



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Maria Luísa de Oliveira Azevedo

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes

Bragança

dezembro/2017



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Maria Luísa de Oliveira Azevedo

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes

Bragança
dezembro/2017

Dedicatória

Dedico este trabalho à **minha família** por serem incansáveis, pelo imenso apoio prestado nos momentos mais difíceis deste percurso.

Agradecimentos

Já se vislumbra o porto, sinal de que esta longa viagem se aproxima do fim. É tempo de agradecer a todos aqueles que tornaram esta jornada mais reflexiva, mais motivadora e entusiasmante. Aos que fizeram com que fosse menos conturbada e me ajudaram a superar todas as intempéries e agitações, maiores ou menores, reflexos de grandes aventuras.

Começo por agradecer à Professora Doutora Cristina Mesquita por ter partilhado o seu saber científico, por toda a dedicação e ajuda na concretização deste trabalho, pelas críticas construtivas e pelo carinho a cada conquista. Por me ter feito compreender que devemos pensar sempre nas crianças, valorizando os seus saberes e as suas conquistas. Foi uma fonte de inspiração para a minha aprendizagem e crescimento profissional e pessoal.

Agradeço aos outros professores da ESEB, com quem tive o prazer de contactar, a sua dedicação e o facto de, não só, me terem ensinado, mas, acima de tudo, me terem feito gostar de aprender. Aos restantes membros da comunidade escolar e aos educadores e professores cooperantes pelo carinho demonstrado a cada dia.

Às crianças, por tudo o que me ensinaram, por me fazerem acreditar que vale a pena ser educadora/professora, investindo na árdua tarefa de me tornar melhor. Elas são a razão de ser e o fim de tudo.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e se desdobraram para me ver feliz. Por toda a ajuda, toda a dedicação, todo o carinho e amor, por todos os mimos e abraços apertados, por toda a coragem que me transmitiram e por todos os valores que me ensinaram.

Obrigada à Raquel, que mesmo percebendo pouco disto, sempre me apoiou. Porque é o que uma irmã mais velha deve ser, por me proteger incondicionalmente, por ter sido com ela que aprendi a partilhar e por querer seguir os seus passos de persistência e confiança.

Ao João, por ter sido um companheiro de estágio incansável, não me deixando desmotivar nos momentos menos bons do nosso percurso, acreditando sempre em mim. Acima de tudo, por ser um verdadeiro amigo, pela paciência demonstrada a cada dificuldade, por tudo o que partilhamos e por tudo o que o futuro ainda nos reserva.

Aos avós, um obrigado por toda a confiança que têm em mim. Aos tios, porque cada um à sua maneira partilhou comigo ensinamentos da vida, mas destaco a Carolina e a Aurora, por terem cuidado de mim como se de uma filha se tratasse, o meu carinho por elas nunca vai acabar. Aos primos, obrigada por terem tornado a minha infância mais feliz.

Aos amigos por serem bons amigos, por me apoiarem nas “quedas” e por sorrirem comigo em todas as conquistas.

A todos, muito obrigada!

Resumo

Algumas abordagens pedagógicas realçam a importância de valorizar a criança como participante ativa na sua aprendizagem, reconhecendo as suas competências de interação e comunicação, de observação, questionamento e descoberta do mundo que as rodeia. Esta perspetiva encontra o seu fundamento em diversos autores, dos quais realçamos os contributos de Dewey e Bruner relativamente à aprendizagem participativa e experiencial. A criança, neste tipo de abordagens, é designada como investigadora, aprendendo com base no questionamento que faz e seguindo um procedimento investigativo formal. Além disso, outros estudos evidenciam que, quando a criança está envolvida, está a aprender. Estas linhas conceituais serviram de suporte a este estudo que analisa o impacto das estratégias pedagógicas promotoras da descoberta e da investigação no bem-estar e envolvimento das crianças em creche, educação pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Para tal foram desenvolvidas e implementadas experiências de ensino-aprendizagem em três contextos: em creche, com um grupo de bebés dos quatro aos doze meses, em EPE, com um grupo de crianças de três anos, e outro grupo de crianças do 1.º CEB, com nove anos. A ação desenvolvida focalizou-se no trabalho investigativo, analisando o bem-estar e o envolvimento das crianças, nas experiências de ensino-aprendizagem realizadas. A recolha de dados foi realizada através da observação, a partir da Escala de observação do bem-estar e da Ficha de Observação das Oportunidades Educativas e de acordo com os procedimentos descritos nos manuais SICS-ZICO de Ferre Laevers e no manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias de Bertram e Pascal, respetivamente. Da análise dos dados resulta que as crianças têm maiores níveis de envolvimento, questionam mais e interagem melhor quando implicadas em atividades que as impelem a agir, explorar e refletir. Salienta-se, ainda, que, se a criança estiver em ação, tem maior probabilidade de estar envolvida e, conseqüentemente, mais oportunidades de pensar e de aprender.

Palavras-Chave: envolvimento; ação e descoberta; investigação qualitativa.

Abstract

Some pedagogical approaches emphasize the importance of considering children as active participants in their learning, recognizing their competence and their ability to interact and to discover the world around them. This perspective is supported by theories developed by Dewey and Bruner that value the participatory and experiential learning. In this approach, children are considered researchers that learn from the questioning and from the activities based on formal investigative procedures. Other studies show that, when involved, children are learning. This study is supported by these conceptual guidelines, analyzing the impact of pedagogical strategies based on discovery and research in preschoolers' involvement and in primary school involvement. For that, teaching-learning experiences were developed and implemented in three contexts: child care center, with a group of infants (4-12 months), kindergarten, with a group of three-year-old, and primary school, with children with nine years old. Data collection was performed using Laevers's Well-being Observation Schedule according to the procedures described in the SICS [ZICO] manual, and Bertram and Pascale's Child Tracking Observation Schedule, according to the procedures described in Effective Early Learning Project. The results highlight that children have higher levels of involvement, question more, and interact better when they are engaged in investigative tasks. Data also emphasize that children have more opportunities to think and learn.

Keywords: involvement; active participatory learning; qualitative research.

Acrónimos e Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CRC – Children´s Research Center

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

ESEB – Escola Superior de Educação de Bragança

EC – Educadora Cooperante

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NE – Necessidades Educativas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Par Pedagógico

Índice Geral

Dedicatória.....	i
Agradecimentos	iii
Resumo	v
Índice de Figuras, Tabela e Gráficos	xv
Índice de Figuras	xv
Índice de Tabela	xv
Índice de Gráficos	xv
Introdução	1
1. A criança ativa e participativa	3
1.1. Autores que perspetivam a ação e a participação criança.....	4
1.1.1. Dewey.....	4
1.1.2. Bruner	6
1.2. Modelos pedagógicos que valorizam a ação e participação da criança.....	7
1.2.1. O Modelo <i>HighScope</i> : a aprendizagem pela ação	7
1.2.2. A Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação.....	12
1.3. Estudos que focalizam a ação experiencial das crianças	16
2. Metodologia.....	19
2.1. Justificação da escolha do tema, questão-problema e objetivos.....	19
2.1.1. Natureza da investigação	20
2.1.2. Estratégia de investigação: a investigação-ação	21
2.2. Contextos de intervenção.....	21
2.3. Recolha de dados: técnicas, instrumentos e processos	22
2.3.1. Escala de observação de Bem-Estar	23
2.3.2. Ficha das oportunidades educativas.....	24
2.3.3. PQA- Avaliação da qualidade do programa	26

2.3.4. Questionário	26
2.3.5. Entrevistas	27
2.3.6. Notas de campo	27
2.3.7. Registo fotográfico / vídeos.....	28
3. Descrição dos contextos e das experiências de ensino-aprendizagem.....	29
3.1. A ação educativa em contexto de creche.....	29
3.1.1. Caracterização do contexto educativo.....	29
3.1.2. Experiências de ensino-aprendizagem em creche	33
3.1.3. Avaliação do processo	38
3.2. A ação educativa em contexto de educação pré-escolar.....	40
3.2.1. Caracterização do contexto.....	40
3.2.2. Experiência de ensino-aprendizagem de educação pré-escolar.....	45
3.2.3. Avaliação do processo	63
3.3. A ação educativa em contexto de 1.º CEB	65
3.3.1. Caracterização do contexto de 1.º CEB.....	65
3.3.2. Experiências de ensino-aprendizagem em 1.º CEB.....	69
3.3.3. Avaliação de processo	85
4. Discussão global dos dados.....	87
5. Reflexões finais	89
6. Referências Bibliográficas	93
Anexos.....	99
Anexo I – Tabela de registo da observação do nível de bem-estar da criança ..	101
Anexo II – Ficha de observação das oportunidades educativas.....	103
Anexo III – Questionário realizado às crianças em contexto de 1.º CEB.....	105
Anexo IV - Guião de entrevista à educadora em contexto de creche	111
Anexo V - Guião de entrevista à educadora em contexto de EPE.....	115
Anexo VI - Guião de entrevista ao professor em contexto de 1.º CEB	123

Anexo VII - Grelha de análise de conteúdo da entrevista à educadora em contexto de creche	129
Anexo VIII - Grelha de análise de conteúdo da entrevista à educadora em contexto de EPE.....	133
Anexo IX - Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao professor do 1.º CEB	137
Anexo X - Tabela de registo das NC do contexto de creche	141
Anexo XI - Ficha técnica para investigação sobre os países da UE	145
Anexo XII - Tabela de registo das previsões e dos resultados.....	147
Anexo XIII - Tabela de registo da rega.....	149
Anexo XIV - Tabela de registo das observações	151
Anexo XV – Tarefas matemáticas	153

