e deslocou-se até ao móvel das caixas. Baixou-se e tentou tirar uma das caixas, sem sucesso Tentou então depois retirar a outra, não sendo sucedido novamente. Após isto começou a mexer nos jogos que se encontravam em cima desse móvel. A criança olhou para outra criança, que andava pela sala com um peluche nas mãos, e começou a andar atrás dessa mesma, vocalizando e com um braço estendido. Manteve-se atrás dessa criança até ela largar o peluche, agarrando nele com uma mão assim que este foi largado no chão

•Interpretação do 1.º dia: Parece-nos que esta criança tenta resolver os seus conflitos sozinha, chamando a atenção dos adultos quando surge um conflito. Acreditamos que tem alguma persistência, mas depende do que realmente o motiva a resolver esse conflito.

•Observação do 2.º dia: Não foi possível fazer a observação desta criança neste dia, pois foram buscá-la logo após o momento de higiene.

•Observação do 3.º dia: A criança encontrava-se junto do móvel dos jogos de encaixe, mexendo num dos jogos quando outra criança lho tirou das mãos. MA caminhou atrás da criança e vocalizou, enquanto olhava para as educadoras estagiárias e esticava o braço na direção dessa criança. A auxiliar interveio tocando no jogo, o que fez com que a outra criança o largasse.

•Interpretação do 3.º dia: À semelhança do que aconteceu no dia anterior, a criança pareceu-nos tentar pedir auxílio aos adultos presentes na sala para resolver o seu conflito, visto que não estava a conseguir resolvê-lo sozinha.

ANEXO VI – 1.<sup>a</sup> E 2.<sup>a</sup> REFLEXÃO SEMANAL SOBRE A PP EM CONTEXTO DE JI: 18  
A 27 DE FEVEREIRO DE 2019

**Reflexão de 18 a 27 de fevereiro (Observação e Recolha de Dados)**

Com o início do 2.<sup>o</sup> semestre no Mestrado em Educação Pré-Escola e Ensino do 1.<sup>o</sup> CEB, foi necessário o começo de uma nova Prática Pedagógica (PP) no contexto de Jardim de Infância. Eu e a minha colega de PP, estamos a ter a oportunidade de a realizar na Escola Básica da (...), com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

O contexto em que me encontro inserida (Jardim de Infância) é bastante diferente daquele em que estive inserida no semestre anterior (Creche). A Creche é uma IPSS, ou seja, é tutelada pela Segurança Social que tem um documento orientador para as docentes. A Escola Básica da (...), faz parte do Agrupamento de Escolas D. Dinis. São instituições públicas dirigidas pela Direção-Geral da Educação. Estas devem seguir um currículo definido pela mesma. As docentes do Jardim de Infância têm de se reger pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Ao longo destas duas semanas, pude observar que a instituição onde estou inserida utiliza a metodologia de trabalho de projeto. Esta consiste no envolvimento de toda a equipa pedagógica, assim como a forma como envolvem os pais pedagogicamente na mesma. Leite, Malpique & Santos (1989), citado por Vasconcelos (s.d.), “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p.10). Vasconcelos (s.d.), defende que o “(...) trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores ou professores”. (p. 11).

Também me deparei com uma organização diferente das salas do JI. Estas estão divididas por áreas, onde só pode estar um número limitado de crianças. Talvez, assim, se torne mais fácil gerir o grupo de crianças, assim como elas aprendem a resolver os seus conflitos e a tomar as suas decisões entre si (por vezes, há várias crianças que querem estar na mesma área). Segundo Oliveira-Formosinho (1998), dividir a sala de atividades por áreas “promove a escolha da criança” e permite “experienciar o Mundo de diversos ângulos” (Moufarda, 2014, p.10). Pude observar que as crianças já são bastante autónomas, sendo que apenas as auxiliamos em algumas tarefas. As suas rotinas são bastante diferentes das que eu estava acostumada. Têm mais tempo de atividades orientadas e não têm a hora da sesta. O espaço exterior é partilhado por todas as crianças da Escola Primária (JI e 1.<sup>o</sup> CEB), o que, na minha opinião, é um aspeto positivo, pois promove o respeito, a ajuda e a interação entre elas.

Na Prática Pedagógica em Jardim de Infância, tenho como expectativas crescer e aprender enquanto futura Educadora, isto, aclarar aquilo em que acredito ser o melhor para as crianças, assim como conseguir definir cada vez melhor os meus objetivos e o meu “eu” enquanto futura profissional. Espero conseguir responder às necessidades e interesses das crianças, transmitir-lhes saberes, valores e práticas que lhes sejam significativas e importantes para o seu desenvolvimento. Espero sair da PP tão motivada como saí da PP anterior. Quero sentir confiança de que o meu futuro trabalho será bem executado. Quero conseguir perceber os meus aspetos menos bons e melhorá-los, assim como melhorar os aspetos bons.

No entanto, também existem receios. Assim como tive na pp anterior, tenho receio de não corresponder às minhas expectativas e ficar desmotivada. Também receio não conseguir cativar as crianças e não conseguir desenvolver estratégias para a resolução de situações que me possa vir a deparar. O facto de as crianças de 6 anos já estarem a ser preparadas para o 1.<sup>o</sup> ano, também me deixa um pouco receosa, pois temo não conseguir

proporcionar-lhes aprendizagens significativas. Sei que ainda tenho de trabalhar bastante para conseguir equilibrar todas as informações que vou recebendo, tanto vinda da Educadora como das crianças. Sei que as primeiras semanas ainda serão um pouco complicadas para mim, mas penso que, depois, tudo decorrerá naturalmente.

Desde o primeiro dia de Prática Pedagógica que interagimos com as crianças e envolvemo-nos nas suas brincadeiras. Também recorremos bastante à observação para conseguirmos obter informações acerca do grupo de crianças. Segundo as OCEPE (2016), “Observar e envolver-se no brincar das crianças (...) permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas.” (p. 11).

Concluindo, para além da observação para obter informações, também recorremos a grelhas de observação e ao diálogo com a Educadora. Todo este processo foi fundamental para uma boa integração na comunidade escolar, assim como no grupo de crianças.

## ANEXO VII – 10.<sup>a</sup> REFLEXÃO SEMANAL SOBRE A PP EM CONTEXTO DE JI: 13 A 15 DE MAIO DE 2019

### **Reflexão 13 a 15 de maio**

Esta semana, destinou-se à minha penúltima intervenção sozinha. Ao longo destes três dias aproveitei o bom tempo para proporcionar diversas atividades no exterior da sala, pois observo que as crianças têm mais motivação e interesse no exterior da sala. Na minha opinião foi um aspeto bastante positivo para o desenrolar das propostas educativas, assim como para uma aprendizagem mais significativa para as crianças.

Na segunda-feira, li uma história bastante interativa, criava suspense antes de virar a página, fazia perguntas/ pedia opiniões, entre outros, o que fez com que tivesse a atenção das crianças, assim como o seu interesse em participar na interação com o livro. Na construção dos puzzles procurei questionar sempre as crianças acerca do que estava a ser desenvolvido por elas e, também, elogiar o que estas iam fazendo. Apercebi-me que foi uma boa estratégia quando uma das crianças, que sinto mais dificuldades em motivar, sorriu quando elogiei o seu trabalho e pedi para me dar mais cinco. Vi no seu rosto, contentamento e valorização. Após a finalização do puzzle, houve a apresentação dos mesmos, onde cada grupo tinha de falar do seu. Neste momento, procurei estimular as crianças a falar abertamente sobre o que fizeram, do que gostaram, entre outros. Também me apercebi, que estas já se sentem mais à vontade para falar perante o grande grupo. Penso que isto se deva ao facto de, eu e a minha colega de prática, proporcionarmos atividades que envolvam a partilha, assim como os jogos (o rei manda, dançar, ...) que tenho feito com as crianças no momento em que estão à espera para ir para o ATL ou para casa. Nesses momentos, questiono as crianças o que querem fazer. Para mim, é bastante proveito, pois estas sentem que têm um papel importante na sociedade, naquela sala e que têm direito a dar as suas opiniões e que estas são valorizadas por mim no momento.

Relativamente à minha intervenção como guia do projeto que estamos a desenvolver com as crianças, penso que, no geral, tenha sido bem executada. Apesar de, na terça-feira, eu ter decidido pelas crianças onde é que iriam realizar a pesquisa sobre os pássaros, procurei estimulá-las e valorizar o que estas diziam e pediam. Guardei as imagens que gostaram, questionei-as sobre diversos aspetos sobre os pássaros e elas é que decidiam o que é que queriam ver no computador acerca dos mesmos. Após o feedback dado pela supervisora sobre alguns erros cometidos por mim, na quarta-feira, tentei implementar o que me foi proposto pela mesma. Já procurei questionar as crianças como é que poderíamos saber mais sobre as árvores, onde poderíamos pesquisar e, depois de me dizerem, questionei-as onde o queriam fazer (exterior da sala). No exterior, tentei que estas tirassem as suas conclusões autonomamente e, quando não o conseguiam, questionava-as de forma a encontrarem as respostas (como por exemplo, “o que estão a ver?”, “o que é que a árvore tem?”, “como podemos sentir o tronco?”, entre outros). Pedi a estes dois grupos para partilharem com o grande grupo o que tinham descoberto. Com todas estas estratégias, penso que tenha sido uma mais valia para o envolvimento das crianças, tanto no seu processo de aprendizagem como no processo de aprendizagem das outras crianças.

Na quarta-feira, durante o jogo dramático, deixei-as decidir o que queriam fazer consoante o instrumento tocado. Após estas perceberem o objetivo do jogo dramático, pedi a duas crianças para tocarem os instrumentos, enquanto as restantes crianças faziam o que tinham definido para cada um. Na minha opinião, foi uma decisão proveitosa para o envolvimento prazeroso das crianças, assim como para o desenrolar da atividade. Como já referi em reflexões anteriores, para mim é fundamental que sejam as crianças a decidirem como fazer parte do seu processo de aprendizagem e como se desejam envolver. “O envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das

suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1995). (...) uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura (Laevers, 1994b)” (Oliveira- Formosinho & Araújo, 2004, p. 86).

O educador deve ser um mediador e aproveitar todos os momentos dados pelas mesmas para as estimular a todos os níveis. Este tem de escutar e considerar as opiniões dadas pelas crianças e garantir a participação das mesmas nas decisões tomadas relativamente ao seu processo educativo (OCEPE, 2016).

Ao longo desta semana, tive grandes dificuldades, pois senti que tive de desempenhar diversos papéis ao mesmo tempo, não tendo o auxílio necessário. No meu ponto de vista, algumas estratégias têm de ser melhoradas, como por exemplo, a tomada de iniciativa mais marcada nas semanas de intervenção específicas minhas e da minha colega de prática. Deverá, também, ser melhorado o nível de flexibilidade dentro das intervenções para que as estratégias para a realização do projeto sejam mais facilmente implementadas. Apesar de ter consciência de que, no futuro, será apenas eu e a auxiliar, neste momento, da prática pedagógica, o bom funcionamento/ desenrolar da mesma não pode depender somente de mim.

## ANEXO VIII – TRABALHO POR PROJETO EM CONTEXTO DE JI: JOGO “LAGARTA”

### Fase I – “Definição do problema”

Nesta fase, foi discutido em grande grupo as concepções e saberes das crianças acerca do que constituía um jogo. É necessário a formulação do problema ou das questões que as crianças desejam analisar; são definidas as dificuldades que precisam de resolução e qual o assunto que vai ser investigado. Para isso, é necessário haver uma partilha, em grande e pequeno grupo, dos conhecimentos que cada uma já possui acerca do assunto. O educador é o mediador dos diálogos e discussões entre todo o grupo, encaminhando o grupo para possíveis resoluções do problema (Vasconcelos, 2012; Vasconcelos, 1998).

O facto de as crianças realizarem muitos jogos nos momentos de brincadeira livre, despoletou numa conversa em grande grupo. Foi importante para perceber que informações tinham absorvidas, dando origem a uma teia de ideias, como se pode observar na figura 1.

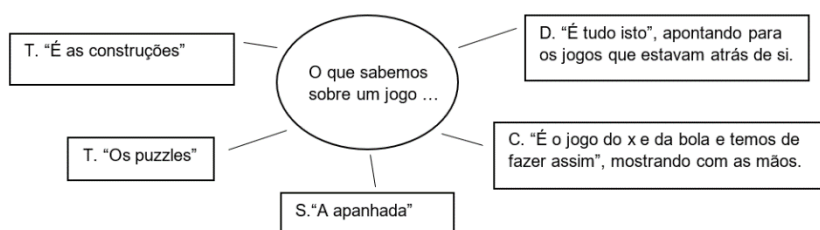


Figura 1. Teia de ideias sobre as concepções de jogos.

### Fase II – “Planificação e desenvolvimento do trabalho”

Nesta segunda fase, elabora-se um plano do que vai ser realizado, de forma flexível e dinâmico, com abertura para ser alterado ao longo do trabalho (Vasconcelos, 2012). Deste modo, procedeu-se a pesquisas no contexto familiar, para dar resposta à questão “O que é um jogo?”, dando o impulso para a decisão de: onde jogar, como jogar, regras, materiais e participantes. As crianças foram partilhando ideias e opiniões para responder a estes aspetos, como, CH. “Lagarta tem de andar até comer a maçã (maçã a fingir que pode ser uma bola). A lagarta tem vários meninos em fila, contornam à vez a maçã e voltam para a fila.”, D. “Podemos procurar mais frutos”, M. “Passar por dentro de um túnel”, MT. “O túnel podia estar na árvore”.

Para a distribuição de tarefas pelos grupos realizou-se uma tabela conforme a fotografia 4, que revelou ser um elemento fundamental para organizar as planificações semanais.



Fotografia 4. Tabela de distribuição de tarefas.

Ao longo desta fase II, procurei estimular a criatividade das crianças, a sua capacidade de pensamento e de expressão. Houve dificuldades que foram superadas e outras que permaneceram, contudo, permitiu-me abrir horizontes sobre os passos a dar nesta fase, tendo consciência de que o que funcionou (ou não) com este grupo não quer dizer que aconteça com outro. Aprendi que é uma fase fundamental para o desenrolar do trabalho e que não há problema se tiver de voltar atrás para definirmos outros aspetos relevantes.

### ***Fase III – “Execução”***

A fase III caracterizou-se por ser a mais gratificante para mim, pois pude observar, finalmente, o plano a ser concretizado, mas ciente de que, a qualquer momento, poderia ser alterado.

Nesta fase, as crianças aplicam a planificação, isto é, iniciam o processo de investigação, recorrendo a experiências diretas, de modo a estipularem o que pretendem saber. Posteriormente, é organizada, selecionada e registada a informação obtida, sendo que, para isso, podem recorrer ao desenho, a registos fotográficos, à criação de textos e à realização de construções. Tudo isto é analisado e sintetizado, aprofundado e comparado: «“o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”» (Vasconcelos, 2012, p. 16).

Começou-se por sensibilizar as crianças de como poderíamos saber mais acerca dos elementos que iam construir para o jogo, na qual algumas responderam “Lá fora”, “Cá dentro. Estou a ver ali uma árvore”, “No telemóvel”. Posto isto, foi permitido que cada grupo tomasse a decisão de onde gostaria de recolher informações. Esta atitude fez-me compreender e reforçar a ideia de que, quando as crianças estão intrinsecamente motivadas e envolvidas, existe maior desenvolvimento e aquisição de aprendizagens. Primeiramente, cada grupo pode observar e fazer um esboço dessa observação. Isto é visível nos registos fotográficos 5 e 6.



***Fotografia 5.*** Registro dos pássaros.



***Fotografia 6.*** Registro das árvores (bosque).

Posteriormente, houve a oportunidade da partilha dos registos com os outros grupos (fotografia 7), o que, na minha opinião, é fundamental para que as crianças aprendam a expressar as suas opiniões, avaliem o que realizaram e para que as restantes também possam falar do que estão a observar. Torna-se importante que o educador seja capaz de acompanhar as crianças no decurso da sua autoavaliação, na tomada de decisões e quando apreciam os trabalhos (Portugal & Laevers, 2018).



***Fotografia 7.*** Partilha de registos.

Para terminar, as crianças puseram em prática, os seus esboços, no produto final (conforme os registos fotográficos 8 e 9), assim como escreveram as regras e ilustraram-nas (como se pode observar no registo fotográfico 10).



**Fotografia 8.** Execução do cenário – árvores.



**Fotografia 9.** Execução das flores.



**Fotografia 10.** Registo das regras do jogo.

A canção para o jogo foi concretizada pelas crianças. Com este processo aprendi que as crianças são detentoras de diversos conhecimentos musicais e que é algo que as incentiva a estarem envolvidas no que está a decorrer. A criatividade é estimulada e a seleção e retenção de informação é realizada ao longo da escolha da letra e da memorização da mesma. Consequentemente, a criança é capaz de inventar ambientes sonoros partindo de ritmos e controlar progressivamente a voz. Para além disso, cantando, reproduz a letra da canção de forma cada vez mais correta e usa a linguagem com diferentes propósitos e funções, de modo natural (Silva, 2016).

#### **Fase IV – Divulgação/ avaliação**

A quarta fase engloba a divulgação de todo o processo desenvolvido e a avaliação do trabalho realizado. Relativamente à divulgação, a criança tem de sintetizar a informação obtida, de modo a conseguir apresentá-la e torná-la útil para os outros, socializando, assim, o “seu saber”, isto é, transmitir aos outros os conhecimentos que adquiriu (Vasconcelos, 1998). Em relação à avaliação, as crianças avaliam todo o processo, comparando o que sabiam inicialmente com o que sabem no fim do projeto. Também avaliam a contribuição dada por cada criança, a importância e a qualidade da informação recolhida e das tarefas concretizadas, a forma como se entreajudaram e o que adquiriram. Esta avaliação pode levar à iniciação de novos projetos ou de novas pesquisas mais pormenorizadas (Vasconcelos, 2012; Vasconcelos, 1998).

Nesta fase, as crianças montaram o jogo no exterior e experimentaram-no, pois era necessário saber se o percurso estava montado da forma mais adequada para a circulação da lagarta. Posteriormente, procedeu-se à divulgação com a sala do 1.º ano (conforme o registo fotográfico 11).



**Fotografia 11.** Momento de partilha do jogo “Lagarta” com a turma do 1.º ano.

Finda a divulgação, chegou o momento da avaliação, no qual as crianças refletiram sobre todo o processo do projeto. Algumas crianças deram-nos o feedback como por exemplo “Gostei de apanhar as frutas”, “Gostei muito de passar no túnel”, “Eu gostei de fazer o comboio”. Este momento foi essencial para que, tanto eu, como as crianças pudessemos perceber se tudo o que nos propusemos a fazer foi cumprido e o que poderíamos melhorar num próximo projeto. Enquanto isto, estão a realizar a heteroavaliação e a autoavaliação, bem como adquirem competências de expressão e reflexão. Silva (2012) refere que “encontrar as formas mais adequadas de avaliar constitui um desafio para os educadores de infância, um desafio, que implica, em primeiro lugar, tomar consciência da importância da avaliação” (p. 151).

ANEXO IX – REGISTOS FOTOGRÁFICO DE PROPOSTAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE 1.º CEB: 2.º ANO DE ESCOLARIDADE



**Fotografia 12.** Exploração de formas no geoplano.



**Fotografia 13.** Associação de imagens dos ingredientes de uma tarte à roda dos alimentos.



**Fotografia 14.** Teia dos Direitos das Crianças.



**Fotografia 15.** Exploração dos números ordinais no exterior.

ANEXO X – FERRAMENTAS DIGITAIS UTILIZADAS EM CONTEXTO DE 1.º CEB:  
3.º ANO DE ESCOLARIDADE

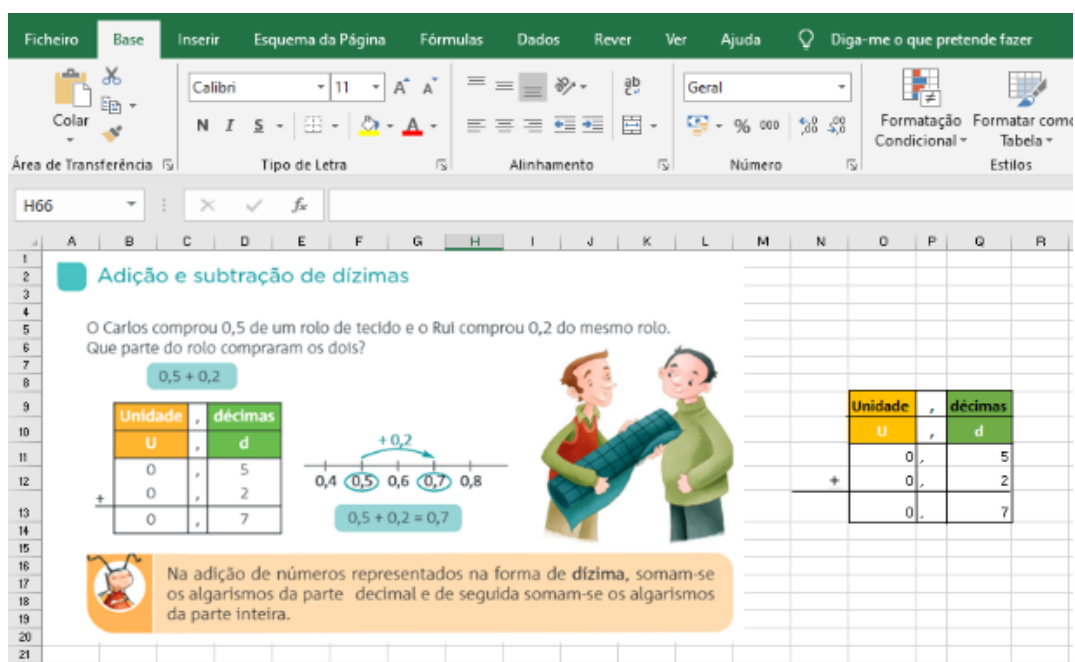


Figura 2. Folha de Excel para abordar a adição e subtração de dízimas.

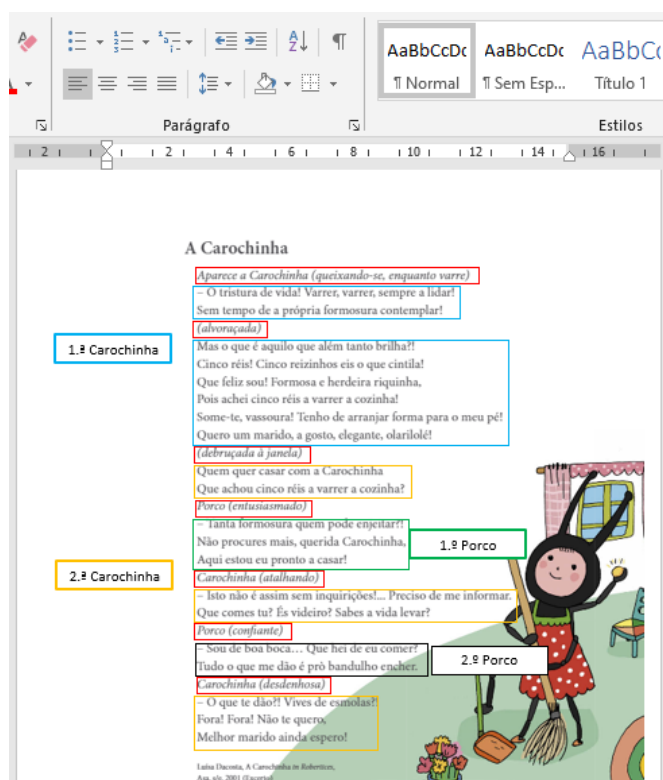


Figura 3. Folha do Word para distribuir a leitura pelos alunos.

**ANEXO XI – GRELHA DE AVALIAÇÃO E CRITÉRIOS EM CONTEXTO DE 1.º CEB:  
2.º ANO DE ESCOLARIDADE – 12 E 13 DE NOVEMBRO DE 2019**

**AVALIAÇÃO**

	Terça-feira – 12 de novembro			Quarta-feira – 13 de novembro		
	Deu a sua opinião, articulando corretamente as palavras, incluindo as de estrutura mais complexa?	Conseguiu adaptar a melodia à letra criada?	Reconheceu que tem certos direitos que crianças de outros países não têm?	Foi capaz de transformar a narrativa num problema, formulando a questão?	Fez uma composição com um fim comunicativo, utilizando a fotografia e a palavra com um direito representado?	Disse um direito das crianças com a variedade de emissão sonora?
AQ						
CP						
DV						
DG						
GO						
JC						
LA						
LR						
LP						
MR						
MS						
MF						
MJ						
MC						
ML						
NP						
RS						
RL						
SL						
SR						
SF						

Legenda: S-Sempre; QS-Quase Sempre; R-Raramente; N-Nunca

**Crítérios de avaliação**

**Terça-feira**

- Deu a sua opinião, articulando corretamente as palavras, incluindo as de estrutura mais complexa?

- S – Se conseguiu estruturar um discurso complexo.
- QS – Se conseguiu estruturar algumas frases complexas.
- R – Se utilizou uma ou duas palavras mais complexas.
- N – Se não deu a sua opinião.

- Conseguiu adaptar a melodia à letra criada?

- S – Se o realizou sem auxílio da docente.
- QS – Se o realizou com uma intervenção da professora.
- R – Se o realizou com várias intervenções da professora.
- N – Se não o realizou corretamente.

- Reconheceu que tem certos direitos que crianças de outros países não têm?

- S – Se reconheceu sem dúvidas.
- QS – Se reconheceu mais de metade dos direitos.
- R – Se reconheceu um ou dois direitos.
- N – Se não reconheceu nenhum dos direitos.

**Quarta-feira**

- Foi capaz de transformar a narrativa num problema, formulando a questão?

- S – Se o realizou sem auxílio da professora.
- QS – Se o realizou com uma intervenção da professora.
- R – Se o realizou com algumas intervenções da professora.
- N – Se não o realizou.

- Fez uma composição com um fim comunicativo, utilizando a fotografia e a palavra com um direito representado?

- S – Se o realizou sem auxílio da professora.
- QS – Se o realizou com uma intervenção da professora.
- R – Se o realizou com algumas intervenções da professora.
- N – Se não o realizou.

- Disse um direito das crianças com a variedade de emissão sonora?

- S – Se deu entoação ao direito, velocidade, volume variado da voz e altura de diferentes alturas de som.
- QS – Se deu entoação, velocidade e volume da voz.
- R – Se só deu entoação.
- N – Se apenas citou um direito.

Legenda: S-Sempre; QS-Quase Sempre; R-Raramente; N-Nunca

## ANEXO XII – 7.<sup>a</sup> REFLEXÃO SEMANAL SOBRE A PP EM CONTEXTO DE 1.º CEB: 2.º ANO DE ESCOLARIDADE

### **Reflexão: 28 a 30 de outubro**

Esta semana destinou-se à minha intervenção individual, na qual consegui estar mais relaxada e confiante durante a minha atuação. O facto de ser uma semana em que o que mais estava presente era o improvisado das minhas respostas e estratégias, devido às propostas educativas, fez com que tivesse de estar ainda mais atenta ao que se ia passando na sala de aula. Para mim, foi uma semana onde não senti que houvesse algum domínio que me deixasse mais desconfortável ou com mais dificuldades. Tentei implementar várias estratégias para introduzir conteúdos o que, na minha opinião, resultou muito bem. No entanto, as estratégias que senti que tiveram mais impacto na turma foram no domínio de matemática e no domínio de português/estudo do meio.

No domínio da matemática, na abordagem à receita dos bolinhos, levei um recipiente e desenhei linhas no mesmo para lhes mostrar o que representava  $\frac{1}{2}$  (com uma cor) e  $\frac{1}{4}$  (com outra cor). Para preencher a tabela, recorri ao recipiente já com as linhas desenhadas e fui mostrando o que era necessário para um quilograma de farinha, depois para dois quilogramas de farinha (até chegar aos quatro quilogramas de farinha), assim como também recorri ao desenho para perceberem quanto era  $\frac{1}{2}$  de recipiente mais  $\frac{1}{2}$  de recipiente, e  $\frac{1}{4}$  mais  $\frac{1}{4}$  e por aí adiante. Na minha opinião, recorrer a desenhos e a materiais em que os alunos possam observar a realidade é uma mais valia para criarem aprendizagens significativas. Segundo Alves e Morais (2006), um recurso didático é um auxiliador da construção do conhecimento e facilita a compreensão e a aceitação. Este orienta o processo de aquisição do conhecimento. Muitas das vezes este recurso parte de materiais concretos em que as crianças possam manipular, aproximando a matemática à realidade em que se insere. Estes autores afirmam ainda que se deve ter a preocupação de saber qual a forma mais adequada para se utilizar os materiais didáticos de modo a dar resposta às situações de aprendizagem. Merkel (1996), mencionado por Botas (2008), afirma que “As investigações apontam para que as crianças aprendam melhor se forem sujeitas a situações que lhes proporcionem interação, partilha e comunicação das suas ideias acerca da Matemática” (p. 34).

Ainda no domínio da matemática, no preenchimento da tabela tive a preocupação de cada vez que passava para outro quilograma de farinha, voltava atrás, falava do que já se tinha preenchido e perguntava-lhes o que tinha mudado de um quilograma para dois quilogramas e assim sucessivamente. Deste modo, foi uma mais valia para os alunos, pois podiam perceber que havia uma sequência, assim como os alunos que ainda não tinham percebido tiveram a oportunidade de perceber.

No domínio de português/estudo do meio, foi bastante prazeroso ver os alunos tão envolvidos no debate dos textos. Para que os grupos percebessem os assuntos dos seus textos, fui a cada um explorar o mesmo com os alunos. Como eles tinham de ler várias vezes as suas falas para que, na altura do debate, se sentissem confiantes a ler em voz e para ser uma leitura mais fluída, estavam a começar a aborrecer-se. Posto isto, achei por bem ir de grupo a grupo motivá-los, dizendo-lhes que eles tinham um papel muito importante no debate porque mais nenhum grupo iria ter o texto deles, ou seja, seriam eles a ensinar os grupos o que tinham aprendido sobre o seu texto. Disse-lhes ainda que seria eles os professores na altura do debate do seu texto. Pude ver que se entusiasmaram e ficaram motivados para a leitura, assim como para discutir o assunto do texto entre eles (em pequenos grupos). Na minha opinião, o professor deve estar em constante reflexão e procura de estratégias possíveis para a motivação dos alunos, pois alunos desmotivados terão menos interesse e empenho na escola. Bzuneck (2010) afirma que o professor utiliza recursos para motivar os alunos e a encorajá-los a fazerem as suas escolhas, a cooperarem

uns com os outros, a responsabilizarem-se pelas suas aprendizagens e pelas dos outros e, deste modo, sentem-se responsáveis pelo processo necessário para a aquisição de aprendizagens significativas (Moreira, 2014).

No dia seguinte, deixei cada grupo dirigir-se aos restantes grupos para corrigirem as questões do seu texto (que tinham formulado no dia anterior com os adultos da sala). Todas as estratégias e ações que mencionei foram uma mais valia para os alunos se motivarem e se envolverem, tanto nas suas aprendizagens como nas dos outros. Na minha opinião foi uma proposta educativa bastante interessante e proveitosa, tanto para mim como para a turma, pois podemos trocar de papéis. Para Roldão (2003), cabe à escola a implementação de estratégias para que o aluno adquira aprendizagens autonomamente. Os alunos ao construírem os seus conhecimentos de forma autónoma através de relações com conhecimentos adquiridos, anteriormente, e com a interação com os outros alunos e o professor, faz com que o conhecimento seja transmitido por eles e não pelo professor. Deste modo, há um trabalho cooperativo na sala de aula (Agostinho, 2017).