Índice de Figuras, Tabela e Gráficos

Índice de Figuras

Figura 1 - Crianças a explorar o cesto dos tesouros	35
Figura 2 - Crianças a explorar as garrafas sensoriais	36
Figura 3 - Crianças a explorar a manta das sensações.....	37
Figura 4 - Guarda-chuva para contar a história <i>Perdido e achado</i>	46
Figura 5 - Criança a imitar uma emoção	48
Figura 6 - Criança a explorar massa de moldar	50
Figura 7 - Conjunto de pinguins criados pelas crianças	52
Figura 8 - Fantoches para contar a história <i>A galinha dos ovos de ouro</i>	56
Figura 9 - Crianças a explorar o supermercado	60
Figura 10 - Fantoches de galinha com dez penas.....	60
Figura 11 - Crianças a pintar com clara de ovo – experiência <i>vamos misturar cores</i>	62
Figura 12 - Criança a realizar o jogo <i>sequência das cores dos ovos</i>	62
Figura 13 - Pesquisa sobre os países da UE, em pequeno grupo.....	77
Figura 14 - Registo das opiniões das crianças sobre o possível título da história..	79
Figura 15 - Tabela de previsões de uma criança	80
Figura 16 - Crianças a explorar a pasta de papel.....	82
Figura 17 - Resolução da tarefa 1 realizada por uma criança.....	83
Figura 18 - Resolução da tarefa 2 realizada por uma criança.....	84

Índice de Tabela

Tabela 1 - Síntese do trabalho investigativo desenvolvido	22
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Níveis de bem-estar	39
Gráfico 2 - Nível de envolvimento das crianças em contexto de EPE	63
Gráfico 3 - Nível de envolvimento das crianças em contexto de 1.º CEB	85

Índice de Anexos

Anexo I – Tabela de registo da observação do nível de bem-estar da criança	101
Anexo II – Ficha de observação das oportunidades educativas.....	103
Anexo III – Questionário realizado às crianças em contexto de 1.º CEB.....	105
Anexo IV - Guião de entrevista à educadora em contexto de creche	111
Anexo V - Guião de entrevista à educadora em contexto de EPE.....	115
Anexo VI - Guião de entrevista ao professor em contexto de 1.º CEB	123
Anexo VII - Grelha de análise de conteúdo da entrevista à educadora em contexto de creche.....	129
Anexo VIII - Grelha de análise de conteúdo da entrevista à educadora em contexto de EPE	133
Anexo IX - Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao professor do 1.º CEB.....	137
Anexo X - Tabela de registo das NC do contexto de creche	141
Anexo XI - Ficha técnica para investigação sobre os países da UE.....	145
Anexo XII - Tabela de registo das previsões e dos resultados	147
Anexo XIII - Tabela de registo da rega	149
Anexo XIV - Tabela de registo das observações.....	151
Anexo XV – Tarefas matemáticas	153

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e que ocorreu no ano letivo 2016/2017, na Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB). Pretendemos que este documento seja o reflexo da prática realizada em contexto de estágio de Creche, EPE e Ensino do 1.º CEB.

Ao longo dos tempos, a imagem e o papel da criança foram sofrendo alterações importantes e significativas em várias áreas, mas sobretudo, e de forma particular, na escola. Estas mudanças não aconteceram de forma isolada, acompanharam outras que ocorreram na sociedade.

Embora todas estas mudanças estejam interligadas e sejam motor de desenvolvimento e, conseqüentemente, de outras mudanças, aquilo que nos interessa, neste momento, é debruçarmo-nos sobre o papel da criança na escola e da escola na vida da criança, bem como os desafios colocados a todos e a cada um dos intervenientes. Durante muitos anos o ensino direcionou-se para a memorização de conteúdos, realização de atividades de forma mecânica e obediência às regras, observando-se um ensino transmissivo onde não era permitido à criança questionar ou questionar-se. Estas reflexões, associadas a algumas observações que tínhamos realizado, foram o suporte para a definição da questão-problema da investigação que pretendíamos realizar.

Desta forma, este estudo pretende analisar o impacto das experiências de aprendizagem, nas quais a criança é ativa e participativa, no seu bem-estar e envolvimento, em contexto de Creche, EPE e 1.º CEB. Para tal foram desenvolvidas experiências de aprendizagem e implementadas nos três contextos.

O estudo assenta numa abordagem metodológica qualitativa que permitiu aferir o grau de bem-estar e envolvimento, em diferentes experiências de aprendizagem e em diferentes momentos do dia. Utilizamos uma linha de investigação, próxima da investigação-ação, pois era nosso objetivo refletir e analisar as práticas desenvolvidas em contexto, melhorando o nosso desempenho.

Os traços concetuais apresentados revelaram-se um auxílio fundamental para o nosso enriquecimento pessoal e profissional, levando-nos a constantes interrogações e reflexões ao longo de todo o processo.

Este relatório está estruturado em cinco pontos. O primeiro ponto diz respeito à revisão da literatura acerca do assunto em estudo, realçando os contributos de Dewey (1971,

2001, 2002) e Bruner (1984, 1998, 2000) para a aprendizagem participativa e experiencial, e em modelos pedagógicos que valorizam a ação e participação da criança, como o Modelo *HighScope* e a Pedagogia-em-Participação da Associação Criança. E ainda se apresentam estudos que focalizam a ação experiencial das crianças.

O ponto dois principia com as opções metodológicas assumidas para estudar os contextos. Seguem-se o trajeto delineado e desenvolvido ao longo da investigação e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados.

O propósito do ponto três é o de caracterizar cada um dos contextos onde foi desenvolvida a PES, apresentar a descrição das experiências de ensino-aprendizagem (EEA) e ainda a respetiva análise dos dados recolhidos. A descrição e análise das EEA são apresentadas pela ordem em que decorreram as intervenções: Creche, EPE e 1.º CEB.

No ponto quatro apresenta-se a discussão global dos dados, relativa a todos os contextos, com o objetivo de responder à questão-problema desta investigação, bem como a todas as questões parcelares.

Finalmente, as considerações finais são apresentadas no quinto ponto e nelas refletimos sobre a pertinência da questão-problema e as motivações que nos impeliram a desenvolver este trabalho mas também sobre todo o percurso efetuado.

1. A criança ativa e participativa

Nem sempre a criança foi considerada como agente ativo no seu processo de aprendizagem, nem tão pouco eram tidos em consideração os seus interesses e necessidades.

A pedagogia transmissiva, cujas características persistem em algumas práticas, assenta, conforme salienta Oliveira-Formosinho (2007), mais no produto, do que no processo, e a aprendizagem centra-se na ação do professor/educador. A autora explicita que esta linha se centra “na lógica do saber” (p. 18), no conhecimento que se quer transmitir ao aluno. Centra-se em práticas controladas, sem interação, totalmente previsíveis, com “respostas tipificadas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18). As sugestões partem do professor, cabendo à criança ouvir e assimilar os conteúdos, sem os questionar. A função das crianças é “discriminar estímulos exteriores, evitar erros, corrigir erros e assumir função respondente” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 17). Aquilo a que assistimos, em grande parte das escolas, ainda se encontra um pouco aquém do ideal de pedagogia. Continuamos a observar salas de aula onde as crianças são simples assistentes, que devem estar calados a ouvir para depois reproduzir, na íntegra ou em parte, conteúdos que alguém considerou importantes. Não interessa muito se o ensino vai ao encontro das expectativas dos alunos, se os faz inquietar ou levar a procurar saber mais acerca do tema. As crianças tornam-se passivas porque, para uma grande parte, este foi sempre o modelo que encontraram, foi sempre esta a escola que tiveram.

Contrariamente, conforme salientam Almeida e Rosário (2005), “a aprendizagem, numa perspetiva construtivista, não se resume a ligações estímulo-resposta ou à aquisição de conhecimento. Ela assenta, sobretudo, na construção de estruturas cognitivas através da acção, reflexão e abstração do aluno (papel ativo)” (p. 143).

Nesta linha de análise, importa considerar ainda que a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das crianças, de 1989, revelou uma nova dimensão dos direitos de participação das crianças, nomeadamente a formar e expressar as suas próprias opiniões (tendo em conta a idade e maturidade da criança), o direito a procurar informação e a transmiti-la por um meio à sua escolha, e o direito ao descanso, ao lazer, ao acesso ao jogo e à vida cultural e das artes (Alderson, 2005).

Também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) se afirma que quando os direitos da criança são garantidos, podemos considerá-la como tendo um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e

conhecimento, uma vez que tem a oportunidade de ser ouvida, de dar a sua opinião e de tomar decisões por ela própria.

Segundo as autoras das OCEPE, as crianças, desde que nascem, possuem energia e curiosidade para compreender tudo o que acontece à sua volta, o que a envolve e rodeia. Defendem ainda que “o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico” (p. 9). Reconhecem que a criança tem capacidade de estruturar a sua aprendizagem, e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento, encarando-a como “sujeito e agente no processo educativo” (p. 9) e salientam que se deve ter em consideração as experiências já vividas pela criança de modo a que, partindo delas, seja possível “desenvolver todas as suas potencialidades” (p. 9).

Cabe ao educador/professor “apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 9), recorrendo ao meio social e às interações que acontecem todos os dias no contexto de educação de infância, para que, gradualmente, as crianças consigam fundamentar, explicar e argumentar as suas escolhas, ideias e perspectivas. Se isto for respeitado e posto em prática, estamos a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem, quer da criança, quer do(a) educador(a)/professor(a).

As pedagogias participativas, a que se aludiu anteriormente, valorizam a criança, a sua motivação e os seus interesses (Durand, 2012), refletem-se em abordagens pedagógicas centradas na criança, onde a sua voz é escutada e são considerados os seus desejos, as suas inquietações, as suas dúvidas e os seus saberes. Acredita-se na competência da criança e na sua capacidade de descobrir e agir sobre o mundo que a rodeia.

1.1. Autores que perspetivam a ação e a participação criança

No próximo ponto abordamos as pedagogias de Dewey e Bruner, pedagogos que veem a criança enquanto ser capaz e pensante e que a perspetivam enquanto participante ativa na construção da sua aprendizagem.

1.1.1. Dewey

Dewey foi um pedagogo influenciado pelos princípios democráticos, o que contribuiu para que tivesse construído um ideário sobre a escola e os métodos de ensino-aprendizagem. Fundado nesses princípios, Dewey (2001) construiu uma conceção democrática da educação e as suas ideias sobre experiência, interesse, pensamento reflexivo e a vivência social democrática, são os quatro pilares onde se sustentam muitas das abordagens pedagógicas respeitadoras da voz da criança, dos seus saberes e interesses e que se orientam para a aprendizagem ativa e experiencial.

Dewey (2001) privilegia, na aprendizagem, o método experimental, uma vez que este exige observação tanto dos materiais como dos processos, a formulação de questões, a tomada de iniciativas sobre a orientação ou caminhos a seguir, os objetivos e a descoberta de possíveis ligações e o desenvolvimento de atividades adequadas para comprovar as hipóteses ou questões previamente formuladas (Lorieri, 2004). No decurso deste trabalho são necessários momentos de revisão e síntese, nos quais se faz a análise e registo dos dados significativos da experiência. Assim, todo este trabalho pode ser considerado como uma oportunidade de responsabilização das crianças pela resolução dos problemas que elas consideraram importantes (Pires, 2013).

Para Dewey (2002) a criança constitui-se como “investigadora” quando está envolvida ativamente na procura e seleção de material passível de a ajudar a responder à sua questão. O pedagogo entende que a aprendizagem se deve sustentar na ação da criança, naquilo que ele designa de *learn by doing* (aprendendo fazendo), mas que envolvem reflexão e pensamento.

Esta ideia é reforçada na análise realizada por Pinazza (2007) evidenciando que, para o autor, as experiências educativas e duradouras necessitam expressar uma intencionalidade educativa clara, o que pressupõe um processo de implicação, iniciativa, tomada de decisão, ação e reflexão. Isto só se consegue, de acordo com o autor, quando no quotidiano escolar há “ocasião”. Quer isto dizer que é fundamental, encontrar na ação educativa tempo para experimentar materiais e interagir socialmente, para conversar e comunicar, para observar e interagir com as crianças, para cooperar e participar na vida do grupo, para refletir sobre o que fez e precisa fazer, para perceber as potencialidades da experiência e usá-las como ponto de partida para a resolução de problemas, para investigar a fim de perceber o significado das experiências do quotidiano (Dewey, 2002).

O autor considera ainda que é na relação com o ambiente que se desenvolvem as atitudes e disposições necessárias à vivência social. Neste sentido, as salas de aula deverão transformar-se em locais de ação e experimentação. Nesta perspetiva o autor considera que o objetivo da escola é “antes de mais viver, e aprender através e em interação com esta vivência” (Dewey, 2002, p.41). Decorre desta ideia a importância de promover e utilizar recursos do meio local, natural e social para aumentar as experiências e, conseqüentemente, o conhecimento.

Assim, para Dewey (2002), o papel do educador, tanto na organização do espaço como na seleção dos materiais, é fundamental porque das suas escolhas dependerão as oportunidades concedidas à criança para experimentar, interagir, planear e comunicar os seus processos de ação.

O conceito de *continuum experiencial* de Dewey (1971) assume que a aprendizagem se realiza de forma continuada, a partir das experiências vivenciadas e contextualizadas, da colaboração estabelecida com os pares e com os educadores/professores e dos momentos reflexivos criados para que a ação faça sentido. Surge assim a ideia de atividade cooperada e de aprendizagem coconstruída.

1.1.2. Bruner

Para Bruner (1966, 1997) a aprendizagem é a modificação do pensamento através da experiência, e permite não só conduzir-nos num determinado sentido como também facilitar esse mesmo percurso (Bruner, 1998). Nesta ótica, Bruner (1966,1984a) considera que a criança passa por três estádios de aprendizagem: 1) estádio inativo, 2) estádio icónico e 3) estádio simbólico. Numa primeira fase considerou-se que a passagem por estes estádios era obrigatória e sequencial, no entanto, posteriormente, e após várias investigações, Bruner (2000) concluiu que a aprendizagem pode ocorrer sem que haja sequencialização dos estádios.

Conforme salienta Pires (2013) Bruner foi influenciado pela conceção Vygotskiana que refere que resolução de problemas sob orientação dos adultos ou em colaboração com colegas mais capazes, conduz a criança a aprendizagens significativas. Salienta a autora que

a conceção de Bruner (2000) acerca da importância do adulto, como “andaime” (*scaffolding*), em todo o processo de construção de significados da realidade envolvente, destaca uma dinâmica temporal, interativa, dialogante e reflexiva. Bruner, em parceria com Wood e Ross (1976), consideram o apoio do adulto à criança (“andaime”) deve ser retirado sempre e quando a criança não necessitar dele (p. 87).

Salientamos que a importância do contexto, dos materiais e do espaço onde a criança está inserida é fundamental no processo de aprendizagem pois, como destaca Bruner (2000), esta ocorre através da manipulação de objetos e não por imitação ou reprodução.

Na perspetiva de Bruner (1997, 2000) a criança é um ser competente que realiza ações intencionais e a aprendizagem é um processo complexo que se vai expandindo à medida que o sujeito estrutura as significações sobre o mundo. Nesta perspetiva, o autor considera que as atividades devem ter em conta quatro aspetos fundamentais: a ação, a reflexão, a colaboração e a cultura. Para Bruner (1984a) as crianças conseguem redefinir as suas ações, por forma a conseguir a sua satisfação, o que as leva a formular hipóteses.

Segundo Bruner (1984b) atividade não é mero movimento. A atividade requer a condução e a regulação do movimento para alcançar um certo objetivo específico. Decorre desta perspetiva que a intencionalidade antecede a habilidade, uma vez que as intenções

deliberadas sobre a utilização dos objetos vão, progressivamente, mostrando a autonomia da criança (Pires, 2013).

Para Bruner (2000) é importante favorecer a iniciativa da criança, dando-lhe a possibilidade de controlar o que quer fazer, relevando para tal a promoção de uma “aprendizagem participativa proativa, comunitária, colaborativa e mais votada à construção de significados do que à sua recepção” (p. 118).

1.2. Modelos pedagógicos que valorizam a ação e participação da criança

No próximo ponto deste trabalho serão apresentados dois modelos que respeitaram a criança e a vêem como agente no processo de aprendizagem e que, no seu quotidiano, participam ativamente na construção de saberes, ou seja, têm um papel ativo.

1.2.1. O Modelo *HighScope*: a aprendizagem pela ação

O modelo curricular *HighScope* é uma abordagem educativa desenvolvimentista que surgiu no Estados Unidos na década de 1960 para apoiar crianças com dificuldades de aprendizagem, da população mais pobre, sendo David Weikart um dos seus principais mentores. O início do projeto envolveu o trabalho com crianças de três e quatro anos, com uma equipa pedagógica que se reunia para refletir sobre as ações desenvolvidas em contexto e faziam, também, visitas semanais à casa dessas crianças (Schweinhart & Weikart, 2010).

Este programa, na sua génese, seguiu a linha da educação progressiva de Jonh Dewey e as teorias de desenvolvimento de Piaget. De acordo com Schweinhart e Weikart (2010) a sua flexibilidade, ao longo dos tempos, permitiu-lhe receber contributos de outras linhas conceptuais, razão pela qual se pode considerar um modelo em constante atualização.

A este propósito Gomes (2014) refere que a integração recente de algumas mudanças/atualizações, resultantes de décadas de prática e investigação, asseguram um equilíbrio “entre a continuidade e a mudança” (p. 249). Este modelo centra-se no desenvolvimento da criança em termos de estádios sequenciais, onde “cada estádio representa uma estrutura qualitativa própria que, por sua vez, forma uma sequência invariante de desenvolvimento universal” (Guerreiro, citado por Gomes, p. 239).

No modelo *HighScope* considera-se a criança como aprendiz ativo que aprende melhor através das atividades que ela mesma planeia, desenvolve e sobre as quais reflete (Hohmann & Weikart, 2011). Neste modelo o adulto tem um papel preponderante na utilização da linguagem complexa e encorajadora, na organização do espaço por áreas de interesse, na estruturação da rotina diária favorecedora de interação e no apoio disponibilizado que impele

a criança a explorar, a querer saber mais e a expandir os seus conhecimentos e a pensar (Hohmann & Weikart, 2011).