De todas as atividades que eu e a minha colega de prática pedagógica já proporcionámos, esta no domínio do português/ estudo do meio, foi a que senti mais envolvimento de todos os alunos, pois eles queriam ler, falar, fazer, mostrar. Tudo isto mostra que quando são os alunos os construtores do seu conhecimento e dos outros, ficam mais empenhados nas tarefas. Vygotsky mencionado por Fontes e Freixo (2004), defende que a aprendizagem ocorre apenas quando há a interação de um aluno com os restantes alunos. Afirma, ainda, que o conhecimento é maioritariamente desenvolvido através de um processo social e que se algum alguém se encontra sozinho então não conseguirá desenvolver “(...) processos mentais superiores, estes só serão desenvolvidos em interação com outros indivíduos” (Filipe, s.d., p. 153). Esta atividade foi positiva para mim, pois tive de assumir um papel mais passivo e os alunos um papel mais ativo, o que não tinha acontecido até à data. Foi uma experiência curiosa porque tive sempre um papel ativo ao longo das minhas intervenções e, ter a oportunidade de “trocar” de papéis com os alunos (como referi anteriormente), foi importante para perceber, dentro dos possíveis, o que é esperado que um professor faça quando não tem um papel tão ativo, mas sim mais orientador/mediador. Perrenoud citado em González (2002) diz que este tipo de trabalho “(...) confere ao aluno um papel mais ativo na sua aprendizagem, e o papel do professor sofre alterações, deixando a sua prática educativa de estar centrada na exposição de conteúdos” (Agostinho, 2017, p. 23). Pessoa (1999) afirma que «(...) a principal função do professor é fornecer “material de consulta e experimentação e orientar a observação, responder a perguntas, exemplificar métodos de trabalho e conduzir o grupo para a realização do trabalho proposto de início e por todos aceite”» (Agostinho, 2017, p. 23). Niza (1997) mencionado por Pessoa (1999), acrescenta que o professor deve orientar as aprendizagens em vez de as ensinar (Agostinho, 2017).

Nestes três dias percebi que gosto bastante de trabalhar em grupo e, principalmente, quando são os alunos a transmitir o conhecimento. Penso que, o professor ao proporcionar estes momentos de grupo, faz com que os alunos desenvolvam a capacidade de viver em sociedade. Beherens (2009) esclarece que um dos grandes desafios do professor está em construir e reconstruir os caminhos da emoção, da sensibilidade e de valores como (...) a coletividade, visando a formação de seres humanos éticos para viverem em uma sociedade verdadeiramente humana (Moreira, 2014, p. 19). Mesmo já sabendo, não há nada como ver a motivação dos alunos quando se deixa de dar tanto ênfase ao ensino transmissivo. Ainda tenho de desenvolver bastante este novo papel que desempenhei no debate dos textos porque, mesmo gostando muito deste método, tenho a consciência de que ainda não o domino nem sei muito bem como agir. No entanto, tenho a expectativa de vir a melhorar.

ANEXO XIII – POWERPOINT PARA O TEXTO CRIATIVO EM CONTEXTO DE 1.º  
CEB: 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

<p>Esta apresentação está acompanhada de áudios da leitura.</p> <p><b>Olá!</b> Esperamos que se encontrem bem.</p> 	<p>Esta semana trazemos-vos um novo <b>desafio</b>.</p> <p>Estão prontos?</p> 				
<p>❖ Observa a sequência de imagens e escreve uma história.</p> <p>❖ Por baixo da sequência de imagens estão algumas questões para te ajudarem a escrever a história.</p> <p>❖ Regista a data no teu caderno e escreve a tua história depois da data.</p>	<p>Não precisas de utilizar todas as questões que te sugerimos para escreveres a tua história. Podes escrever outros pormenores que te lembres e queiras que estejam presentes na tua história.</p> <p><b>USA A TUA IMAGINAÇÃO E DIVERTE-TE A ESCREVER A HISTÓRIA!</b></p> 				
 <table border="1"> <tr> <td data-bbox="247 1400 391 1467"> <p><b>Título</b></p> </td> <td data-bbox="391 1400 598 1590"> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; De onde é que o menino vinha?</li> <li>&gt; Para onde é que o menino vai?</li> <li>&gt; Como é que o presente foi ali parar?</li> <li>&gt; O que é que o menino pensou que estaria dentro da caixa do presente?</li> <li>&gt; O que é que aconteceu quando o menino abriu o presente?</li> <li>&gt; O que aconteceu depois de o menino abrir o presente?</li> </ul> </td> <td data-bbox="598 1400 774 1590"> <p><b>Conclusão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Como acaba a história?</li> </ul> <p><b>Sugestões para a última frase da história:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; <b>Sai-ra-ra-bim</b>, esta história chegou ao fim!</li> <li>&gt; <b>Colorm, colorado</b>, este conto está terminado!</li> <li>&gt; Já disse Diem Serafim, esta história chegou ao fim!</li> <li>&gt; Com pozzinhos de <b>perlim-pim-pim</b>, esta história chegou ao fim!</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="247 1467 391 1590"> <p><b>Introdução:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Quem são as personagens?</li> <li>&gt; Onde se passa a história?</li> <li>&gt; Quando se passa a história?</li> </ul> </td> </tr> </table>	<p><b>Título</b></p>	<p><b>Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; De onde é que o menino vinha?</li> <li>&gt; Para onde é que o menino vai?</li> <li>&gt; Como é que o presente foi ali parar?</li> <li>&gt; O que é que o menino pensou que estaria dentro da caixa do presente?</li> <li>&gt; O que é que aconteceu quando o menino abriu o presente?</li> <li>&gt; O que aconteceu depois de o menino abrir o presente?</li> </ul>	<p><b>Conclusão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Como acaba a história?</li> </ul> <p><b>Sugestões para a última frase da história:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; <b>Sai-ra-ra-bim</b>, esta história chegou ao fim!</li> <li>&gt; <b>Colorm, colorado</b>, este conto está terminado!</li> <li>&gt; Já disse Diem Serafim, esta história chegou ao fim!</li> <li>&gt; Com pozzinhos de <b>perlim-pim-pim</b>, esta história chegou ao fim!</li> </ul>	<p><b>Introdução:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Quem são as personagens?</li> <li>&gt; Onde se passa a história?</li> <li>&gt; Quando se passa a história?</li> </ul>	<p><b>Partilha</b> a tua história connosco!</p> <p>(Envia-nos uma digitalização ou uma fotografia)</p> <p>As professoras estagiárias: Ana Vieira e Raquel Fonseca</p> 
<p><b>Título</b></p>	<p><b>Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; De onde é que o menino vinha?</li> <li>&gt; Para onde é que o menino vai?</li> <li>&gt; Como é que o presente foi ali parar?</li> <li>&gt; O que é que o menino pensou que estaria dentro da caixa do presente?</li> <li>&gt; O que é que aconteceu quando o menino abriu o presente?</li> <li>&gt; O que aconteceu depois de o menino abrir o presente?</li> </ul>	<p><b>Conclusão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Como acaba a história?</li> </ul> <p><b>Sugestões para a última frase da história:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; <b>Sai-ra-ra-bim</b>, esta história chegou ao fim!</li> <li>&gt; <b>Colorm, colorado</b>, este conto está terminado!</li> <li>&gt; Já disse Diem Serafim, esta história chegou ao fim!</li> <li>&gt; Com pozzinhos de <b>perlim-pim-pim</b>, esta história chegou ao fim!</li> </ul>			
<p><b>Introdução:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Quem são as personagens?</li> <li>&gt; Onde se passa a história?</li> <li>&gt; Quando se passa a história?</li> </ul>					

Figura 4. Slides do PowerPoint no domínio de português: escrita criativa.

ANEXO XIV – POWERPOINT QUIZZ EM CONTEXTO DE 1.º CEB: 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

<p><b>QUIZZ:</b></p> <p><b>Posições do sol e pontos cardeais</b></p> 	<p><b>VERDADEIRO OU FALSO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ao longo do dia, podemos-nos orientar pela posição do Sol, usando a rosa dos ventos. <b>V</b></li> <li>Quando o Sol nasce, no horizonte, indica a direção <del>este</del> oeste. <b>F</b></li> <li>O outro nome dado à direção que o Sol indica quando nasce é <del>poente</del> nascente. <b>F</b></li> </ul>
<p><b>VERDADEIRO OU FALSO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ao meio-dia a posição do Sol indica o Sul. <b>V</b></li> <li>Ao fim da tarde, a posição do Sol indica:             <ul style="list-style-type: none"> <li>Poente <b>V</b></li> <li>ou</li> <li><del>Ocidente</del> <b>F</b> Ocidente</li> <li>ou</li> <li>Oeste <b>V</b></li> </ul> </li> </ul>	<p><b>COMPLETA ...</b></p> 
<p><b>CORRESPONDE...</b></p> <p>O João está a ver o nascer do Sol.</p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>O João está virado de frente para... <input type="text"/></li> <li>Nas costas do João fica ... <input type="text"/></li> <li>À sua direita está ... <input type="text"/></li> <li>À sua esquerda está ... <input type="text"/></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>sul.</li> <li>norte.</li> <li>este.</li> <li>oeste.</li> </ul>	<p><b>PARABÉNS!</b></p> <p><i>Concluíram com sucesso!</i></p> 

Figura 5. Slides do PowerPoint no domínio de estudo do meio: posição do sol e pontos cardeais.

ANEXO XV – VÍDEOS CONCRETIZADOS EM CONTEXTO DE 1.º CEB: 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

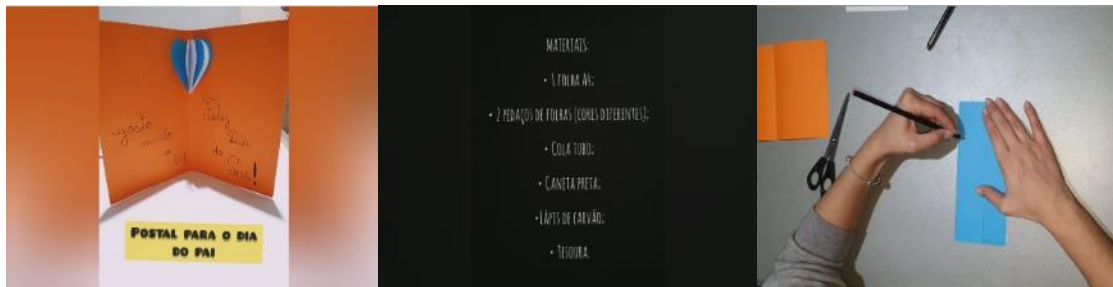


Figura 6. Recortes do vídeo: postal para o dia do pai.



Figura 7. Recortes do vídeo: ovos da páscoa.



Figura 8. Recortes do vídeo: história “Monstro das cores”.

## ANEXO XVI – FERRAMENTA DIGITAL *SOCRATIVE* EM CONTEXTO DE 1.º CEB: 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

2. O solo arenoso deixa passar facilmente a água, porque é um solo impermeável.

False

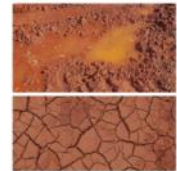
- i O solo arenoso deixa passar facilmente a água, porque é um solo PERMEÁVEL. Este tipo de solo é constituído por, maioritariamente, areia, o que permite secar rapidamente após receber água. Por isso, não é favorável à agricultura. O solo arenoso carece de nutrientes, devido à facilidade da escoação da água, que leva consigo a maioria dos nutrientes.



3. O solo argiloso não é um solo bom para a agricultura.

True

- i O solo argiloso é composto por argila (terra húmida e macia) que torna o solo impermeável, o que faz com que a água passe muito lentamente. Após a chuva, este tipo de solo, ao absorver bastante água fica encharcado. No entanto, quando este solo está seco forma uma camada dura e pouco arejada, o que prejudica o desenvolvimento da vegetação. Por isso, é que este tipo de solo não é bom para a agricultura. Classifica-se como solo estéril.



4. O solo calcário é constituído por grandes quantidades de calcário.

True

- i O solo calcário é formado por diversas partículas de rochas, é seco e, quando recebe os raios solares, aquece. Este tipo de solo é um solo estéril, por isso é impróprio para a agricultura.



**Figura 9.** *Socrative: algumas questões sobre os tipos de solo no domínio de estudo do meio.*

ANEXO XVII – POWERPOINT DE DRAMATIZAÇÃO EM CONTEXTO DE 1.º CEB:  
3.º ANO DE ESCOLARIDADE



Figura 10. Slides do PowerPoint no domínio de expressão dramática: dramatização de um texto.

## ANEXO XVIII – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS: REGISTOS FOTOGRÁFICOS E VÍDEOS



Ano Letivo 2018/ 2019

### Autorização

Como alunas de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e, presentemente, educadoras estagiárias do Jardim de Infância, vimos por este meio solicitar, a todos os encarregados de educação das crianças da sala B1, a autorização para podermos realizar alguns registos fotográficos e vídeos ao longo das nossas atividades. Estes registos serão apenas utilizados para fins relacionados com a nossa Prática Pedagógica em Jardim de Infância, não sendo de forma alguma publicados em qualquer rede social.

Desde já agradecemos a vossa atenção.

As estagiárias,  
Ana Vieira e Raquel Fonseca.

Eu \_\_\_\_\_, Encarregado de  
Educação de \_\_\_\_\_  
autorizo/ não autorizo (risque o que não interessa) que o meu educando seja fotografado no decorrer das atividades.

## ANEXO XIX – PLANIFICAÇÕES DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS PARA O ESTUDO INVESTIGATIVO

Proposta educativa: puzzle – 1.º Dia						
Horário	Intencionalidades Educativas	Área/ Domínio/ Aprendizagens da Criança	Proposta Educativa	Recursos		
11h00 – 11h50	<p>- Apoiar as crianças a explicitarem o que vão fazer e como, e também relatarem o que fizeram e como, envolvendo-as nos processos de planeamento e realização em grupos;</p> <p>- Incentivar cada criança a expor as suas ideias;</p> <p>- Disponibilizar diversos materiais que promovam a utilização de diferentes modalidades expressivas;</p> <p>- Dar a conhecer diferentes técnicas expressivas e incentivar as crianças a experimentar-las nas suas produções plásticas.</p>	<p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Consciência de si como aprendiz:</u></li> <li>- Participar na planificação de atividades em grupo, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns;</li> </ul> <p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</u> <i>Comunicação Oral:</i></li> <li>- Ouvir os outros e apresentar as suas ideias e saberes em situação de grande e pequeno grupo;</li> <li>• <u>Domínio da Educação Artística:</u> <i>Subdomínio das Artes Visuais:</i></li> <li>- Ter prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual, recorrendo a diferentes elementos plásticos;</li> <li>- Representar e recriar plasticamente histórias, utilizando diferentes materiais e diversos meios de expressão.</li> </ul>	<p>- Apresentação da atividade, em grande grupo: a educadora estagiária recorda as crianças da lista que fizeram sobre o que cada um gostava de realizar/ construir. Como a educadora estagiária percebeu que muitas delas gostavam de fazer um puzzle, propõe a realização de puzzles em pequenos grupos sobre a história escolhida na segunda-feira, no período da tarde.</p> <p>- Divisão das crianças em grupos de 3/4 elementos: ainda em grande grupo, cada grupo escolhe com que parte da história querem ficar para representar no puzzle (se houver vários grupos a querer a mesma parte, estes têm de conseguir decidir quem fica com essa parte, sendo que a educadora estagiária auxilia a gestão da decisão);</p> <p>- Planificação do processo de construção puzzle (a educadora estagiária mostra o tamanho máximo que o puzzle pode ter, recorrendo a um cartão): cada grupo faz um esboço do desenho que pretende colocar no puzzle; escolhe o número de peças (a educadora estagiária define um máximo de 4 peças), escolhe a técnica de pintura para as peças do puzzle (as educadoras estagiárias levam os dossiês que fizeram com várias técnicas); dividem tarefas pelos elementos do grupo (a educadora estagiária orienta as planificações).</p>	<p><b>- Físicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de atividades</li> </ul> <p><b>- Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel;</li> <li>• Cartão;</li> <li>• Canetas de feltro;</li> <li>• Lápis de cor, de cera e de carvão;</li> <li>• Tinta;</li> <li>• Carvão;</li> <li>• Esponjas;</li> <li>• Palhinhas;</li> <li>• ...</li> </ul>		
11h50 – 12h00			Tempo de Arrumar/ Higiene			
12h00 – 13h30			Almoço			
13h30 – 15h15					<p>- Continuação da planificação do processo de construção do puzzle;</p> <p>- Construção do puzzle: as crianças desenham as peças, desenham a parte da história, aplicam a técnica de pintura e recortam (uma educadora estagiária fica com um grupo e a outra educadora estagiária fica com outro grupo).</p>	<p><b>- Físicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de atividades</li> </ul>