Conforme já foi referido, o modelo *Highscope* realça a aprendizagem ativa participativa, querendo isto dizer que as crianças têm experiências de aprendizagem com pessoas, objetos, ideias e ocorrências. No centro do modelo estão os interesses e escolhas das crianças que, através da interação com o que as rodeia, constroem o seu próprio conhecimento. São elas as autoras do seu processo de aprendizagem, fazendo escolhas, delineando planos e tomando decisões (Hohmann & Weikart, 2011).

A aprendizagem ativa pressupõe que a criança tenha liberdade de escolha sobre o que fazer e os materiais a utilizar, que haja diversidade de materiais que se possam utilizar de diferentes formas e com diversas intenções. Quando as crianças planificam, realizam e avaliam as suas atividades, desenvolvem o pensamento e a aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011).

Neste modelo também os adultos são considerados aprendizes ativos. Partindo dos indicadores chave de desenvolvimento, com a avaliação e planificação diárias, os educadores percebem os interesses, o grau de envolvimento e as habilidades de cada criança (Schweinhart & Weikart, 2010). Torna-se importante, no âmbito desta abordagem, que se escute o que a criança diz e os seus planos para a ação que pretende desenvolver. Outro facto importante é a forma como o educador questiona a criança, podendo, neste sentido, estimular os processos de pensamento da criança.

No modelo *HighScope* a rotina diária é consistente e obedece a períodos de tempo específicos que correspondem a determinadas atividades nomeadamente a planificação, a partilha, a execução dos planos, o recreio, as refeições e o descanso (Hohmann & Weikart, 2011). O tempo de acolhimento é o primeiro do dia, no qual as crianças, após chegarem à escola, se sentam em grupo falando de acontecimentos significativos, sendo também aproveitado para **planear** o dia. Este tempo de planear faz com que as crianças revelem as suas intenções, os seus objetivos específicos e os seus propósitos para levarem a cabo a sua ação.

O tempo de planear é muito importante uma vez que estimula as crianças a expressarem, através das suas próprias palavras, os seus planos e dessa forma a clarificarem as suas intenções. Planear promove a confiança, leva ao envolvimento e à concentração das crianças nas suas brincadeiras e ações. O papel do adulto nesta fase é o de estimular e desencadear os planos, questionando-os sobre o que gostariam de fazer naquele dia, apoiando e valorizando os planos de cada criança (Hohmann & Weikart, 2011).

No tempo de **fazer**, o segundo da tríade planejar-fazer-rever que está na base deste modelo, as crianças põem em prática as suas intenções, resolvem problemas e brincam de forma intencional. Neste momento as crianças constroem o seu conhecimento à medida que se envolvem nas experiências, aprendem e descobrem coisas sobre si, sobre as pessoas, materiais, ideias e sobre o seu mundo. Ao adulto cabe a tarefa de observar para perceber como a criança interage com os pares e outros adultos, como recolhe informações e como resolve os problemas que surgem. Deve ainda apoiar sempre e quando for necessário, encorajar e impelir, proporcionando situações que permitam a resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011).

No tempo de **rever** recorda-se o plano inicial e descrevem-se e analisam-se as atividades realizadas. Schweinhart e Weikart (2010) consideram preponderante a estimulação das crianças para esta reflexão, a fim de que estas não sejam meras relatoras do que fizeram mas se consciencializem das suas potencialidades e das potencialidades do seu projeto, o que lhes permitirá ampliar os seus saberes e adequá-los a outras situações. Durante este tempo as crianças têm a oportunidade de refletir, falar e mostrar aquilo que fizeram no tempo de trabalho. Este “*processo de revisão ajuda a dar sentido*” (p. 340) às ações que levam a cabo. Desta forma, passam a dar sentido àquilo que fazem, conseguem formar imagens mentais, falar com os outros sobre as experiências que tiveram significado pessoal para elas e recontam acontecimentos passados. Aqui o adulto tem um papel muito semelhante ao do tempo de trabalho (*fazer*) e é através das observações, conversas e da participação nas brincadeiras que estes devem apoiar as crianças. O ambiente calmo e a forma como o adulto procura manter o interesse das crianças são estratégias para apoiar uma melhor revisão. É também importante que os adultos observem e oiçam sem pressas, calmamente (Hohmann & Weikart, 2011).

Entre o «fazer» e o «rever», existe ainda um tempo de arrumar durante o qual se limpam os materiais utilizados e se colocam nos locais correspondentes, assim como os projetos inacabados. Neste tempo de “arranjar” a sala as crianças podem ampliar algumas capacidades, nomeadamente de ordenar e classificar objetos (Schweinhart & Weikart, 2010).

Embora o elemento central da rotina diária seja o processo *planejar-fazer-rever* existem também os tempos caraterísticos e habituais, nomeadamente o tempo de pequeno grupo, de grande grupo, o tempo do exterior e os momentos de transição. É nos tempos de pequeno e grande grupo que as crianças realizam e intervêm em novas atividades programadas e planeadas pelo adulto. Estes tempos permitem também ocasiões de interação social.

O tempo de pequeno grupo, tal como o próprio nome indica, junta um grupo de cinco a dez crianças que, em companhia de um adulto, experimenta e explora materiais e diálogo sobre

todas as possibilidades de resolução e concretização, numa perspetiva de aprendizagem ativa. É um tempo importante de interações com os seus pares, o adulto e os materiais que permite à criança a construção de conhecimento pois as crianças trabalham ao seu próprio ritmo, à sua maneira e apesar de ser iniciada pelo adulto é baseada no interesse, nas necessidades das crianças e no seu nível de desenvolvimento. Nesta fase as crianças falam daquilo que estão a fazer, comunicam com os outros e solucionam os problemas com que se deparam. A experimentação, a conversação, a resolução de problemas e a procura dos materiais necessários são proporcionados no tempo de pequenos grupos (Hohmann & Weikart, 2011).

Já no tempo de grande grupo os adultos e as crianças reúnem-se para discutir e para partilhar informações e realizar atividades próprias de grandes grupos. Assim, todos cantam, tocam instrumentos, escutam histórias, dramatizam, manipulam ativamente materiais, realizam jogos e outras atividades de movimento. Esta oportunidade é um auxílio para que as crianças construam o sentido de “nós” e de “nosso”, para se sentirem pertença de um grupo. À semelhança do que acontece no pequeno grupo, o adulto deve planear de acordo com os interesses, centrando a atenção nas crianças e no pressuposto de estas necessitam de se movimentar e de comunicar e, por isso, implicam estes momentos no tempo de grande grupo. Os adultos entendem este tempo como uma ocasião de partilha e de vivências comuns e estruturam as experiências de forma atrativa para fomentar a participação das crianças (Schweinhart & Weikart, 2010).

Todos os dias as crianças têm um tempo no exterior onde jogam ao ar livre, sem as limitações das quatro paredes. É aqui privilegiado o contacto com a natureza. Os adultos também devem entrar nas brincadeiras para lhes dar mais significado, para adotar uma abordagem de aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011).

No dia a dia os momentos de transição são muitos e acontecem quando as crianças experimentam uma ou mais mudanças, quer seja de local, de companhia ou de atividades. O objetivo, não é só fazer transições sem problemas para o próximo segmento do dia, mas também oferecer oportunidades significativas de aprendizagem. Sempre que possível, deve dar-se às crianças a oportunidade de escolha sobre como fazer a transição, pois uma rotina diária consistente não só ajuda a criança a sentir-se mais segura como as clarifica quanto ao que vão fazer a seguir.

No modelo *HighScope* o desenvolvimento das crianças é avaliado com base nos 58 indicadores-chave de desenvolvimento (Key developmental indicators - KDIs) que se constituem como alicerces da estruturação do pensamento e do raciocínio e que orientam a intencionalidade dos educadores. É a partir destes indicadores que o educador organiza o

espaço, planifica os dias, observa e apoia as crianças, contribuindo para o aumento das suas experiências e avaliam os seus progressos, tendo por base os princípios gerais da aprendizagem ativa e os saberes específicos relativos a cada área de desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2011).

Contudo Pires (2013) alerta para a conveniência de se ser prudente a fazer a leitura de cada um destes KDIs. Por um lado, porque pode cair-se no erro de pensar que todas as crianças aprendem da mesma forma e de que existe uma ligação direta entre estes indicadores e a idade das crianças e, por outro lado, para não se cair na tentação de os utilizar como meio de fazer a avaliação da qualidade da ação dos educadores. Um outro cuidado, não menos importante, diz respeito à desajustada preparação científica, técnica e pedagógica dos adultos, que pode inibir o desenvolvimento de uma ação intencional em todas as áreas.

É importante referir que o sistema KDI é flexível, pensado a partir da premissa que a criança se desenvolve num *continuum* e que as crianças têm diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento, neste sentido estes não são mais do que pontos de referência ou de orientação para a intencionalidade do educador, com vista a uma aprendizagem participativa e ativa.

Como suporte ao Modelo *Highscope* foram concebidos dois instrumentos de avaliação: o *Preschool Program Quality Assessment (PQA)* que permite observar e avaliar o ambiente de aprendizagem, a rotina diária, interação adulto-criança e, por fim, a planificação e avaliação do currículo e o *Child Observation Record (COR)*, que fornece informação compreensiva acerca do desenvolvimento contínuo das crianças (HighScope Educational Research Foundation, 2003; 2005). O modelo preconiza a avaliação do desenvolvimento da criança com observações abrangentes em vez de testes restritos.

A avaliação é feita diariamente pelos educadores que passam alguns minutos por dia a escrever pequenas notas, nas quais descrevem ações significativas realizadas pelas crianças. Estas ações são posteriormente analisadas e classificadas de acordo com as categorias. É importante que os educadores sejam observadores ativos, com hábitos de interação com as crianças enraizados, que observem e anotem ao longo do dia as suas atividades e os seus processos de aprendizagem. De acordo com Guerreiro (2000, citado por Gomes, 2014) o registo de episódios permite também que os educadores partilhem com os pais o que os filhos estão a fazer num determinado momento e como estão a progredir.

1.2.2. A Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação

A pedagogia-em-participação tem raízes nas pedagogias participativas e foi criada pela Associação Criança e desenvolvida em diferentes zonas de Portugal. No essencial, esta pedagogia, aposta na criação de ambientes pedagógicos propícios às interações e à realização de atividades e projetos em conjunto, que possibilitam à criança e ao grupo coconstruir o seu conhecimento e partilhar as suas realizações (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

Os valores, crenças e princípios subjacentes à pedagogia em participação têm como foco a democracia, quer no âmbito do quotidiano participativo por todos os atores, quer no âmbito das finalidades educativas. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que mais do que uma forma de governo, a democracia é uma maneira de viver em comunidade e de experiência comunicativa e partilhada. Neste sentido, a pedagogia-em-participação promove o respeito e a igualdade consubstanciados na inclusão de todas as diversidades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). É desejável que estes princípios norteiem todos os níveis de intervenção educativa desde a definição dos objetivos educacionais até ao desenvolvimento da investigação, mantendo sempre a coerência entre a práxis e os seus princípios fundadores, quer no que se refere à aprendizagem das crianças como à aprendizagem dos adultos, quer ao nível da organização como ao da investigação.

Na Pedagogia-em-Participação há uma reconstrução do papel de aluno e de professor baseada na reconceptualização da pessoa, aluno e professor, enquanto agentes competentes, colaborativos e participativos, coatores da aprendizagem, enquanto desenvolvedores de atividades e projetos, com vista à construção do saber.

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) são objetivos da pedagogia-em-participação “apoiar o envolvimento da criança no *continuum* experiencial e a construção da aprendizagem de forma interativa e contínua, assegurando à criança o direito à participação assim como ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (p. 13). Neste sentido, a Pedagogia-em-Participação deve ser encarada como “*aprendizagem em companhia*. Aprender em companhia a ser, a estar, a sentir; a pertencer e participar; explorar, criar laços; descrever as aprendizagens vividas, construir significação” (p. 13).

A atividade da criança desenvolve-se em colaboração com os pares e com o adulto em todas as dimensões da pedagogia, nomeadamente na planificação, execução, reflexão das atividades e projetos, sendo importante a motivação, que se desenvolve com a identificação dos seus interesses, assim como com a intencionalidade e propósitos criados pelo educador.

Nesta pedagogia o educador é o organizador do ambiente educativo, que observa, escuta e documenta a criança, alargando os saberes e interesses desta e do grupo.

A pedagogia-em-participação é principalmente “*a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos*” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013, p. 13) que permitem à criança viver, aprender, criar e conhecer ao mesmo tempo que valorizam a cultura das crianças e das famílias – ou seja um encontro de culturas.

A pedagogia-em-participação assenta em quatro eixos pedagógicos que lhe conferem intencionalidade e se constituem ao mesmo tempo como mediadores entre teoria e práxis.

a) Primeiro eixo pedagógico – ser/estar

Valoriza o desenvolvimento da identidade, partindo das identidades individuais até às identidades plurais, com semelhanças e diferenças entre si. É essencial a criação de um ambiente de relação, de bem-estar e respeito por todos e para todos, crianças e famílias.

b) Segundo eixo pedagógico – eixo do pertencimento e da participação

Tem o propósito pedagógico de criar laços, partindo do sentimento de pertença em relação à família nuclear com a qual estabelecem relações próximas. Este sentimento vai-se alargando de uma forma gradual à comunidade onde estão inseridos. Crescer em participação torna-se mais espontâneo quando a criança sente que é respeitada e replicada. A participação torna significativa a criação de laços que se desenvolvem e fortalecem.

c) Terceiro eixo pedagógico – o eixo da exploração e da comunicação

Enfatiza a intencionalidade do “fazer” de forma contínua e em interação bem como a reflexão e comunicação, ou seja, a importância da aprendizagem experiencial. Aprender a conhecer e aprender a pensar são consequências da exploração, experimentação, reflexão, análise e comunicação. Assim, o ambiente criado deve estar em sintonia com a forma como cada criança explora e comunica pois, como afirma Freire, citado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), é a comunicação que dá sentido à vida humana.

d) Quarto eixo pedagógico – narrativa das jornadas de aprendizagem

Este eixo assenta na compreensão que se refletirá na criação. Para os autores compreender é inventar, mas esta ação será mais rica e profícua quanto melhor se vivenciar e experimentar. A partilha ganha maior significância porque reflete as diferenças e semelhanças da identidade, ou seja, a diversidade, permitindo-lhes adquirir noções sobre o ser, o estar, o pertencer e o participar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Estes quatro eixos de aprendizagem têm subjacente a interconetividade e a interatividade, tornando esta pedagogia uma pedagogia holística. A aprendizagem experiencial

é transversal e permite construir conhecimento, pela vivência da experiência e consequente reflexão, permite criar laços entre a criança e o que a rodeia e ainda revestir-se de significação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Para esta pedagogia, a aprendizagem experiencial desenvolve-se em quatro áreas de aprendizagem: as identidades, as relações, as linguagens e os significados que se desenvolvem e consolidam na praxis quotidiana em contexto educativo.

É estimulado o conhecimento de si e do outro, em relação e interação, o desenvolvimento e construção de identidades plurais, partindo de semelhanças e diferenças e ainda a ligação e criação de laços. As duas primeiras áreas- identidades e relação- derivam da interseção dos eixos ser/estar e pertencer/participar. Os autores consideram que estas “são áreas de aprendizagem vitais para as crianças” (p. 21) e tão importantes como “as experiências de apropriação comunicativa e significativa das linguagens culturais, dos conteúdos curriculares” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 21).

As áreas de aprendizagem de linguagens e significados são resultado da confluência dos dois outros eixos pedagógicos -explorar e comunicar e criar e narrar as jornadas de aprendizagem- numa ótica de aprendizagem em cooperação. Neste processo encontra-se significância para as questões através do diálogo, da experimentação, do confronto, do conflito, da negociação, da partilha e da comunicação.

O conceito da criança enquanto sujeito da aprendizagem preconiza a criação de ambientes desafiantes, aliciantes e capazes de dar resposta às suas interrogações, sem nunca esquecer o respeito pela criança e pelas famílias relativamente à diversidade e ao desenvolvimento das identidades e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

No entender de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), é importante uma reconceptualização pedagógica relativa aos ambientes educativos, que se traduz numa oportunidade de exercício de democracia, dando voz a todos e a cada um, e se torna desafiante tanto para o educador como para os investigadores. Neste sentido, não é um ambiente estático mas dinâmico que se altera de acordo com as necessidades e as inquietações reveladas, que pretende ser facilitador e não um entrave ao desenvolvimento da identidade e da aprendizagem em participação e em companhia.

Na pedagogia de participação o espaço pedagógico é encarado como um espaço aberto, capaz de responder aos interesses da criança, do grupo e da comunidade, mas também de lhes proporcionar alegria, prazer e bem-estar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Um espaço onde a estética, a organização de áreas e materiais, mas também o respeito pela

identidade, diversidade, pluralidade sejam coconstrutores de aprendizagens importantes e significativas. Conforme foi referido anteriormente, a organização do espaço deve alterar-se de acordo com as necessidades relacionadas com projetos e atividades.

Na perspectiva de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), os materiais pedagógicos são fundamentais, podem mesmo ser encarados como “um segundo educador” (p. 26) que permitem que a criança brinque, jogue e aprenda com bem-estar. Neste sentido revestem-se de grande importância na mediação pedagógica entre o educador e a criança, onde as escolhas de cada um são respeitadas e apoiadas. Assim, a escolha destes materiais não pode ser feita de forma aleatória, mas antes coerente, pensada e refletida nas suas potencialidades enquanto veículo para aquisição de aprendizagens alicerçadas no respeito pela identidade, pluralidade e diversidade (pessoal, social e cultural).

Os tempos pedagógicos imprimem ritmo à rotina diária, que deve traduzir as preferências e motivações das crianças, sem esquecer o bem-estar e as aprendizagens. Os tempos pedagógicos devem incluir ritmos diferenciados de acordo com o sujeito ou sujeitos destinatários, assim deve contemplar o tempo de trabalho da criança (individual), de pares e de pequeno e grande grupo partindo sempre da intencionalidade e proporcionando a vivência de experiências múltiplas e diversificadas, a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento emocional e cultural. Na ótica de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “o espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e de aprendizagem” (p. 27).