Proposta educativa: puzzle – 2.º Dia						
Horário	Intencionalidades Educativas	Área/ Domínio/ Aprendizagens da Criança	Proposta Educativa	Recursos		
9h00 – 9h15	<p>- Apoiar as crianças a explicitarem o que vão fazer e como, e também relatarem o que fizeram e como, envolvendo-as nos processos de realização e avaliação individual e em grupo;</p> <p>-Comentar com as crianças os seus trabalhos, procurando perceber as suas opções e ajudando-as e dando sugestões que as ajudem a concretizar e a melhorar o que pretendem fazer;</p> <p>- Comentar com as crianças os seus trabalhos, envolvendo-as numa apreciação global do que foi realizado, realçando a mobilização de elementos de comunicação visual.</p>	<p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Consciência de si como aprendiz:</u></li> <li>- Colaborar em atividades em pequeno grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final;</li> </ul> <p><b>Área da Expressão e Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Domínio da Educação Artística:</u> <i>Subdomínio das Artes Visuais:</i></li> <li>- Ter prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual, recorrendo a diferentes elementos plásticos;</li> <li>- Introduzir, nas suas produções plásticas, elementos visuais, de modo espontâneo ou intencional, para representar histórias;</li> <li>- Emitir opiniões sobre os seus trabalhos, os das outras crianças e sobre diferentes manifestações de artes visuais com que contacta, indicando algumas razões dessa apreciação.</li> </ul>	Entrada/ Acolhimento	<p><b>- Físicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de atividades</li> </ul> <p><b>- Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Televisão;</li> <li>• Colunas;</li> <li>• Papel;</li> <li>• Cartão;</li> <li>• Canetas de feltro;</li> <li>• Lápis de cor, de cera, ...;</li> <li>• Tinta;</li> <li>• Carvão;</li> <li>• Esponjas;</li> <li>• Palhinhas;</li> <li>• ...</li> </ul>		
9h15 – 10h30			<p>- Continuação da proposta educativa da construção do puzzle começado no dia anterior.</p>			
10h30 – 11h00			Higiene /Lanche da Manhã/ Recreio			
11h00 – 11h50			<p>- Continuação da proposta educativa da construção do puzzle começado no dia anterior.</p>			<p><b>- Físicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de atividades</li> </ul>
11h50 – 12h00			Tempo de Arrumar/ Higiene			
12h00 – 13h30			Almoço			
13h30 – 15h15					<p>- Continuação da proposta educativa da construção do puzzle começado no dia anterior.</p> <p>- Apresentação dos puzzles: cada grupo, perante os outros grupos, apresenta o seu puzzle (como fez o puzzle, que técnicas usou, o que gostou de fazer, ...).</p> <p>- Partilha dos puzzles: os puzzles são espalhados pela sala de atividades, onde todas as crianças podem interagir com os puzzles que os grupos construíram.</p>	<p><b>- Físicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de atividades</li> </ul>

Proposta educativa: Modelação e Digitinta				
Horário	Intencionalidades Educativas	Área/ Domínio/ Aprendizagens da Criança	Proposta Educativa	Recursos
9h00 – 9h15			Entrada/ Acolhimento	
9h15 – 10h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbalmente ou não verbal;</li> <li>- Apoiar as crianças a explicitarem o que vão fazer e como, envolvendo-as nos processos de planeamento em grupo;</li> <li>- Incentivar boas práticas de entreajuda;</li> <li>- Propiciar um ambiente educativo de forma a promover a exploração e conhecimentos das artes visuais;</li> <li>- Disponibilizar diversos materiais que permitam que a criança se expresse intencionalmente ou espontaneamente;</li> </ul>	<p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Construção da identidade e da autoestima:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar as suas emoções e sentimentos e reconhecer também as emoções dos outros;</li> <li>- Demonstrar prazer nas suas produções e progressos;</li> </ul> </li> <li>• <b>Consciência de si como aprendiz:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo do outro;</li> <li>- Colaborar em atividades em pequeno grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final;</li> </ul> </li> <li>• <b>Convivência democrática e cidadania:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstra comportamentos de apoio e entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da atividade – modelação de plastilina: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A educadora estagiária leva as crianças para o pátio exterior, onde se encontra uma mesa com os materiais necessários;</li> <li>• Pede às crianças para que, em conjunto, pensem num acontecimento que queiram representar e decidam que personagens irão aparecer;</li> <li>• Posteriormente, pede-lhes que moldem a plastilina de acordo com as personagens decididas.</li> </ul> </li> <li>- Representação do acontecimento com as personagens: a educadora estagiária pede que as crianças representem, com as figuras de plastilina, o acontecimento anteriormente decidido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Físicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pátio exterior</li> </ul> </li> <li>- <b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plastilina</li> <li>• Máquina fotográfica;</li> <li>• Mesa.</li> </ul> </li> </ul>
10h30 – 11h00	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentar com as crianças os seus trabalhos, envolvendo-as numa apreciação global do que foi realizado, realçando a mobilização de elementos de comunicação visual;</li> </ul>		Higiene /Lanche da Manhã/ Recreio	
11h00 – 11h50	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentar com as crianças os seus trabalhos, envolvendo-as numa apreciação global do que foi realizado, realçando a mobilização de elementos de comunicação visual.</li> </ul>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio da Educação Artística:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Subdomínio das Artes Visuais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representar e recriar plasticamente temas, histórias, pessoas, animais, etc, utilizando matérias moldáveis e alguns meios de expressão (<i>digitinta</i>);</li> <li>- Ter prazer em explorar e utilizar, nas suas produções plásticas, a modalidade de expressão visual – modelagem;</li> <li>- Experimentar a textura da tinta;</li> <li>- Emitir opiniões sobre os seus trabalhos e sobre as diferentes manifestações de artes visuais.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da atividade - <i>digitinta</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A educadora estagiária volta a levar as crianças para o local da atividade anterior;</li> <li>• A educadora estagiária pede às crianças que, em conjunto, decidam o que querem ver representado na capa que ilustra o acontecimento representado com as figuras de plastilina;</li> <li>• A educadora estagiária coloca tinta na mesa e as crianças realizam a <i>digitinta</i>, representando o que fora decidido em conjunto;</li> <li>• A educadora estagiária estampa, na(s) folha(s) A4, o resultado final.</li> </ul> </li> <li>- Diálogo sobre a atividade: as crianças expressam as suas opiniões sobre a atividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Físicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pátio exterior</li> <li>• Máquina fotográfica;</li> <li>• Mesa,</li> <li>• Aventais;</li> <li>• Tinta;</li> <li>• Folhas de papel A4.</li> </ul> </li> </ul>

Proposta educativa: Monstro das Cores				
Horário	Intencionalidades Educativas	Área/ Domínio/ Aprendizagens da Criança	Proposta Educativa	Recursos
9h00 – 9h15			Entrada/ Acolhimento	
9h15 – 10h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encorajar as crianças nos seus progressos e a expressarem-se perante outros;</li> <li>- Respeitar e valorizar as diferenças;</li> <li>- Apoiar as crianças a explicitarem o que vão fazer e como, envolvendo-as nos processos de planeamento em grupo;</li> <li>- Incentivar boas práticas de entreajuda;</li> <li>- Disponibilizar diversos materiais que permitam que a criança se expresse intencionalmente ou espontaneamente;</li> <li>- Comentar com as crianças os seus trabalhos, envolvendo-as numa apreciação global do que foi realizado, realçando a mobilização de elementos de comunicação visual.</li> </ul>	<p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Construção da identidade e da autoestima:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revelar confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar em pequeno grupo;</li> <li>- Justificar as suas opiniões e aceitar também a dos outros;</li> </ul> </li> <li>• <b>Consciência de si como aprendiz:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar em atividades em grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final;</li> </ul> </li> <li>• <b>Convivência democrática e cidadania:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstra comportamentos de apoio e entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado;</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio da Educação Artística:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Subdomínio das Artes Visuais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter prazer em explorar e utilizar, nas suas produções plásticas, as modalidades de expressão visual - colagem e recorte.</li> <li>- Emitir opiniões sobre os seus trabalhos e sobre as diferentes manifestações de artes visuais.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura da história "O monstro das cores": a educadora estagiária lê a história para todo o grupo de crianças, recorrendo a vários tons e intensidades de voz.</li> <li>- Apresentação da atividade – recorte e colagem das diversas personagens da história: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A educadora estagiária leva as quatro crianças para o pátio exterior, onde se encontra uma mesa com os materiais necessários;</li> <li>• A educadora estagiária pede às crianças que recortem e coleem as personagens da história de acordo com o aparecimento das mesmas;</li> <li>• Posteriormente, as crianças colam as expressões faciais e as palavras correspondentes à mesma, por baixo de cada respetivo monstro;</li> <li>• Para terminar, a professora estagiária pede que desenhem a expressão facial que corresponde ao monstro colorido e ao monstro apaixonado.</li> </ul> </li> <li>- Diálogo sobre a atividade: as crianças expressam as suas opiniões sobre a atividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Físicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de atividades;</li> <li>• Pátio exterior.</li> </ul> </li> <li>- <b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro "O monstro das cores" de Anna Llenas;</li> <li>• Máquina fotográfica;</li> <li>• Mesa;</li> <li>• Tesouras;</li> <li>• Colas;</li> <li>• Lápis de carvão;</li> <li>• Duas folhas de papel branco A3 (juntas);</li> <li>• Imagens impressas: monstros das cores e expressões faciais.</li> </ul> </li> </ul>
10h30 – 11h00			Higiene /Lanche da Manhã/ Recreio	

Proposta educativa: Desenho Livre				
Horário	Intencionalidades Educativas	Área/ Domínio/ Aprendizagens da Criança	Proposta Educativa	Recursos
9h00 – 9h15			Entrada/ Acolhimento	
9h15 – 10h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encorajar as crianças nos seus progressos e a expressarem-se perante outros;</li> <li>- Apoiar as crianças a explicitarem o que vão fazer e como, envolvendo-as nos processos de planeamento em grupo;</li> <li>- Disponibilizar diversos materiais que permitam que a criança se expresse intencionalmente ou espontaneamente;</li> <li>- Comentar com as crianças os seus trabalhos, envolvendo-as numa apreciação global do que foi realizado, realçando a mobilização de elementos de comunicação visual.</li> </ul>	<p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Construção da identidade e da autoestima:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revelar confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar em pequeno grupo;</li> <li>- Justificar as suas opiniões e aceitar também a dos outros;</li> </ul> </li> <li>• <b>Consciência de si como aprendiz:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar em atividades em grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final;</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio da Educação Artística:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Subdomínio das Artes Visuais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar livremente, em grupo, os diferentes materiais nas suas produções plásticas, sobre papel de cenário de grandes dimensões;</li> <li>- Emitir opiniões sobre os seus trabalhos e sobre as diferentes manifestações de artes visuais.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da atividade – desenho livre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A educadora estagiária volta a levar as crianças para o local da atividade anterior e põe ao dispor destas, diversos materiais;</li> <li>• A educadora estagiária pede às crianças que, em conjunto, decidam o que querem representar na folha de papel de cenário e que materiais vão utilizar.</li> </ul> </li> <li>- Diálogo sobre a produção em conjunto: a educadora estagiária pede às crianças que falem sobre o que foi feito, o que sentiram, o que gostaram de fazer/ ver representado, ....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Físicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pátio exterior.</li> </ul> </li> <li>- <b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pátio exterior</li> <li>• Máquina fotográfica;</li> <li>• Mesa;</li> <li>• Tintas;</li> <li>• Pincéis;</li> <li>• Canetas de filtro;</li> <li>• Lápis de cera;</li> <li>• Lápis de cor;</li> <li>• Lápis de carvão;</li> <li>• Folha de papel de cenário.</li> </ul> </li> </ul>
10h30 – 11h00			Higiene /Lanche da Manhã/ Recreio	

## ANEXO XX – TRANSCRIÇÃO DOS REGISTOS AUDIOVISUAIS DA PROPOSTA EDUCATIVA: PUZZLE

(Os registos audiovisuais desta atividade não se encontram devidamente perceptíveis devido a barulhos externos)

### 1.º Dia (7 de maio de 2019)

#### Discussão sobre que materiais e técnicas utilizar para a construção do puzzle

##### Vídeo 1:

- 00:16 – D.: Vamos usar cartão, o que é que vocês acham?  
00:22 – D.: Ah, usar cartão ou cartolina!  
00:25 – T.: Mas depois podemos fazer o desenho ... (A criança C. interrompe)  
00:29 – Educadora estagiária: Quais são os materiais?  
00:36 – T.: Cartolina...  
00:38 – D.: Da galinha espertinha (Falando por cima de T.)  
00:48 – Educadora estagiária, ao ver as crianças a dispersarem: E todos concordaram com a galinha espertinha?  
00:50 – T., D., S., C.: Sim!  
00:52 – T.: E os materiais é cartão e cartolina.  
00:55 – S.: Cartão e cartolina.  
01:00 – Educadora estagiária: E que mais vocês vão fazer?  
01:04 – S.: Bem, vamos recortar partes para encaixar em cada uma.  
01:23 – C.: Podemos ir buscar material.  
01:33 – Educadora Estagiária: vão buscar material. E mais?  
01:35 – S.: E também vamos pintar com caneta.  
01:46 – (A educadora estagiária mostra o dossier com técnicas de expressão plástica).  
04:17 – C.: Não, este não.  
05:08 – C.: Eu quero este! (Técnica do vitral). Oh Raquel, nós queremos este.  
05:13 – S.: Este! (Apontando para o mesmo que as crianças D. e S.).  
05:14 – D.: Eu não quero este.  
05:46 – D.: Eu quero misturar cartolina, cartão, papel... quero também usar um bocadinho deste.  
05:54 – D.: Eu quero usar tudo.  
06:10 – S.: Eu acho que podemos usar várias coisas. (As restantes crianças não se manifestam).  
06:12 – Educadora estagiária: E será que o teu grupo concorda?  
06:17 – D. e C.: Eu quero este! (Falando por cima da criança S. – Técnica do salpico).  
06:27 – C.: Não! Gosto mais deste. (Mostrando a mesma que a criança D.).  
06:35 – C.: Vamos ver mais!  
07:21 – (Ao chegarem ao final do dossier, cada criança começa à procura a técnica que gostou).  
07:32 – D. Eu gostei deste aqui, o que é que vocês acham? (As crianças D. e C. voltam ao que tinham gostado no tempo 06:17. A criança T. tenta mudar a página).  
07:33 – S.: Parem! Podemos misturar. (As restantes crianças voltam a não se manifestarem).  
07:49 – S.: Olha, podem parar que eu tenho uma ideia?  
07:51 – T.: O quê?  
07:52 – D.: Eu quero este S.! (Voltando ao que gosto no tempo 06:17).  
07:55 – S.: Vamos fazer este mais este. Estes dois. (Apontando para as técnicas do salpico e pontilhismo).  
08:04 – D.: Podemos fazer este por favor? (insistindo na mesma técnica).  
08:06 – T.: Podemos! (Sorrindo).  
08:07 – D.: (A criança pergunta a opinião à criança S.).  
08:10 – S.: Eu concordo mais misturar coisas.  
08:18 – (As crianças D., C., e T. já concordam com a mesma técnica – do salpico).  
08:27 – Educadora estagiária: O S. falou com vocês, têm de falar em conjunto.  
08:38 – S.: Bem, podemos misturar isto e mais algumas coisas. (As técnicas do salpico e pontilhismo).  
08:46 – D.: Podemos juntar com este. (Apontando para uma técnica que não é possível observar).  
08:48 – T.: Podemos juntar com todas as formas.  
08:55 – S.: Mas menos este. (Não é possível observar).  
09:14 – S.: Podemos tentar pintar com giz.  
09:48 – D.: Vamos usar lápis de cera, o que é que vocês acham?  
09:52 – T. e C.: Sim.