As interações na pedagogia-em-participação são tão importantes e tão particulares que, no entender de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), basta um olhar para se perceber qual o tipo de pedagogia que está subjacente, transmissiva ou participativa.

A pedagogia em participação concretiza-se pelas relações e interações que são pensadas, refletidas e reconstruídas de forma natural no dia a dia. Cabe ao adulto o papel de mediador, para que a criança possa exercer a sua agência com eficácia e produtividade, e ao mesmo tempo transformar os entraves em oportunidades, com a adequação de estruturas, sistemas ou processos pois “a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que nela se desenvolvem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28)

Na pedagogia-em-participação todos (crianças e adultos) são coconstrutores de conhecimento, porque todos fazem parte da comunidade que se relaciona e interage. Esta

pedagogia preconiza a organização de grupos heterogêneos, tanto em termos etários como sociais e culturais.

Na pedagogia-em-participação a planificação é o primeiro passo para a concretização da criança enquanto possuidora de agência. A planificação oferece a oportunidade de a criança se escutar e de escutar os outros, de comunicar criando laços de pertença e ainda de definir propósitos e intenções, bem como negociar atividades e projetos, desenvolvendo a cooperação. É fundamental a observação da “criança em ação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 30) e a escuta atenta em todo este processo quotidiano, que exige conhecimento de cada criança e da sua história individual e permite negociar com o grupo processos, conteúdos, modos e ritmos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

As atividades e os projetos, nesta pedagogia, são desenvolvidos em companhia e de forma a garantirem aprendizagens não só de conteúdos, mas de formas de aprender e implicam uma dinâmica motivacional e envolvimento por parte das crianças. Os projetos distinguem-se das atividades porque são mais longos e necessitam de um envolvimento maior e mais profundo, mas unem-se (atividades e projetos) pela intencionalidade que conduz o grupo à construção, amplificação, complexificação e reconstrução de significados.

A integração e a interatividade, tanto de métodos como de conteúdos, permite à criança a participação e “o exercício dos seus *poderes*” (p. 32) no desenvolvimento da aprendizagem experiencial (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A este propósito Pires (2013) refere que estas experiências são ocasião de partilha de saberes entre crianças e adultos. O prazer da pesquisa aliado à corresponsabilidade pela escolha, desviam a ação da autoridade do educador, tornando a participação em grupo, numa reconstrução de significados pessoais e sociais, “numa interação humanista e socializadora” (Gambôa, 2011, p. 63).

1.3. Estudos que focalizam a ação experiencial das crianças

Ao longo dos tempos foram realizados vários estudos que evidenciam a importância da criança enquanto investigadora. Nesta subsecção salientamos aspetos e conclusões relevantes obtidas a partir de dois estudos que colocaram a criança no centro da ação. O primeiro, realizado por Kellett (2005), intitulado *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?* e o segundo realizado por Kinash e Hoffman (2008), com o título *Child as Researcher: Within and Beyond the Classroom*.

O estudo realizado por Kellett (2005) começou a ser desenvolvido no ano de 2002. O projeto ocorreu em diferentes momentos, passando por três fases. A primeira - estudo piloto -

realizou-se numa escola em Oxfordshire, com um grupo de sete crianças com nove e dez anos, escolhido por considerarem ser um grupo capaz. Salientam, contudo, que para uma criança ser considerada investigadora ativa não tem de ser exclusivamente uma criança capaz. Todas as crianças podem fazer as suas próprias pesquisas se estiverem suficientemente motivadas e interessadas e se forem encorajadas para tal. Importa também referir que era um grupo com flexibilidade curricular que permitia esta abordagem criativa.

Foram utilizados jogos para a formação em métodos de pesquisa, diferenciados de acordo com a idade e a capacidade do grupo. Os autores procuraram perceber também quais as áreas de interesse de cada criança para realizarem a sua própria investigação.

Segundo Kellett (2005), estar envolvido na pesquisa, para este grupo de crianças, resultou num aumento da autoestima e confiança, no desenvolvimento de habilidades de estudo e de resolução de problemas, numa maior clareza na comunicação, numa participação mais efetiva em outros aspetos que afetavam as suas vidas, no desenvolvimento do pensamento crítico e intensificação da consciência ética.

Para analisarem a possibilidade de os mesmos resultados serem obtidos com outras crianças, os investigadores alargaram o estudo a cinco escolas diferentes, com 18 crianças, havendo troca de informações entre escolas. No início do projeto as crianças aderiram positivamente ao facto de trabalharem com outras crianças. Contudo, quando chegou a hora de trabalhar nos projetos foi difícil, uma vez que estavam em lugares muito díspares e distantes. Uma parte das crianças não concluiu o estudo por desmotivação. Referem ainda que, nesta fase, deveriam ter minimizado a intervenção do adulto de modo a favorecer a autonomia da criança.

Numa terceira fase, o estudo centrou-se na exploração de métodos de investigação com as crianças fora do contexto escolar e, assim, resultou a criação do estabelecimento Children's Research Center (CRC) da Open University, que tem como objetivo tornar as crianças investigadoras (Kellett, 2005). Até ao momento da escrita deste artigo, o projeto ainda se encontrava em curso, não havendo por isso resultados finais.

O estudo de Kinash e Hoffman (2008) relata um estudo de caso, realizado, em 2008, por uma professora universitária numa pequena escola rural em Queensland, com 32 crianças dos cinco aos doze anos. O objetivo deste estudo era utilizar a tecnologia como base para aprender e para ensinar. A professora visitou esta escola um dia por semana, durante 19 semanas, fazendo um inquérito sobre o ensino-aprendizagem que se desenvolvia em contexto.

Os resultados deste estudo, que derivaram do inquérito da professora aos alunos (cujos valores éticos foram assegurados), salientam que para o grupo este foi um projeto pioneiro,

uma vez que nunca tinham realizado nada do género e que este trabalho de pesquisa lhes permitiu abrir horizontes para novos projetos, para novos autores e outros livros. Uma das crianças referiu que lhe permitiu ter a liberdade para definir o que queria investigar, criar e proporcionou-lhe atividades de “hands-on” (p. 83). As crianças revelaram que o que habitualmente os professores lhes apresentavam era um ensino transmissivo. Talvez por causa disso quando esta investigadora, na primeira semana, lhes disse que podiam fazer o que entendessem, algumas crianças foram brincar em vez de trabalharem. Havia crianças motivadas para este projeto mas outras não.

Estes estudos comprovam que, através da investigação, a criança se sente mais confiante e mais motivada para querer saber mais, aprender mais, que constrói o seu conhecimento e aprende ao refletir sobre temas com os quais se identifica. No entanto, esta estratégia não é fácil de ser implementada, uma vez que muitos professores/educadores não estão sensibilizados para tal, o que dificulta a sua implementação no seu grupo de crianças.

Salienta-se desta análise que o processo de aprendizagem das estratégias investigativas é um processo lento que deve ser realizado de forma contínua e com muita organização, para que as crianças não se percam no seu esforço de aprender e descobrir. O apoio do docente é fundamental, para que as crianças se sintam desafiadas e para não desmotivarem ao longo do processo.

2. Metodologia

O enquadramento concetual apresentado sugere que a criança investigadora é a criança que participa, experiencia, reflete, cria, interatua com o ambiente que a rodeia e com os pares, relaciona-se com os adultos, dialoga, negocia e envolve-se.

Neste estudo seguimos uma linha metodológica que nos permitiu aferir o grau de bem-estar e envolvimento das crianças, em diferentes experiências de aprendizagem e em diferentes momentos do dia. A abordagem qualitativa, constituiu-se como a que melhor respondia aos propósitos deste estudo, por se revelar como uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista dos sujeitos e dos contextos em análise (Denzin & Lincoln, 1994).

Procuramos desenvolver o nosso conhecimento acerca do tema, através da realização de um estudo que seguiu uma linha próxima da investigação-ação, por promover a reflexão e aprendizagem, sobre a ação implementada, mas sem aspirar à mudança efetiva uma vez que o horizonte temporal era curto e não nos permitia realizar tal aspiração. Procuramos apenas perceber quais as vantagens na implementação deste tipo de práticas educativas. A PES, realizada em três contextos, Creche, EPE e 1.º CEB, entre outubro de 2016 e maio de 2017, proporcionou-nos um crescimento e enriquecimento pessoal e profissional e também realizar uma reflexão e análise sobre a ação da criança, bem como o seu grau de bem-estar e envolvimento nas atividades/explorações que realizava.

Para a recolha dos dados utilizamos diferentes instrumentos e técnicas, tanto de índole qualitativa como quantitativa (apesar da análise que deles emerge ser de carácter qualitativo), para com eles responder à questão-problema deste estudo.

2.1. Justificação da escolha do tema, questão-problema e objetivos

A estratégia de investigação foi definida de modo a valorizar e a respeitar as crianças, considerando-as participantes ativas no estudo pois sem elas não seria possível realizá-lo.