09:54 – S.: Quem é que quer usar lápis de cera? (Todas as crianças colocam o dedo no ar).  
09:59 – S.: Pronto, já está decidido. Lápis de cera.  
10:00 – (Depois vão buscar os lápis de cera e começam a decidir que cores utilizar. Neste processo as crianças separam os lápis por cores, falando das cores que vão usar. É de salientar que os lápis de cera se encontram todos no centro da mesa e que as crianças mexem nesse conjunto).

### **Decisão dos elementos do puzzle, distribuição de tarefas e realização do rascunho do puzzle**

#### **Vídeo 2:**

00:38 – (Não é perceptível o diálogo que está a haver entre as crianças, mas é visível que as crianças estão a dividir as cores entre elas).  
01:35 – T.: Cada um escolhe as suas cores. (E continuam a selecionar as cores e a colocá-las num conjunto à sua frente).  
02:46 – Educadora estagiária: Para desenharmos aqui, o que é que podemos fazer? (Mostrando a folha A3).  
02:50 – D.: Podemos desenhar a galinha...  
04:20 – (As crianças começam a executar o rascunho do que pretendem fazer no puzzle).  
04:22 – Educadora estagiária: Todos juntos. (Reforçando a ideia de que têm de trabalhar em conjunto).  
06:10 – T.: Queres a galinha? (Dirigindo-se para a criança S., mas não obtém resposta).  
06:15 – Educadora estagiária: Falem os quatro e digam-me o que é que vocês querem no puzzle.  
06:19 – D.: Queremos a galinha.  
06:21 – T.: Tu também queres? (Questionando a criança S.).  
06:23 – S.: Podemos fazer a panela.  
06:31 – T.: A panela (A criança D. concorda. A criança T. questiona as crianças S. e C se também querem).  
06:39 – D.: Eu desenho a panela.  
06:53 – S.: Podemos desenhar o ovo (As restantes crianças concordam).  
07:30 – (As crianças continuam a falar, olhando para a educadora estagiária à espera de aprovação. Esta informa que têm de falar as quatro para verem se concordam).  
07:34 – S.: Eu quero o patão.  
07:36 – (As crianças D. e C. discordam com a ideia da criança S.).  
08:31 – S.: Alguém quer a galinha a entrar na cozinha?  
08:38 – (As crianças T., C. e D. olham umas para outras e exclamam “Sim”).  
08:55 – S.: Eu posso fazer a panela.  
08:56 – C.: Eu posso fazer o ovo.  
08:58 – T.: Eu posso fazer a galinha quando chega à cozinha.  
09:09 – C.: A D. vai fazer a galinha. (A educadora estagiária, ao ver a tristeza no rosto de T. refere que se a D. faz a galinha fica a faltar alguma coisa).  
09:27 – T.: Eu faço a cozinha.

#### **Vídeo 3:**

00:08 – T.: Eu tenho de desenhar a cozinha primeiro, assim é mais rápido. (A criança D. não deixa, o que provoca emoções na criança T.) ... A D. diz que assim não há espaço.  
00:19 – D.: Vou começar. (A criança D. inclina a folha para a criança T. onde as crianças C. e S. também estão a desenhar).  
00:24 – T.: Continua a dizer que não tem espaço e chora.  
(A educadora estagiária tenta com que as crianças resolvam o problema, no entanto a criança T. dirige-se a ela para contar a sua frustração. Enquanto isso, as três crianças continuam a desempenhar as suas tarefas, olhando algumas vezes para o seu par).  
01:39 – D.: Tens aqui tanto espaço! (As três crianças continuam a dialogar entre si sobre a atividade e a executá-la na mesma folha. A criança T. continua junto da educadora estagiária).

#### **Vídeo 4:**

00:19 – C.: Nós podíamos agarrar nos nossos lápis e depois quando o T. fazia a cozinha neste espaço... Depois quando nós acabarmos esta parte o T. podia fazer o resto. (Mostrando na folha).  
01:28 – Educadora estagiária: O que é que uma cozinha pode ter? O que é que a vossa cozinha tem?  
02:15 – A educadora estagiária relembra que, em grupo, têm de decidir o que é que a cozinha pode ter.  
02:23 a 02:42 – (As crianças S., T. e C. partilham ideias como: mesa, forno, candeeiro e micro-ondas) – T.: Eu tenho uma ideia! (Esta partilha de ideias ocorre com o olhar dirigido para a educadora estagiária, sendo que esta relembra as crianças para falarem entre elas)  
02:43 – (As crianças S., T. e C. dialogam entre elas, partilhando mais ideias).  
03:11 – (A criança T. exclama que é difícil. A educadora estagiária encoraja-as a realizarem a atividade).  
03:52 – D.: Ele tem de desenhar a cozinha sozinho.  
03:53 – C.: Não, também podemos ajudar.

04:38 – C.: Temos de começar... T. podemos ajudar.  
05:10 – T.: Então eu vou fazer a mesa. Quem quer fazer os pratos e os talheres?  
05:14 – (A criança C. relembra que primeiro têm de realizar o que se comprometeram a fazer: ovo, galinha e panela e só depois é que podem fazer o resto).  
05:37 – T.: Posso fazer a mesa, concordam?  
05:38 – C.: Sim.  
06:36 – T.: Eu vou decidir. Eu faço uma perna da mesa... D. eu e tu vamos fazer as coisas da mesa. A C. e o S. vão fazer os pratos e os talheres. O que acham?  
06:59 – (As crianças S. e C. aproximam-se da criança T. que tem a folha e discutem em que espaço da mesma é que vão desenhar e o quê).  
07:29 a 08:07 – (As crianças T., S. e C. estão à volta da folha, desenhando, por vezes, à vez, ajudam a apagar, fazem movimentos com o lápis para explicar as ideias, dialogam sobre o que estão a fazer, contribuindo com ideias)  
08:47 – C.: Olha tenho uma ideia (As crianças T. e C. continuam a realizar o rascunho, partilhando ideias e opiniões, desenhando, apagando, dialogando, ...).  
09:05 – T.: Tu vais ajudar o S. a desenhar os pratos e os talheres.

### **Vídeo 5:**

00:00 – (A criança D. sente-se frustrada e vai ter com a professora estagiária. Esta refere para ir ter com o grupo e pedir-lhes ajuda).  
01:02 – (Todas as crianças encontram-se a centradas no rascunho. As crianças S. e D. estão a observar e as crianças T. e C. a desenhar).  
01:13 – (As crianças S. e D. desenhavam, a criança C. vai contribuindo para o desenho e a criança T. observa).  
01:54 – (A criança T. contribui para o desenho).  
02:57 – D.: Eu faço a cadeira agora pode ser? (Até aqui, as quatro crianças mantiveram-se centradas no que ia sendo desenvolvido).  
03:11 a 03:41 – (Apenas a criança D. se encontra a desenhar e as outras crianças a mexer nos materiais).  
03:42 – T.: Posso fazer a galinha ao pé da cadeira? (Ninguém respondeu).  
03:50 – S.: Eu já sei o que podemos fazer. (Desenhando na folha).  
03:51 – (A criança T. volta a questionar, à qual a criança C. respondeu que seria a criança D.).  
03:52 a 07:52 – (As crianças desenhavam, por vezes, uma a uma, ou duas de uma vez ou três de uma vez, falando do que vão fazer/estão a fazer. Também completam os desenhos uns dos outros).  
05:03 – T.: Não S.! O que é que tu queres fazer?  
05:04 – S.: Sei lá (Demonstrando desânimo).  
05:14 – T.: Queres fazer um candeeiro? (Dirigindo-se a S. Esta acena a cabeça dizendo que sim).  
05:50 – (A criança S. está a desenhar e a criança T. diz para ela fazer a bola no local para onde aponta. Depois a criança T. completa o desenho de S.).  
05:53 – D.: Olha o que é que tu achas um candeeiro coração...  
06:09 – D.: Olha T.!.  
06:11 – T.: Tão giro!  
06:13 – C.: Agora sou eu a fazer um candeeiro. (A criança D. aponta para onde ela pode desenhar e a criança T. mostra interesse no que a criança C. desenha).  
06:22 – (A criança S. ia para desenhar, mas a T. pede para esperar, porque a C. está a desenhar. No entanto, logo a seguir, a criança T. começa a desenhar).  
06:34 – (Todas as crianças se encontram a desenhar).  
07:00 – D.: Agora fazes dois risquinhos (Dialoga com a criança C. enquanto C. desenha).  
07:23 – T.: Faz estas risquinhas aqui. (Dialoga com a criança S. enquanto S. desenha).  
07:27 – T.: Boa! (Elogiando o trabalho feito pela criança S.).  
07:37 a 09:59 – (Apenas a criança T. se encontra a desenhar. As outras três crianças estão a falar dos elementos presentes no desenho).  
07:48 – T.: Se eu me enganar volto a fazer.  
07:49 – D.: Não, a galinha está muito bem. (Batendo palmas).

## **2.º Dia (8 de maio de 2019)**

### **Elaboração do puzzle**

#### **Vídeo 1:**

00:00 – (A educadora estagiária fornece uma folha A3 para a aplicação do rascunho no produto final).  
00:55 – D.: Eu vou desenhar a galinha.  
00:59 – T.: Não desenhem! Todos juntos têm de desenhar.  
01:20 – (A criança D. continua a querer desenhar a criança T. volta a reforçar que tem de ser em conjunto).

01:36 a 02:14 – (As crianças D. e T. discutem pela folha e posição desta)  
01:58 – Educadora estagiária: Vocês têm de resolver os vossos problemas.  
02:11 – Educadora estagiária: a folha está igual. A D. está a ver esta parte (largura) e o T. está a ver esta (comprimento). (Comparando a folha de rascunho com a folha A3).  
02:28 – (A criança S. ao notar que as crianças continuam a discutir, pede que parem e para começarem a fazer o desenho).  
05:03 – C.: Vamos lá e já chega!  
05:52 – T.: Não é assim a galinha. (A criança D. refere que pode fazer como quiser).  
06:01 – S.: Fazem como conseguirem!  
06:33 – D.: O que é que acham da minha galinha? Não está quase igual? (A criança C. responde que sim. As crianças D., C. e S. estão a desenhar na folha A3).  
06:46 – D.: Faz aqui o ovo C. (A criança C. faz).  
06:54 – D.: Mas esse está mais bonito. (Apontando para o desenho da criança S.).  
06:59 – Queres que eu te faça uma cadeira... Espera, é assim que se faz. (Falando para a criança C.).  
07:17 – C.: D, tenho uma ideia para disfarçar...  
07:40 – S.: Eu já estou a desenhar, agora não se podem zangar se não, não consigo. (A criança D. estava a discutir com a criança T.).

### **Vídeo 2:**

00:09 – Educadora estagiária: Eu estou a ver que isto está a correr um bocado mal, não é? Vamos fazer de outra forma. Em vez de desenharmos na folha vamos decidir ... (Agarrando o dossier de técnicas).  
00:36 – Educadora estagiária: Podemos fazer um novo que este já está muito riscado? (Continha muitas marcas apagadas do lápis de grafite).  
00:44 – D.: Eu quero fazer uma textura.  
00:45 – Educadora estagiária: E o teu grupo concorda?  
00:47 – D.: O que é que tu queres fazer com as texturas? Para a cozinha? (Dirigindo-se à criança T.).  
00:49 – T.: (Fica pensativa): Eu quero fazer a mesa...  
00:56 – D.: Então tu fazes a mesa com texturas, o que é que tu achas? Fica bonita.  
01:00 S.: Eu não concordo assim tanto contigo.  
01:01 – D.: Vá lá S.!  
01:03 – S.: Ok, pode ser.  
01:44 – (A criança T. decide fazer a mesa com texturas).  
02:00 – (A criança D. escolhe fazer três candeeiros com purpurinas).  
02:46 – (A criança C. decide usar papel celofane e a técnica do salpico noutros três candeeiros).  
04:50 – (A criança S. escolhe fazer a galinha com a colagem de pedaços de papéis coloridos).  
06:31 – T.: Eu vou recolher texturas.  
07:30 – T.: Olha aqui uma textura.  
07:32 – D.: Eu conheço outra, anda cá T.

### **Vídeo 3:**

Neste vídeo cada criança realiza a sua tarefa.

00:00 – (A criança D. anda de um lado para o outro à procura de texturas e vai de vez em quando para o lugar para continuar a sua tarefa).  
07:10 – (A criança T. necessita de maior quantidade de folha preenchida com texturas, mas alega que não sabe onde estão mais texturas. A criança C. aponta para uma).

### **Vídeo 4:**

00:07 – C.: Que giro D.!  
00:17 – D.: Isso é a galinha? (A criança S. responde que sim).  
00:18- D.: Boa!  
01:20 – (A criança C. quer usar purpurinas nos candeeiros. O grupo aceita a mudança).  
02:10 – D.: Anda cá para ao pé de mim. (Falando com C. A criança D. disponibiliza as purpurinas que estava a utilizar).  
03:12 – (A criança D. ajuda a criança C. a colocar as purpurinas).  
04:22 – D.: Isto vai ficar maravilhoso!  
05:45 – D.: Querem que as luzes fiquem brancas ou com brilhantes? (As crianças respondem que preferem com purpurinas).  
06:31 – S.: Posso fazer mais alguma coisa? (A criança D. responde que sim e que pode fazer o que quiser).  
07:24 – S.: Posso fazer texturas? (As crianças C. e D. respondem que sim).  
07:45- D.: Posso também fazer uma cadeira? O que é que vocês acham? (As crianças respondem afirmativo).  
07:51 – (A criança D. volta a ajudar a criança C. a colocar purpurinas).

**Vídeo 5:**

- 00:00 – (A criança D. continua a ajudar a criança C. em vários momentos).  
01:42 – S.: Eu não sei onde estão mais texturas? (E repete várias vezes, até que a criança T. refere os bancos e a parede para criança S. recolher texturas).  
02:06 – D.: Eu faço uma cadeira e tu sabes o que podes fazer?  
02:08 – C.: Outra cadeira!  
02:09 – D.: Não, o S. vai fazer a outra cadeira.  
02:15 – (A criança D. pergunta a S. se ela pode fazer outra coisa para a C. fazer uma cadeira. A criança S. demonstrou desagrado. Logo a seguir a criança D. muda de ideias e diz para a criança C. fazer tudo o que está em cima da mesa).  
03:03 – C.: Faço os talheres.  
03:26 – (A criança C. vai buscar uma tesoura para ela e para a D.).  
04:16 – T.: Vocês concordam que eu não faça mais nada? (A criança D. responde para fazerem mais coisas. A criança T. diz que queria fazer algo com purpurinas, dirigindo-se à educadora estagiária, mas a criança D. é que responde, afirmando que pode).  
03:37 – C.: Já sei! Podemos fazer um vaso com uma flor.  
03:59 – (A criança T. cola o desenho da mesa na folha A3, assim como as restantes crianças que vão terminando a sua tarefa).

**3.º Dia (13 de maio de 2019 – a criança S. faltou)****Continuação da elaboração do puzzle****Vídeo 1:**

- 00:05 – Educadora estagiária: O que é que faltava?  
00:08 – D. e C.: Os talheres, o ovo, a faca do pão...  
00:15 – A educadora estagiária: Com é que querem fazer isso?  
00:17 – C.: Em conjunto.  
00:20 – D.: Eu quero fazer isto, concordam? (As crianças responderam que sim).  
00:28 – (A criança T. refere que não pode fazer sozinha, porque elas também têm de ajudar).  
00:34 – C.: Não, nós podemos fazer outras coisas sem ser isto.  
00:43 – T.: Se nós trabalharmos em equipa tudo é mais rápido.  
02:03 – (As crianças D., T. e C. mencionam que desenham os elementos em falta).  
02:45 – T.: É para desenhar aqui! (Apontando para a folha A3).  
02:48 – D.: Eu vou desenhar e vou recortar.  
03:07 – T.: Concordam fazer texturas ou outra coisa? (Não obtém resposta).  
03:15 – D.: Eu faço os talheres!  
03:39 – (A criança T. volta a questionar se concordam com as texturas e as crianças respondem afirmativo).  
03:40 a 11:48 – (As crianças vão dialogando sobre o que estão a fazer na folha final e na folha à parte – que depois, o que for desenhado, vai ser colado na final. Por vezes fica uma a fazer, ou duas, e outra(s) a observar).  
08:30 – (A criança D. foi buscar tesouras e partilhou com o grupo).

**Vídeo 2:**

- 02:17 – T.: Querem desenhar a porta? (As crianças respondem que sim).  
02:27 a 06:48 – (As crianças encontram-se a recortar os elementos e a colá-los na folha A3. Também falam em que parte da folha vão colar).

**Vídeo 3:**

- 00:09 – Educadora estagiária: querem cortar o puzzle em quantas peças? O máximo é seis.  
0:16 – T.: Podemos fazer o máximo.  
00:35 – (a criança T. faz os gestos de como gostaria que o puzzle fosse cortado e as crianças D. e C. concordaram).

## ANEXO XXI – TRANSCRIÇÃO DOS REGISTOS AUDIOVISUAIS DA PROPOSTA EDUCATIVA: MODELAÇÃO

### Vídeo 1:

- 01:23 – T.: Querem fazer o quê? Temos de combinar o que temos de fazer.  
01:34 – S.: Um hambúrguer.  
01:37 – D.: O pikachu.  
01:36 – (Todas as crianças retiram plasticina de um recipiente).  
01:39 – T.: Queres o quê C.? Escolhe. (A criança C. responde que está a pensar).  
01:46 – S.: Pode ser com um trovão.  
01:50 – T.: Quero uma mulher. (E ri-se juntamente com as outras crianças).  
01:55 – D.: Eu vou começar e acabou-se!  
01:58 – T.: Vamos lá, vamos começar.  
02:01 – C.: Eu vou fazer o mar.  
02:02 – D.: Eu faço a boneca, ok?  
02:05 – T.: Uma sereia... (mexendo no recipiente).  
02:06 – D.: Não. Não. Eu faço a concha. Não, eu faço a menina.  
02:10 – C.: O T. disse que ia fazer a sereia.  
02:12 – T.: Eu disse primeiro...por isso, tens de fazer o mar.  
02:18 – C.: Não, mas ela também vai fazer uma menina só que é uma humana.  
02:24 – D.: S. o que é que vais fazer?  
02:30 – S.: Um hambúrguer. (Rindo-se).  
02:50 – D.: Vamos pegar num bocadinho de plasticina e fazemos uma bola grande. Tenta me imitar ok C.? Queres fazer o mar?  
02:56 – C.: Eu vou fazer uma bebé. Não, vou fazer uma menina.  
03:02 – D.: Eu vou fazer o mar ok?  
03:09 – D.: Podes desenhar qualquer coisa que tu queiras S.  
03:25 – Educadora estagiária: Sabem o que é que ainda percebi? Qual é que é o acontecimento?  
03:32 – T.: É um dia numa praia que uma menina encontrou uma sereia.  
03:34 – S.: E também ia comer um hambúrguer.  
03:45 – D.: Um gelado, também dá.  
03:49 – T.: Um cubo de gelo também dá para comer.  
03:58 – S.: Eu acho que sei fazer um gelado de gelo.  
04:01 – T.: A minha sereia está gira, o que acham? (No entanto, espera pela aprovação da educadora estagiária e continua a tentar com que esta lhe responda).  
04:42 – C.: Oh D. eu não consigo fazer isto. (A criança D. mostra como se faz. A criança C. afirma que é como estava a fazer e a criança D. refere que tem de ser com força).  
05:06 – (A criança D. questiona a criança T. sobre a sua figura, mostrando a sua e elogiando-a).  
05:07 – (As crianças vão dialogando sobre o processo das figuras).  
05:43 – Educadora estagiária: Tenho uma dúvida. Vocês decidiram quem é que faz o quê?  
05:44 – D.: Eu faço a boneca.  
05:45 – T.: Eu faço a sereia.  
05:57 – S.: Eu posso fazer a comida?  
05:50 – Educadora estagiária: Não sei. Não é a mim que tens de perguntar.  
05:52 – D.: Pode haver gelado ou hambúrguer ...  
06:00 – C.: Podemos fazer duas coisas?  
06:08 – T.: Pode-se fazer a loja de comida o que acham? (Ninguém respondeu).  
06:15 – C.: Eu vou fazer uma árvore.  
06:20 – D.: Na praia não há árvores. Eu faço a boneca, tu fazes a bebé. (A criança C. questiona a D. se é como está a fazer).  
07:40 – D.: O que é que tu achas da minha boneca? (Dirigindo-se à criança C.).  
07:43 – C.: Uau!  
09:07 – C.: Todos estão giros.  
11:43 – Educadora estagiária: Vocês acham que importa trabalharmos todos em conjunto? (As crianças respondem afirmativamente). E porquê?  
11:44 – D.: Para ser mais fácil. O que é que tu achas Raquel?  
11:49 – Educadora estagiária – Eu não sei, tens de perguntar ao teu grupo o que é que ele acha.  
12:11 – C.: Eu acho que o nosso grupo trabalhamos mesmo em equipa.

13:13 – (A criança D. desiste de concretizar a figura por não estar a ficar como ela queria e a criança C. mostra preocupação, agarrando no trabalho dela. A criança D. volta a tentar).  
13:30 – C.: Olha a do S.  
13:31 – D.: A do S. está giro. O meu está pior.  
13:33 – T.: Oh D. não digas isso. Acredita em mim (E dirige o olhar para a figura da criança D.). Oh tão gira! (Espantada) (E a criança D. sorriu).  
14:51 – (A criança D. volta a mostrar estar desagradaada com a sua figura).  
14:53 – T.: D. o que interessa é que estamos a divertir-nos.  
15:10 – D.: Por mais que me esforce isto está sempre a cair.  
15:12 – S.: Eu também me estou a esforçar tanto.  
15:35 – D.: Se cair mais uma vez desisto.  
15:49 – Educadora estagiária: O que é que vocês acham disso?  
15:54 – T.: Mal. Oh D. tu não podes desistir.

#### **Vídeo 2:**

00:00 – (As crianças T. e C. dão-lhe carinho e a T. diz-lhe que pode fazer outra coisa).  
00:10 – C.: Se tu falhares eu ajudo-te (A criança T. tenta modelar a plasticina que representa a figura da criança D. e pede-lhe para acredita que ela vai pôr a figura bem).  
01:05 – D.: É melhor fazer outra coisa, isto não é bom para mim.  
01:10 – T.: Oh D. não sejas assim (A criança D. separa a figura aos pedaços, e vai ter com a educadora estagiária. Esta tenta motivar a criança, dizendo que temos de enfrentar os problemas. A criança T. menciona que desistir é mau, mas a professora estagiária refere que nem sempre temos de ser fortes).  
04:21 – (A criança D. volta a tentar).  
05:12 – D.: Eu estou a fazer o meu melhor Raquel.  
06:13 – (A criança D. volta a desistir e a criança S. oferece-se para a ajudar).  
07:03 – (A criança D. elogia a figura da criança S.)  
08:27 – (A criança C. queria mais plasticina, mas tinha terminado. Então a criança D. questiona-a se a quer ajudar. Esta responde que sim).  
08:49 – (A criança C. volta a reforçar a ideia de que precisa de plasticina. A criança T. após terminar a sua figura começou a brincar com a plasticina que tinha sobrado, então partilhou com a criança C.).  
09:51 – (Todas as crianças tinham as figuras terminadas).

#### **Vídeo 4:**

00:01 – Educadora estagiária: Gostava de saber o que é que vocês estiveram a fazer agora.  
00:05 – D.: Um acontecimento.  
00:08 – S.: Um tubarão que queria comer a sereia.  
00:16 – C.: E depois quando a sereia estava lá na casa, a pequenita foi avisá-la.  
00:26 – T.: E a sereia teve sorte e conseguiu voar, mas depois percebeu que estava no mar e fingiu que estava a voar. (Rindo-se).  
00:36 – D.: O tubarão veio e atacou todos!  
00:42 – S.: É porque ele ficou preso durante 100 anos e só comeu peixes que já estavam muito velhos.  
01:31 – Educadora estagiária: Vocês gostaram de fazer a atividade? (As crianças respondem afirmativo).  
O que é que mais gostaram de fazer?  
01:36 – D.: Dos bonecos.  
01:37 – T.: Eu gostei de fazer a sereia.  
01:44 – S.: Eu gostei de fazer o tubarão mascarado de polvo.  
02:00 – C.: Eu gostei mais da parte em que estavam todos felizes.

## ANEXO XXII – TRANSCRIÇÃO DOS REGISTOS AUDIOVISUAIS DA PROPOSTA EDUCATIVA: *DIGITINTA*

### **Vídeo 1:**

- 01:15 – D.: Vamos desenhar. (Olhando para a tinta em cima da mesa).  
01:17 – (Todas as crianças começam a explorar a tinta com os dedos que se encontra no centro da mesa).  
01:20 – C.: T o que é que vais fazer?  
01:28 – T.: Isto é uma parte dos sapatos.  
01:32 – C.: Eu vou fazer a minha boneca.  
01:40 – T.: Estás a conseguir S.  
02:04 – C.: O que é isso?  
02:06 – D.: É o meu boné.  
02:08 – T.: Está giro? (Não obtém resposta).  
02:22 – T.: Isto parece uma árvore! (Demonstrando entusiasmo).  
02:27 – Educadora estagiária: Não se esqueçam que tem a haver com o acontecimento.  
02:32 – S.: Eu fiz o meu tubarão.  
02:38 – T.: A sereia que eu fiz tem uma cauda redonda, não é? (As crianças D., S. e C. observam e depois continuam a sua tarefa).  
02:42 – S.: Agora vou fazer a minha árvore.  
02:45 – D.: Vou fazer aqui um boneco.  
03:11 – Educadora estagiária: Se quiserem, em conjunto, podem decidir uma figura para desenharem.  
03:24 – D.: Eu vou fazer só uma.  
03:26 – S.: Eu também estou a tentar fazer só uma.  
03:44 – C.: Olha já estou a conseguir. (Encontra-se a recriar algo com a tinta).  
03:57 – S.: eu tenho uma ideia! Por exemplo, podemos fazer assim... (E coloca a mão aberta em cima da tinta e decalca-a na mesa).  
05:01 – T.: Se desenharmos na tinta pode ficar marcado. Querem desenhar na tinta? Eu estou a desenhar. (A criança C. observa-a).  
05:45 – T.: Eu estou a desenhar uma sereia, porque fiz uma sereia de plasticina.  
06:14 – T.: Vocês podem fazer os desenhos dos objetos que vocês construíram. Tu podes fazer uma menina. A D. também pode fazer uma menina. Tu estavas a fazer um tubarão caranguejo e comida... Percebem?  
06:49 – (A criança T. questiona o grupo se já estão a realizar o desenho das figuras que fizeram com a plasticina. A criança C. refere que sim. Mas pode-se observar que as outras duas crianças também).  
07:35 – T.: Como não podemos pôr plasticina num livro, se nós fizemos um desenho, com a tinta toda fica marcado. Assim com a tinta vemos num desenho.  
08:00 T.: C. também estás a fazer? Boa!  
08:10 – (A criança T. diz que tem terminou pode lavar as mãos).  
08:13 – Educadora estagiária: Achas que num trabalho de grupo fazes a tua parte e já está?  
08:14 – T.: Se alguém precisar de ajuda podemos ajudá-los.  
08:20 – Educadora estagiária: Então o que é que tens de fazer?  
08:21 – T.: Tenho de ... Quem quer que eu ajudo?  
08:32 – S.: Alguém quer que eu ajude?  
09:12 – (As crianças D. encontra-se a ajudar a criança T. A criança S. encontra-se a ajudar a criança C.)

### **Vídeo 2:**

- 00:00 – Educadora estagiária: Vocês ajudaram-se ou cada um fez o seu? Contem-me o que é que fizeram.  
00:06 a 00:16 – (As crianças referem que gostaram de fazer atividade e de ter a ajuda uns dos outros).  
00:23 – D.: Nós queremos ajudar os outros.  
00:25 – T.: E eu ajudei a D. e o S. ajudou a C.  
00:29 – (As crianças referem que isso é trabalhar em grupo e que gostam de o fazer).  
00:38 – T.: Nós gostamos de pôr a tinta e desenhar, porque eu é que tive a ideia de desenhar. Era mesmo o que estava no plano.  
00:48 – (As crianças referem que gostam das recriações que fizeram).  
01:10 – D.: Eu desenhei a mãe.  
01:12 – T.: Eu desenhei a sereia.  
01:16 – C.: Eu desenhei a criança.  
01:18 – S.: Eu desenhei o tubarão.

## ANEXO XXIII – TRANSCRIÇÃO DOS REGISTOS AUDIOVISUAIS DA PROPOSTA EDUCATIVA: MONSTRO DAS CORES

### Vídeo 1:

00:37 – Educadora estagiária: Como é que se trabalha em grupo?

00:49 – T.: É trabalhar juntos em equipa.

01:05 – T.: Primeiro vamos dizer qual é. Primeiro é o arco-íris.

01:14 – S.: É este? (Olhando para a educadora estagiária. Esta relembra que têm de falar para o grupo e não para ela).

01:20 – C.: Primeiro temos de ver o livro para ver se está certo para não nos enganarmos (Neste momento levantam-se para olharem todas para as mesmas folhas).

01:24 – S.: Bem eu acho que primeiro é este, depois é este...

01:26 – D.: Eu quero ser este (Apontando para uma imagem de um monstro e falando ao mesmo tempo que a criança S.).

01:29 – T.: Não! Não é para fazer isso. Nós temos de pôr e ordem os bonecos. Primeiro é este. Quem é a seguir? (Enquanto isto, as crianças S., D. e C. ouvem a criança T.).

01:35 – S.: Este, amarelo...

01:41 – S.: O amarelo e este são a seguir ...

01:46 – D.: Não a seguir ao amarelo vem este...

01:48 – S.: Não. A seguir ao amarelo talvez a tristeza... que eu também não sei.

01:58 – (As crianças procedem ao corte das imagens e, para isso, a criança D. pede uma tesoura e a S. dá-lhe. As crianças S. e C. estão a recortar da mesma folha).

02:26 – T.: Tu querias este, não é? (Enquanto corta o monstro amarelo. A criança D. responde que não. Então a criança T. questiona qual é que ela queria, e a criança D. responde que não sabe).

03:03 – (A criança D. desiste de fazer a atividade e a educadora estagiária questiona qual a opinião do grupo em relação a isso).

04:10 – T.: Estou a fazer bem, mas não interessa quem faz bem ou mal (Recortando a imagem).

04:14 – S.: Eu também não corto assim tão bem.

04:18 – T.: Não faz mal, como a Raquel não está cá temos de fazer isto sem ela. Porque, isto é do nosso grupo, temos de trabalhar em equipa (A educadora estagiária tinha referido anteriormente que era como se ela não estivesse presente).

04:38 – (A criança D. volta a reforçar que se são uma equipa têm de trabalhar em conjunto).

05:44 – (A criança D. recorta outra figura de um monstro).

06:04 – S.: Posso cortar mais um? (Dirigindo-se à folha da criança T. Esta responde-lhe que sim).

07:00 – T.: Quem cortou um pode cortar estes dois. Quem quer? (A criança S. põe o dedo no ar).

07:33 – Educadora estagiária: Se tu estás parado, a C. ainda está a cortar, ainda falta um para cortar, o que é que o T. tem de fazer?

07:54 – D.: Podia usar um daqueles. (Referindo-se a uma figura do monstro).