Nos estágios que desenvolvemos tornou-se fundamental refletir sobre os temas que considerávamos pertinentes para o nosso crescimento e aprendizagem. Dado que entendemos que o papel da criança em todo o processo de ensino-aprendizagem se assume como central, não podíamos descurar o facto de que, nas escolas, ainda ser frequente observarem-se práticas transmissivas e formatadas desenvolvidas por educadores e professores que não impelem as crianças a questionar o mundo que as rodeia. Importa que todos os educadores/professores reconheçam que o conhecimento se constrói de maneira diferenciada. Nessa construção, as

crianças têm diferentes dúvidas, diversas inquietudes, distintas questões e, conseqüentemente, também encontrarão várias formas de obter as respostas. Deste modo, e tendo sempre presente que um dos valores fundamentais para o desenvolvimento e crescimento da criança implica que esta se interrogue e questione, definimos o tema da nossa investigação: A importância da investigação colaborativa no processo de aprendizagem das crianças. Assim emergiu a seguinte questão de investigação: **Qual o impacto das experiências, nas quais a criança é ativa e participativa, no seu envolvimento e aprendizagem, em diferentes contextos educativos?**

Para nos ajudar a responder de forma mais clara a esta questão de investigação formulamos as seguintes questões parcelares:

- (i) Quais as concepções dos educadores e professores cooperantes sobre a forma como as crianças devem aprender em contexto educativo?
- (ii) Quais são as atividades que promovem e valorizam a exploração e a descoberta da criança?
- (iii) Quais os níveis de bem-estar e de envolvimento que revelam as crianças em experiências de aprendizagem valorizadoras da sua ação e descoberta?

Estas questões têm a sua expressão nos seguintes objetivos:

- (i) Perceber as concepções dos educadores e professores cooperantes sobre a ação da criança;
- (ii) Conceber estratégias que promovam a descoberta da criança;
- (iii) Analisar os níveis de bem-estar e de envolvimento das crianças em experiências de aprendizagem valorizadoras da sua ação e descoberta;

2.1.1. Natureza da investigação

Para conseguir respostas à questão-problema, o estudo assentou na investigação qualitativa uma vez que esta se revelou a mais adequada para compreender os fenómenos inerentes à questão a investigar.

A investigação qualitativa abrange várias estratégias que partilham determinadas características. Os dados recolhidos neste tipo de investigação designam-se por qualitativos, porque são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). As questões são “formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Para Denzin e Lincoln (1994), “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”

(p. 2), e, por isso, a investigação qualitativa permite-nos conhecer todos os processos, descrever todos os contextos.

2.1.2. Estratégia de investigação: a investigação-ação

Para a realização deste trabalho também utilizamos as linhas da investigação-ação, uma vez que pretendíamos refletir sobre as práticas desenvolvidas em contexto, investigando sobre o nosso trabalho, a fim de o melhorar.

Desta forma, no decorrer da investigação, procuramos refletir sobre a ação e sobre as estratégias utilizadas. A este propósito, Máximo-Esteves (2008), salienta que a investigação-ação “é um conceito simultaneamente teórico e instrumental” (p.16) e que tem a finalidade de melhorar o desempenho dos profissionais nas suas tarefas e do ambiente profissional envolvente (Máximo-Esteves, 2008). A investigação-ação destaca-se por um conjunto de características que passamos a descrever: a) *planear com flexibilidade* – é nesta fase que se formula a questão a investigar partindo da observação e das experiências das crianças; b) *agir* – recolha e seleção de informação da pesquisa no terreno. É nesta fase que as questões se vão clarificando; c) *refletir* – análise dos dados obtidos nas observações e registos; d) *avaliar/validar* – aperfeiçoamento da descrição e análise dos dados obtidos; e) *dialogar* – partilha de ideias com o objetivo de aprimorar a pesquisa realizada (Máximo-Esteves, 2008).

A investigação-ação caracteriza-se por ser cíclica uma vez que da análise de todo o processo podem emergir novas questões, às quais se pretende dar resposta, iniciando-se, assim, um novo ciclo. Nem sempre o curso da investigação acontece como o previsto e, por isso, os planos devem ser ajustados sempre que necessário.

No entanto a investigação, assumida neste estudo (três contextos distintos), não permitiu a observação cíclica da investigação-ação, particularmente, pelo facto do horizonte temporal ser reduzido.

2.2. Contextos de intervenção

A presente investigação decorreu durante um ano letivo, na cidade de Bragança, em três contextos de intervenção, divididos em dois semestres. No 1.º semestre realizamos o estágio em dois contextos, Creche e EPE. Iniciamos a investigação em contexto de Creche, numa IPSS, com a colaboração de doze crianças, divididas equitativamente por ambos os sexos, da educadora cooperante e das assistentes operacionais, durante seis semanas.

A segunda intervenção, em contexto de EPE, decorreu na mesma instituição, mas num outro edifício e numa outra unidade orgânica, com um grupo de dezasseis crianças, sete

crianças do sexo masculino e nove do sexo feminino, da educadora cooperante e da assistente operacional, durante doze semanas.

No 2.º semestre a investigação realizou-se em contexto de 1.º CEB, num Centro Escolar de um Agrupamento de Escolas, com dezoito crianças, onze do sexo masculino e sete do sexo feminino. O estudo conta com um total de 46 crianças, duas educadoras e um professor cooperante.

2.3. Recolha de dados: técnicas, instrumentos e processos

Na tabela 1 apresenta-se a organização do trabalho desenvolvido, nomeadamente as questões a responder, as técnicas para recolha de dados, quem, quando e como se recolheram e a quantidade a ser recolhida.

Tabela 1 - Síntese do trabalho investigativo desenvolvido

Dados a recolher.	Que técnica/instrumento usar para recolher esses dados?	Quem os recolhe?	Qual a quantidade que recolhemos?	Quando recolhemos?	Como analisamos os dados?
Quais as concepções dos educadores e professores cooperantes sobre a ação que a criança tem em contexto?	Entrevista; Construção de uma entrevista com a validação da professora orientadora e duas professoras da ESEB.	Educadora estagiária.	Duas educadoras cooperantes e um professor cooperante.	Início de cada estágio.	Análise de conteúdos categorial.
Quais são as atividades que promovem e valorizam a investigação e a descoberta da criança?	Plano de atividades; Planificação; Desenvolvimento de atividades; Notas de campo.	Educadora estagiária.	Evidências significativas de metade do número total das crianças em todos os contextos.	Seis observações por criança durante três minutos, em contexto de Creche. Duas observações por criança, durante períodos da manhã e da tarde, num total de quatro observações por criança, em contexto de EPE e 1.º CEB.	Reflexão Pré e Pós ativa das planificações; Análise de conteúdo categorial das notas de campo recolhidas.
Quais os níveis de bem-estar e de envolvimento que revelam as crianças em experiências de aprendizagem valorizadoras da sua ação e descoberta?	Escala do Bem-Estar Target – Escala de envolvimento; Notas de campo Usando o registo escrito (em diferido) ou com o recurso ao gravador e à filmagem.	Educadora estagiária/ Professora supervisora	Evidências significativas de metade das crianças em todos os contextos.	Seis observações por criança durante três minutos, em contexto de Creche. Duas observações por criança, durante períodos da manhã e da tarde, num total de quatro observações por criança, em contexto de EPE e 1.º CEB.	Análise do: -Bem-Estar - Envolvimento; -Iniciativa; -Áreas de conteúdo; -Interações; -Organização do grupo.

(adaptado de Pires, 2013)

Para a recolha dos dados recorreremos a uma abordagem multimetódica, combinando técnicas, instrumentos e processos e realizou-se de forma sistemática ao longo de toda a fase de investigação, nomeadamente no que diz respeito às notas de campo.

Para recolher dados que nos permitissem caracterizar o grupo de crianças do 1.º CEB recorreremos ao questionário. As conceções das educadoras cooperantes e do professor cooperante do 1.º CEB, acerca do papel da criança na construção da sua aprendizagem, foram recolhidos através de entrevista, que se realizou mediante a disponibilidade dos mesmos.

2.3.1. Escala de observação de Bem-Estar

As *Escalas de Observação de Bem-Estar* elaboradas na Universidade de Louvain, na Bélgica, pela equipa de Ferre Laevers e adaptadas em parceria por Gabriela Portugal (2010) foram utilizadas como instrumento de avaliação do bem-estar da criança, para obter dados em contexto de creche e que nos permitiu obter informações e apurar qual o nível de bem-estar que as crianças apresentavam (Anexo I).

Nesta escala são evidenciados alguns indicadores que possibilitam a concretização de todo este processo de avaliação e observação. Na perspetiva de Portugal e Laevers (2010) os indicadores de bem-estar emocional da criança são: a) abertura e recetividade, quando a criança interage espontaneamente; b) flexibilidade face a situações emergentes; c) autoconfiança e autoestima, demonstrando à vontade, aceitando o que lhe é proposto; d) assertividade, quando a criança mostra que tem intenção de fazer; e) vitalidade, quando se apresenta com energia; f) tranquilidade, apresentando-se relaxada; g) alegria, quando a criança se mostra contente, evidenciando sinais de felicidade; h) ligação consigo própria (Portugal & Laevers, 2010).

Os indicadores acima descritos, apesar de evidenciados, não necessitam, obrigatoriamente, de se fazer apresentar aquando das observações realizadas, uma vez que a “descrição dos sinais de bem-estar não pode ser interpretada de forma rígida. Não se pretende valorizar um único tipo de temperamento ou de funcionamento nas crianças (ex. extrovertido ou dinâmico), assumindo-se que o bem-estar pode manifestar-se de maneiras muito diversas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 22).