08:10 – (A criança T. tem a iniciativa de cortar a imagem do último monstro, partilhando a folha com a criança S.).

11:03 – (As crianças colocam-se à volta da mesa, com a folha, e dialogam sobre a ordem dos monstros).

11:11 – T.: Achas que é assim? (E as crianças vão colocando as imagens em cima da folha, falando e observando o que está a ser feito pelos elementos do grupo).

### Vídeo 2:

00:07 – D.: Eu vou pôr este. Toma S.

00:12 – S.: A seguir é a tristeza (Na mesma folha, as crianças colocam as imagens por ordem, falam dessa ordem, tiram, mudam, observam, ...).

01:32 – (A criança T. refere que precisa da cola e a criança D. dá-lhe).

01:35 – D.: É uma vez cada um.

01:36 – T.: Vou colar o medo.

01:38 – D.: Eu vou colar este.

02:23 – T.: Onde estava o medo?

02:35 – D.: Põe aqui, é este.

03:08 – T.: Vamos fazer todos juntos.

03:14 – (A criança C. não estava a conseguir abrir a cola e a criança D. disse-lhe para usar a cola dela enquanto abria a outra).

03:43 – (A criança S. cola o monstro e a criança T. diz: Boa!).  
04:07 – (A criança D. ajuda a C. a colar o seu monstro).  
06:19 – D.: Posso colar este por favor?  
06:22 – T. Pode ser, mas lembra-te a alegria é cor amarela.  
06:35 – S.: Eu posso colar este? (A criança T. responde que é a calma).  
06:39 – T.: Eu vou levar a tristeza.  
06:40 a 10:11 – (As crianças realizam as tarefas a que se comprometeram concretizar e completam a folha, em conjunto).  
08:23 – S.: Posso colar este? (A criança T. responde que sim e questiona os outros dois elementos se também concordam. As crianças respondem que sim).  
10:14 – (As crianças D. e T. sugerem realizar o desenho das expressões em falta).  
10:24 – T.: Eu posso fazer a boca?  
10:26 – D.: Eu faço os olhos.

### **Vídeo 3:**

00:06 – D.: A C. faz as caras, eu faço os olhos, o S. faz ... Não o S. faz os olhos e eu faço as pestanas... as bolas dos olhos.  
00:23 – T.: Eu faço a boca.  
00:38 – T.: Quem quer fazer o círculo? (A criança S. põe o dedo no ar). Pronto, S. fazes um círculo.  
01:00 – T.: S. dá para fazer, vamos lá (Enquanto agarra num pedaço de folha).  
01:11 – T.: D., já posso fazer a boca? (A criança D. refere que sim e dá-lhe o pedaço de papel).  
01:34 – D.: Nós fazemos este e vocês fazem aquele.  
01:42 – Educadora estagiária: Vocês dividiram tarefas? (As crianças T., D. e C. respondem que não. A criança T., indignada, diz à criança D. que têm de trabalhar em conjunto. A educadora estagiária menciona que a criança D. estava a dividir tarefas).  
01:44 – D.: Tu ficas no grupo do S. e eu fico no grupo da C.  
01:48 – T.: Isso não é trabalhar em conjunto.  
01:50 – D.: Tu vais ajudar o S. e eu vou ajudar a C.  
02:07 – (Durante o diálogo entre as crianças C. e D.) D.: Tu fazes a boca.  
02:09 – (Durante o diálogo entre as crianças S. e T.) T.: Tu fazes os olhos.  
02:20 – (Durante o diálogo entre as crianças S. e T.) T.: Agora sou eu.  
02:22 – (Durante o diálogo entre as crianças C. e D.) D.: Eu faço os olhos e tu o nariz.  
02:36 – Educadora estagiária: Vamos conversar, parem o que estão a fazer. Dá cá o que vocês fizeram (apontando para as crianças T. e S.):. Acham que esta cara está confusa? (Todas as crianças respondem que não).  
02:59 – Educadora estagiária: Então porque é que tu e o S. fizeram uma cara feliz? (Como era suposto).  
03:06 – T.: Ah! É assim direita.  
03:15 – Educadora estagiária: Não sei. Decidam os dois como é que é uma cara confusa.  
03:16 – (A criança D. faz a expressão facial, mostrando uma ideia de como poderiam representar).  
03:36 – (A criança T. volta para junto da criança S. e desenharam em conjunto no pedaço de folha. Enquanto isso, as crianças D. e C. também permanecem a desenhar no mesmo pedaço de folha).  
05:32 – S.: Eu e o T. fazemos os dois (Encontravam-se a pôr cola no pedaço de papel para colá-lo na folha grande).  
05:37 – D.: A C. põe cola e eu ponho na folha.  
06:04 – (As crianças D. e C. batem as mãos, após D. colar).  
06:46 – (A educadora estagiária faz questões sobre a atividade: se gostaram, o que mais gostaram, ...).  
06:48 – (Todas as crianças referem que gostaram de fazer a atividade).  
06:52 – (As crianças D., C. e T. referem que o que mais gostaram de fazer foi as caras. A criança D. acrescenta que também gostou de recortar. A criança T. acrescenta que gostou de colar os monstros).  
07:25 – (Na arrumação dos materiais)  
07:28 – D.: Eu levo os copos, tu levas as colas (E põe as tampas nas colas).  
07:31 – (A criança T. agarra no seu copo com os materiais riscadores e leva-o).  
07:34 – S.: Eu vou levar as tesouras.

## ANEXO XXIV – TRANSCRIÇÃO DOS REGISTOS AUDIOVISUAIS DA PROPOSTA EDUCATIVA: DESENHO LIVRE

### Vídeo 1:

- 00:09 – (As crianças começam a dar ideias, mas dirigindo-se à educadora estagiária. Esta remete-as para falarem para o grupo).
- 00:12 – T.: Podemos fazer um jardim com uma casinha e uma pessoa, o que acham?
- 00:18 – D.: Não. Eu quero fazer ... o que é que tu achas? Vamos utilizar estes materiais todos (Dirigindo-se à criança T.).
- 00:27 – D.: Umhas flores... Não espera, um boneco de neve.
- 00:30 – T.: Oh D. precisamos de vermelho também.
- 00:36 – Educadora estagiária: Como vocês já estão a falar de materiais... Eu trouxe estes todos, mas vocês não precisam de usar tudo. Em conjunto vão decidir o que é que vão desenhar e que materiais vão usar.
- 01:03 T.: Vamos desenhar um jardim o que achas? (Dirigindo-se à criança D.).
- 01:06 – D.: Um jardim cheio de flores arco-íris. (Conversa entre as crianças D., C. e T.).
- 01:11 – C.: Pode ser as flores e o arco-íris. (Conversa entre as crianças D., C. e T.).
- 01:12 – T.: Eu posso desenhar a relva? (A criança D. responde que sim).
- 01:12 – S.: Um jardim que tem uma oliveira ... (As crianças falam por cima dela).
- 01:13 – C.: As flores são todas amarelas. (Conversa entre as crianças D., C. e T.).
- 01:17 – (A educadora estagiária percebe que nenhuma criança está a escutar a criança S., então chama-as à atenção).
- 01:20 – (A criança S. volta a dar a mesma sugestão, mas desta vez já tem a atenção das outras crianças. As crianças D. e C. concordam).
- 01:27 – T.: S. queres que eu faça a relva? (A criança S. responde que sim).
- 01:34 – D., C. e T.: Vamos usar tinta.
- 01:35 – D.: E canetas e um bocadinho lápis de cera.
- 01:54 – D.: Posso desenhar quatro flores grupo? (As crianças respondem que sim).
- 01:57 – D.: Posso desenhar quatro flores grupo?
- 02:04 – C.: Eu vou desenhar a relva.
- 02:16 – D.: Ou podes desenhar a menina a apanhar flores, também fica giro. Faz como tu quiseres.
- 02:25 – S.: O que é que posso fazer com o laranja? (Não obtém resposta).
- 02:56 – T.: Estás a fazer o quê C.? (Esta responde que é uma borboleta).
- 02:59 – T.: Tão giro!
- 03:19 – (As crianças D. e C. trocam as cores entre si).
- 03:26 – T.: Posso fazer a vedação ou não há vedação? (Repete quatro vezes a questão e só à quarta vez é que recebe a resposta da criança D. Esta diz que não, porque primeiro quer desenhar quatro flores).
- 03:31 – (A criança S. disponibiliza a cor que estava a utilizar à criança D.).
- 03:43 – T.: Eu posso fazer uma flor azul? (A criança D. responde que sim. Elas encontram-se a pintar na mesma área do papel).
- 03:45 – C.: Posso fazer uma menina? (A criança D. responde que sim).
- 03:49 – C.: Concordam? (Todas as crianças dizem que sim).
- 03:54 – C.: O que é que o S. está a fazer? (A criança D. refere que é a borboleta e a criança T. menciona que não precisa de imitar a C.. A criança S. diz que não estava a imitar).
- 04:07 – D.: Está bonito S.!
- 04:19 – S.: Posso fazer uma casa? (As crianças D. e C. respondem afirmativo. A criança, ao se aperceber que a criança T. não responde, vai ao pé dela e volta a questionar, mas com um tom insatisfeito. A criança T. responde que sim).
- 04:21 – (Cada criança tem uma cor e pintam na mesma folha).
- 05:12 – C.: Posso rosa? (Dirigindo-se para junto da criança D. Esta responde-lhe que sim e a C. leva a cor).
- 05:27 – D.: Passa o preto S. (E a criança S. dá-lhe a cor).
- 05:35 – T.: Isto está a ficar muito giro.
- 05:39 – T.: Eu posso fazer uma estrelinha? (As crianças respondem afirmativo).
- 05:52 – C.: Também podemos fazer o céu.
- 06:05 – D.: Posso fazer o telhado? Posso S.? (A criança responde que sim).
- 06:09 a 06:34 – (A criança D. questiona diversas vezes se pode fazer o telhado da casa do S. As crianças referem que sim).
- 06:51 – S.: Faz uma parte preta. (Dirigindo-se à criança D.).
- 06:55 – C.: Preciso do preto. (A criança T. vai buscar a tinta preta e dá à criança C.).
- 07:06 – S.: Eu vou fazer o céu. (A criança T. refere que pode).

07:24 – D.: Posso fazer uma estrela cadente? (As crianças respondem que sim).

08:07 – T.: Eu queria pintar o cabelo. (Do desenho que a criança C. fez).

08:28 – (A criança D. disponibiliza a cor amarela à criança C., pois esta encontrava-se á espera que a D. terminasse. A C. agradece).

08:37 – S.: Preciso do amarelo para fazer o sol.

08:58 – T.: Estou a ficar sem ideias.

09:01 – (A criança T. disponibiliza a cor laranja à criança D.).

09:03 – D.: Eu tenho. Podes desenhar mais borboletas.

09:12 – C.: Não há sol?

09:19 – S.: Era isso que eu vos queria dizer. Eu precisava de amarelo para fazer o sol!

09:28 – (A criança T. fala logo a seguir à criança S. e esta não obtém resposta).

09:29 – Educadora estagiária: Não é justo. O S. já falou duas vezes que quer fazer o sol e ninguém lhe responde.

09:33 – (A criança T. dá a cor amarela à criança S.).

09:58 – T.: Posso pintar o resto da chaminé? (Dirigindo-se para a criança S.. Fazia parte do desenho dela).

10:01 – D.: Posso usar lápis de cera? (As crianças respondem que sim).

10:23 – D.: Eu faço o arco-íris. Tu vais-me ajudar. (Falando com a criança C.).

10:35 – S.: Posso fazer um carro? (Não obtém resposta. Volta a questionar mais três vezes e já irritada. As crianças apercebem-se e respondem que sim).

11:17 – D.: Vocês podem fazer o vosso arco-íris.

11:18 a 12:00 – (As crianças encontram-se a selecionar materiais e a desenhar na folha).

12:03 – S.: Posso fazer um pássaro? (À segunda vez de questionar, a criança T. responde que sim).

12:21 – Educadora estagiária: O S. fez uma pergunta e só o T. é que respondeu. Mía uma vez, vocês não se ouvem uns aos outros).

12:22 a 13:29 (As crianças encontram-se a desenhar com os lápis de cera na folha e a dialogar sobre o que estão a fazer).

13:30 – D.: Posso desenhar um coração? (A criança C. responde que sim. A criança D. ao reparar que só uma criança é que lhe respondeu, volta a questionar a S. e a T.).

13:59 – S.: Posso fazer outra flor arco-íris? (As crianças D. e C. respondem que sim. A criança S. como não obteve resposta da T. chama-a. A criança D. ao reparar que a T. não está a escutar, também a chama a atenção).

15:12 – C.: Vou fazer chuva.

15:13 a 8:21 (As crianças continuam a desenhar/pintar na folha).

16:30 – C.: Preciso do laranja. (A criança T. dá-lhe).

16:43 – S.: Posso fazer um balão? (Repete diversas vezes e a educadora estagiária chama à atenção do grupo).

**Vídeo 2:**

00:00 – Educadora estagiária: O que é que vocês aprenderam a trabalhar em conjunto?

00:04 – T.: Nós aprendemos que trabalhar em conjunto é muito importante. Para fazermos as coisas mais rápido.

00:13 – S.: E também é mais divertido.

00:16 – C.: E é por sermos amigos.

00:29 – D.: Aprendi que somos todos amigos.

00:49 – C.: Eu aprendi que é amizade trabalhar em equipa.

01:03 – T. Perguntamos para saber se podemos fazer alguma coisa e se elas disserem si ou não. não é que não fazemos, sim fazemos.

ANEXO XXV – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DO ESTUDO INVESTIGATIVO NO ÂMBITO DA COOPERAÇÃO E DA LINGUAGEM PLÁSTICA



*Fotografia 16. Momentos partilhados durante a concretização da composição visual – puzzle.*



*Fotografia 17. Momentos partilhados durante a modelação da plasticina.*



*Fotografia 18. Momentos partilhados durante a realização da digitinta.*



*Fotografia 19. Momentos partilhados durante o corte e colagem sobre o Monstro das Cores.*



*Fotografia 20. Momentos partilhados durante a composição visual – desenho livre.*

ANEXO XXVI – EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA LINGUAGEM PLÁSTICA: PROPOSTA EDUCATIVA – PUZZLE



*Quadro 1. Evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica: proposta educativa – Puzzle*

<i>Puzzle</i>			
	1.º dia	2.º dia	3.º dia
<b>Identificação de elementos da linguagem plástica</b>	<b>Vídeo 2:</b> 00:40 a 01:33 – As crianças T. S. e D. identificam as cores branco, amarelo, roxo, azul, preto, laranja, verde e vermelho.	<b>Vídeo 2:</b> 04:42 – A criança S. refere-se aos pontos como pintas. <b>Vídeo 3:</b> 02:28 – A criança C. identifica a cor dourada, rosa e verde.	
<b>Identificação de técnicas</b>	<b>Vídeo 1:</b> 01:04 – S. menciona o recorte de material. 01:53 – D. menciona a pintura com caneta. 04:15 – S. refere o jornal cortado ao observar as técnicas do dossier. 06:03 – S. menciona a técnica da mancha como “tem a forma”. 07:15 – D. identifica a técnica do picotado. 09:15 – D. refere que podem pintar com giz. <b>Vídeo 2:</b> A ação de desenhar é mencionada várias vezes pelas crianças C., D. S. e T.	<b>Vídeo 2:</b> 00:27 – A criança D. alega que quer fazer texturas. 05:04 – S. questiona se pode colar papéis. 06:31 – T. refere que vai recolher texturas. 06:53 – T. refere que vai recortar. <b>Vídeo 6:</b> 02:57 – D. afirma que quer cortar. 04:55 – D. menciona que gosta de texturas.	<b>Vídeo 1:</b> 02:45 – T. refere que é para desenhar para onde aponta. 02:48 – D. alega que vai desenhar e recortar.
<b>Identificação dos utensílios usados na criação plástica</b>	<b>Vídeo 1:</b> 00:16 – D. refere usar cartão. 00:22 – D. refere usar cartolina. 02:17 – D. chama lápis ao carvão. 04:11 – T. refere que é jornal ao ver uma técnica. 04:21 – T. refere “Oh! Tinta!” ao ver uma técnica. 05:00 – S. refere “Deve ser esponja” o olhar para uma técnica. 09:37 – D. questiona se pode ir buscar os lápis de cera.	<b>Vídeo 1:</b> 01:24 – S. questiona se é para usar lápis de carvão. <b>Vídeo 2:</b> 08:00 – C. alega que a criança T. vai precisar de lápis de cera. <b>Vídeo 3:</b> 06:11 – D. questiona se pode pôr cola. <b>Vídeo 5:</b> 00:09 – C. refere que já pôs cola. 03:28 – C. menciona que vai buscar a tesoura.	
<b>Coordenação olho-mão</b>	<b>Vídeo 1:</b> 03:30 – D. utiliza o dedo indicador para passar por cima do desenho feito com a cola. <b>Vídeo 3:</b> 00:32 – D. agarra o lápis com a pinça tripode dinâmica e apoia-o no quarto dedo - sendo que o polegar se encontra por cima do indicador - e observa o movimento isolado do lápis.	<b>Vídeo 2:</b> 08:02 – T. encontra-se a retirar a textura do azulejo. Agarra o lápis de cera com a pinça lateral e coloca o dedo mindinho suspenso. Faz movimentos espaçados. <b>Vídeo 3:</b> 06:11 – D. mexe a cola branca com o pincel, utilizando a pinça tripode dinâmica, mas	<b>Vídeo 3:</b> 05:20 a 07:30 – As crianças fazem pequenos movimentos isolados da mão e, com a pinça, desenharam e pintaram, olhando para o registo que vai

	<p>00:53 – C. realiza a pinça tripode dinâmica para agarrar o lápis, apoiando-o no dedo anelar. 01:32 – S. agarra o lápis com quatro dedos, apoiando-o no dedo mindinho, movimentando a cabeça consoante a pequena garatuja.</p> <p><b>Vídeo 4:</b> 08:06 – C. faz movimentos de grande amplitude com o braço e mão para explicar uma ideia de um desenho.</p>	<p>com o polegar em cima do indicador, retira o pincel e pincela a folha. O olhar acompanha o movimento da mão. 07:04 – S. está a recortar pedaços de papel e coloca o dedo indicador e polegar nas aberturas da tesoura, fazendo pequenos movimentos. 07:56 – D. usa a pinça de dois dedos para colocar brilhantes.</p> <p><b>Vídeo 4:</b> 04:20 – S. utiliza toda a mão para agarrar na cola e colar os pedaços de papel.</p> <p><b>Vídeo 5:</b> 00:33 – T. está a recortar e coloca o dedo do polegar na abertura da tesoura e o dedo indicador e o do meio na outra abertura. Faz pequenos movimentos isolados da mão, abrindo-a e fechando-a.</p>	<p>sendo deixado pelos lápis de cor.</p>
<p><b>Representação</b></p>	<div data-bbox="557 927 1243 1290" data-label="Image"> </div> <p><i>Fotografia 21. Composição visual - puzzle.</i></p> <p>Neste registo fotográfico encontra-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utensílios de cozinha: mesa, cadeiras, tacho e talheres.</li> <li>- Seis objetos luminosos semelhantes: dois candeeiros cor de rosa, dois dourados e dois prateados.</li> <li>- Uma galinha representada de forma abstrata e colorida.</li> </ul>		

ANEXO XXVII – EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA LINGUAGEM PLÁSTICA: PROPOSTA EDUCATIVA – MODELAÇÃO

Quadro 2. Evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica: proposta educativa – modelação

Modelação de plasticina		
	Vídeo 1	Vídeo 2
<b>Identificação de elementos da linguagem plástica</b>		
<b>Identificação de técnicas</b>		
<b>Identificação dos utensílios usados na criação plástica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança C. refere que precisa de plasticina.</li> <li>- A criança D. refere que antigamente não havia plasticina, mas que havia barro.</li> </ul>	00:19 – A criança T. menciona que a plasticina é muito frágil.
<b>Coordenação olho-mão</b>	<p>Ao longo de toda a atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizam toda a mão para amassar a plasticina;</li> <li>- Utilizam as palmas das mãos para fazer elementos maiores, movimentando uma mão no sentido contrário da outra;</li> <li>- Recorrem muito a movimentos finos - pinça (tanto com dois, três ou quatro dedos) - para modelarem os pormenores;</li> <li>- Fazem movimentos amplos com o braço e a mão para deslizar a plasticina sobre mesa;</li> <li>- O movimento das mãos é acompanhado com os olhos.</li> </ul>	
<b>Representação</b>	<div style="text-align: center;">  </div> <p><b>Fotografia 22.</b> Representações da figura humana – modelação.</p> <p>Os três registos fotográficos dizem respeito às crianças C., D. e T., respetivamente. É visível a tentativa de representação da figura humana. Têm cabeça, rosto, tronco e membros superiores e inferiores. No entanto, o último registo apresenta uma cauda. Os olhos são representados por duas esferas.</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="margin-right: 20px;">  </div> <div> <p>Este registo fotográfico corresponde à criança S. que fez uma recriação de um tubarão mascarado de polvo e uma árvore. Contém seis tentáculos e duas esferas, uma para representar o corpo e outra para representar a cabeça. Também recriou uma árvore, que tem uma base, o tronco, a copa e algumas folhas em cima desta.</p> </div> </div> <p><b>Fotografia 23.</b> Representação de seres vivos – modelação.</p>	

ANEXO XXVIII – EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA LINGUAGEM PLÁSTICA: PROPOSTA EDUCATIVA – *DIGITINTA*

*Quadro 3. Evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica: proposta educativa – digitinta*

<i>Digitinta</i>	
<b>Vídeo 1</b>	
<b>Identificação de elementos da linguagem plástica</b>	01:14 – S. refere que só está a utilizar o laranja. 03:47 – T. refere que precisa de laranja.
<b>Identificação de técnicas</b>	00:00 – D. e S. mencionam logo “ <i>digitinta</i> ” assim que a educadora estagiária fala que vão usar tinta. 00:44 – T. questiona se é com os dedos. 01:15 – D. menciona para desenharem. 02:18 – D. diz que a criança S. está a misturar as cores. 02:49 – T. refere que parece <i>digitinta</i> . 05:01 – T. refere que se desenharem na tinta fica marcado.
<b>Identificação dos utensílios usados na criação plástica</b>	
<b>Coordenação olho-mão</b>	T: 01:23 – Começa por colocar dedos indicadores na tinta encontrada no centro da mesa e puxa-a até sim abrindo e fechando os braços. 01:43 – Progredir para o uso de dois dedos de cada mão, fazendo pequenos gestos isolados com as mãos. 01:53 – Avança para a utilização dos quatro dedos de cada mão, realizando movimentos circulares. 02:16 – Utiliza as mãos para fazer movimentos longitudinais e de grandes amplitudes na mesa. 02:56 – Começa a decalcar as mãos nos espaços vazios da mesa. 04:03 – Volta a fazer movimentos circulares com as mãos, mas de grande amplitude. 04:42 – Utiliza o dedo indicador de cada mão para desenhar. S: 01:19 – Começa por fazer dois pequenos riscos com os dedos indicadores mergulhados na tinta encontrada no centro da mesa. 01:53 – Com o indicador, retira um pouco de tinta para junto de si e faz pequenos movimentos longitudinais com o mesmo. 04:08 – A criança mergulha as mãos na tinta e decalca-as na mesa. 06:11 – Utiliza toda a mão e faz pequenos movimentos circulares. 06:25 – Utiliza o indicador para desenhar. D: 01:36 – Permanece a fazer o desenho no centro da tinta, com o dedo indicador. 01:41 – Depois mergulha o indicador na tinta, levanta-o e desenha perto de si. 01:49 – Faz pequenos movimentos circulares com o dedo indicador. 02:32 – Faz pequenos movimentos circulares com toda a mão, progredindo para movimentos maiores. 06:50 – Utiliza o dedo indicador para desenhar. C: 01:36 – Retira um pouco de tinta com o dedo indicador e com o do meio e desliza até ela. 02:53 – Começa a utilizar três dedos para fazer movimentos pequenos circulares. 03:38 – Utiliza o dedo indicador para desenhar.

	05:14 – Faz movimentos circulares com toda a mão.
Representação	<div data-bbox="502 344 1289 568" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="502 573 1161 607"><b>Fotografia 24.</b> Representações da figura humana – digitinta.</p> <p data-bbox="464 616 1356 768">Os três registos fotográficos dizem respeito às crianças C., D. e T., respetivamente. A representação da figura humana está presente, pois mostra cabeça, tronco e membros superiores e inferiores. A primeira fotografia não apresenta rosto nem dedos. A segunda e terceira fotografias já apresenta rosto, dedos e pescoço. A terceira fotografia, contém uma cauda.</p> <div data-bbox="453 786 732 981" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="748 797 1356 891">Este registo fotográfico pertence à criança S. Pode-se observar uma grande mancha de cor verde e com uma mistura de laranja em certas partes.</p> <p data-bbox="453 987 1061 1021"><b>Fotografia 25.</b> Representação de seres vivos – digitinta.</p>

ANEXO XXIX – EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA LINGUAGEM PLÁSTICA: PROPOSTA EDUCATIVA – MONSTRO DAS CORES


*Quadro 4. Evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica: proposta educativa – monstro das cores*

<b>Monstro das cores</b>			
	<b>Vídeo 1</b>	<b>Vídeo 2</b>	<b>Vídeo 3</b>
<b>Identificação de elementos da linguagem plástica</b>	01:34 – S. aponta para a imagem do monstro amarelo e refere a sua cor.		
<b>Identificação de técnicas</b>	05:21 – T. refere que é divertido recortar. 05:38 – D. questiona se pode colar.	01:36 – T. refere que vai colar a imagem que ele cortou.	
<b>Identificação dos utensílios usados na criação plástica</b>	00:54 – D. pede uma tesoura.		00:29 –T. refere que precisa de lápis de carvão.
<b>Coordenação olho-mão:</b>	<p>S.:</p> <p>02:15 – Agarra a folha com a mão esquerda e corta com a mão direita utilizando a pinça de dois dedos, com pequenos movimentos. Quando necessita, roda a folha para continuar o corte. Faz pequenos movimentos, abrindo e fechando a mão.</p> <p>C.:</p> <p>04:11 – Igual a T. e D. Quando necessita, roda a folha para continuar o corte. Faz pequenos movimentos, abrindo e fechando a mão.</p> <p>T.:</p> <p>02:36 – Faz o mesmo que S., mas utiliza a pinça tripode dinâmica. Quando necessita, roda a folha para continuar o corte. Faz pequenos movimentos, abrindo e fechando a mão.</p> <p>D.</p> <p>03:07 – Igual a T. Quando necessita, roda a folha para continuar o corte. Faz pequenos movimentos, abrindo e fechando a mão.</p>	<p>00:11 – Todas as crianças utilizam todos os dedos para agarrar nas imagens dos monstros cortados e a pinça de dois dedos para colocarem-nas em cima da folha.</p> <p>01:39 – A criança D. agarra a cola com toda a mão e faz pequenos movimentos longitudinais para espalhar a cola.</p> <p>02:13 – A criança T. utiliza dois dedos para agarrar a cola e espalha-a com pequenas batidas e movimentos longitudinais. Vai intercalando com o uso dos cinco dedos.</p> <p>03:19 – A criança S. utiliza os cinco dedos para agarrar na cola e espalha-a com pequenos movimentos circulares.</p> <p>03:24 – A criança C. utiliza os cinco dedos para agarrar a cola e espalha-a com movimentos circulares.</p>	

<p><b>Representação</b></p>	<p><b>Monstro colorido:</b> Recortado pela criança S. Apresenta alguns cortes que acompanharam as linhas como, por exemplo nos lados da cabeça, e outros mais retos, deixando algumas partes da folha branca, nomeadamente junto das orelhas e dos pés.</p> <p><b>Monstro amarelo:</b> Recortado pela criança T. O corte acompanha as linhas, mas apresenta algum excesso de corte da imagem, visível num dos braços e no pelo por cima da cabeça.</p> <p><b>Monstro azul:</b> Recortado pela criança T. O corte acompanha as linhas em algumas partes, mas deixou alguma margem branca em torna desta como é visível no pelo do lado direito do monstro.</p> <p><b>Monstro vermelho:</b> Recortado pela criança D. O corte acompanha as linhas, mas em certas partes apresenta um corte reto, deixando margem branca significativa entre o braço esquerdo do monstro e a orelha direita.</p> <p><b>Monstro cinzento:</b> Recortado pela criança S. O corte acompanha as linhas em certas partes, nomeadamente, perto da mão, no lado direito do monstro encontra-se mais reto e com margem branca, sendo que por cima da cabeça o pelo é cortado de forma irregular, deixando margens brancas em alguns pontos.</p> <p><b>Monstro verde:</b> Recortado pela criança D. O corte só acompanha as linhas em pequenas partes e tem margem branca em vários pontos do monstro.</p> <p><b>Monstro rosa:</b> Recortado pela criança C. O corte acompanha as linhas, apresentado um corte visualmente limpo, com apenas alguns vestígios mínimos de branco.</p>	<p>S. e T.: Representaram a emoção “confusa” de acordo com o monstro e do mesmo género que as restantes imagens. A linha que representa a cara não está uniforme.</p> <p>C. e D.: Representaram a emoção “apaixonado” do mesmo género que as restantes imagens. Apresentam linhas uniformes.</p>
<p><i>Fotografia 26. Corte e colagem – Monstro das Cores.</i></p>		

ANEXO XXX – EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA LINGUAGEM PLÁSTICA: PROPOSTA EDUCATIVA – DESENHO LIVRE

*Quadro 5. Evidências de aprendizagem no âmbito da linguagem plástica: proposta educativa – desenho livre*

<b>Desenho livre</b>	
<b>Vídeo 1</b>	
<b>Identificação de elementos da linguagem plástica</b>	00:30 –T. refere que vão precisar de vermelho. 01:13 – C. refere que as flores são todas amarelas. 02:25 –S. questiona o que pode fazer com o laranja. 02:58 –T. refere que há verde escuro. 03:43 – T. questiona se pode fazer uma flor azul. 05:06 – C. alega que precisa de rosa. 05:27 – D. pede a cor preta.
<b>Identificação de técnicas</b>	01:03 –T. Dá a ideia de desenharem um jardim. 01:54 – D. questiona se pode desenhar quatro flores. 02:04 – C. refere que vai desenhar a relva.
<b>Identificação dos utensílios usados na criação plástica</b>	01:34 – C., D. e T. mencionam que vão usar tinta. 01:35 – D. refere para usarem canetas e lápis de cera.
<b>Coordenação olho-mão</b>	02:25 – T. está a agarrar no pincel com a pinça apoiando-o no dedo do meio. Faz movimentos horizontais. 02:39 – C. está a agarrar o pincel com a pinça tripode dinâmica, apoia-o no dedo anelar e faz um movimento circular. 03:17 – S. garra o pincel com a pinça de quatro dedos e apoia-o no dedo mindinho. Faz movimentos isolados com a mão e curtos longitudinais. 03:45 – D. agarra o pincel com a pinça tripode dinâmica, apoia-o no dedo anelar e faz pequenos movimentos isolados da mão.
<b>Representação</b>	 <p>O desenho apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um terreno (relva) e objetos desenhados perpendicularmente;</li> <li>- No terreno estão: duas flores diferentes; uma figura feminina com cabeça, rosto, tronco, membros superiores e cabelo. A cor da pele é utilizada apenas para definir o contorno do rosto e as mãos; uma casa com duas janelas semelhantes e da mesma cor.</li> <li>- O céu que contém o sol, o arco-íris, as estrelas e suas borboletas;</li> <li>- Quatro objetos semelhantes: duas estrelas com cinco pontas e amarela; duas borboletas, mas de diferentes cores.</li> </ul> <p><i>Fotografia 27. Composição visual – desenho livre.</i></p>