Para além dos indicadores surgem também níveis distintos que complementam a descrição das observações. Estes níveis permitem avaliar quantitativamente este processo, uma vez que se apresentam do nível um ao nível cinco. O nível um será o nível mais baixo – *Muito Baixo* – e caracteriza-se por claros sinais de mau estar, tristeza e tensão corporal, por exemplo, se chora, grita, e apresenta um aspeto abatido. O nível dois – *Baixo* – caracteriza-se por existir

uma descontinuidade dos momentos de desconforto continuado, por exemplo quando a expressão corporal da criança revela desconforto. No nível três – *Médio/Neuto ou Flutuante* – a criança apresenta-se neutra, com uma atitude passiva, aparentando sinais de bem-estar, contudo, ocasionalmente, demonstra sinais de desconforto. O nível quatro – *Alto* – caracteriza-se por uma postura mais confiante, feliz e satisfeita por parte da criança apesar de ser com menos intensidade do que no nível cinco. O nível cinco apresenta-se como o nível mais elevado – *Muito Alto* – é caracterizado pelo bem-estar evidente da criança, em todos os sentidos, por exemplo, quando a criança, ao longo de toda a observação, demonstra estar a sentir-se bem, confortável, à vontade e feliz, sorrindo, rindo, dando gargalhadas, saltando e agindo de forma espontânea e expressiva, isto é quando os sinais de relaxamento, de energia e vitalidade se mostram evidentes (Portugal & Laevers, 2010).

2.3.2. Ficha das oportunidades educativas

A *Ficha das Oportunidades Educativas*, desenvolvida por Bertram e Pascal (2009), foi outro instrumento que utilizamos para a recolha dos dados e que nos permitiu obter informações quer sobre as experiências de aprendizagem, o envolvimento e o nível de iniciativa da criança, as formas de organização do grupo bem como os tipos de interação entre criança-criança e criança-adulto. Para a sua aplicação foram seguidas as instruções de preenchimento mencionadas no manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)* (Bertram & Pascal, 2009) (Anexo II). Assim, foi feita a descrição da atividade, em cada ficha de observação, indicando como ocorria a *interação*, se em grande grupo (GG), em pequeno grupo (PG), em pares (P) ou individualmente (I).

No item *experiências de aprendizagem* foram registadas as áreas de conteúdo, tendo em conta as OCEPE (Silva et al., 2016), nas quais a criança estava envolvida no momento da observação: área da formação pessoal e social; área de expressão e comunicação, tendo em conta os domínios da expressão motora, dramática, plástica, musical, linguagem oral e abordagem à escrita e matemática; área de conhecimento do mundo.

A ficha permitiu ainda observar a forma de interação predominante, apresentando as seguintes possibilidades de registo: CA↔A - interação equilibrada entre criança alvo e adulto; CA→A - criança alvo interage com adulto; A→CA - adulto interage com a criança alvo; →CA← criança alvo fala sozinha; CA↔C - interação equilibrada entre criança alvo e criança; CA→C - criança alvo interage com criança; C→CA - outra criança interage com criança alvo; CA - ausência de interação; CA↔GC - interação equilibrada criança alvo e

grupo de crianças; CA→GC - criança alvo interage com grupo de crianças; GC→CA - grupo de crianças interage com criança alvo (Bertram & Pascal, 2009).

Os *níveis de iniciativa*, que possibilitavam verificar as oportunidades de escolha concedidas às crianças, foram anotados numa escala graduada de um a quatro, sendo que: o nível um - demonstrava que a criança não tinha escolha, realizando a atividade proposta pelo adulto; nível dois - eram proporcionadas escolhas reduzidas entre determinadas atividades; nível três - havia algumas atividades que não poderiam ser escolhidas; nível quatro - era dada, à criança, total liberdade de escolha (Bertram & Pascal, 2009).

Esta ficha integra também a observação do envolvimento da criança. Este conceito foi desenvolvido por Laevers (2005) considerando que este se refere à qualidade humana (observável em crianças e adultos) caracterizada pela implicação ativa nas atividades, sendo considerada como uma condição necessária para que ocorra um significativo nível de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo o autor, uma criança que está envolvida, está totalmente “absorvida” pela atividade, o que só é possível se esta for motivadora e desafiadora, impelindo as crianças a trabalhar de forma incansável. Para o autor, um nível elevado de envolvimento pode ser observado quando a criança demonstra motivação, interesse e fascínio pela atividade, sendo persistente na sua realização e mantendo-se totalmente concentrada. A sua expressão corporal é indicadora da intensa atividade mental, repleta de experiências sensoriais e de significados. A realização da atividade proporciona-lhe um elevado grau de satisfação (Pires, 2013).

Para a análise do envolvimento da criança foi utilizada a grelha de análise, construída por Laevers (2005) e que é constituída por duas componentes: uma lista de indicadores do envolvimento e os níveis de envolvimento numa escala de cinco pontos.

O envolvimento da criança foi registado neste trabalho, a partir das instruções indicadas no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), em níveis de um a cinco. No nível um considera-se a ausência de atividade; no nível dois a atividade é interrompida frequentemente; no nível três a atividade das crianças é mais ou menos contínua; no nível quatro a atividade da criança tem momentos intensos e no nível cinco é mantida uma atividade intensa e prolongada. Neste estudo, a ficha das oportunidades educativas foi aplicada a dez crianças em contexto de EPE e ao mesmo número de crianças em contexto de 1.º CEB, o que perfaz um total de 80 observações.

2.3.3. PQA- Avaliação da qualidade do programa

A avaliação da qualidade do programa (PQA) para bebés e crianças pequenas (infant-toddler) e para crianças em idade pré-escolar (preschool) (HighScope Educational Research Foundation, 1998) foram utilizadas como instrumento para recolher dados sobre o contexto de Creche e EPE, nomeadamente sobre o ambiente de aprendizagem, a rotina diária, interação adulto-criança e a planificação e avaliação do currículo.

O PQA, desenvolvido pelo *HighScope Educational Research Foundation* e que pode ser utilizado em qualquer contexto de educação da primeira infância, é um instrumento de classificação que permite realizar a avaliação da qualidade do ambiente educativo e identificar as necessidades e ajudar na formação da equipa educativa (HighScope Educational Research Foundation, 1998).

Através das evidências recolhidas com base nas observações realizadas, selecionamos os indicadores que se adequavam àquele contexto. De seguida determinamos o nível de qualidade mediante os indicadores selecionados. A classificação foi atribuída de um a cinco. Após atribuímos uma pontuação a cada parâmetro de qualidade (ambiente físico, planos e rotinas, interação adulto-criança, planificação) realizamos a média da pontuação da sala (HighScope Educational Research Foundation, 1998).

Com este instrumento, pudemos perceber aquele que devia ser, na perspetiva dos autores, o currículo ideal. A sua utilização é muito importante para os educadores, estagiários, supervisores, diretores e para as escolas, uma vez que permite monitorizar o ambiente educativo e planificar de acordo com as observações realizadas e as anotações documentadas.

2.3.4. Questionário

Utilizamos o questionário para recolher os dados relativos ao grupo de crianças do 1.º CEB, às suas preferências, no que diz respeito às estratégias de ensino-aprendizagem, e aos saberes que desenvolviam em contexto de sala de aula (Anexo III).

O questionário, segundo Gil (1999), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (p. 128).

Assim, o questionário, entregue a 18 crianças, era composto por questões abertas e fechadas e revelou-se muito importante por ser “uma técnica bastante viável” (Chaer, Diniz & Ribeiro, 2011, p. 1) e porque nos permitiu saber as “preferências dos pesquisados” (Chaer et al., 2011, p. 1).

2.3.5. Entrevistas

As entrevistas constituem-se como uma forma de investigação qualitativa e “podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Aires (2015), refere que a entrevista pressupõe sempre uma comunicação entre os atores intervenientes (entrevistador e entrevistado), que se podem influenciar reciprocamente.

Deste modo, a entrevista possui “o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (Aires, 2015, p. 29).

Salientamos que a entrevista como técnica de recolha de dados se constitui como uma das mais comuns, mas também das mais importantes no estudo e na compreensão do ser humano.

Assim, é importante referir que utilizamos a entrevista “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Utilizamos entrevistas semiestruturadas, a partir de um guião (Anexo IV, V e VI), que foi validado por duas professoras da ESEB. As entrevistas foram realizadas a cada um dos cooperantes, duas educadoras e um professor, registadas em áudio e posteriormente transcritas.

Para analisar as entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo destacando as categorias e respetivas subcategorias que se mostraram mais relevantes (Anexo VII, VIII e IX). Para melhor leitura e compreensão deste trabalho as entrevistas foram codificadas. As unidades de sentido apresentam-se em *itálico*, no corpo do texto, seguida da codificação correspondente. Assim no corpo deste trabalho surge, por exemplo, em contexto de Creche como EEC (*entrevista realizada à educadora da creche*). As restantes aparecem codificadas da mesma forma, alterando-se o contexto (EEPE; P1.º CEB).

2.3.6. Notas de campo

As notas de campo são um instrumento de recolha de dados e consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Estas podem ser registadas no decorrer de uma tarefa ou podem ser registadas de forma audiovisual ou áudio, dependendo do que se pretende observar.

Devem ser registadas no momento do acontecimento ou imediatamente após, enquanto ainda persistem na nossa memória todos os acontecimentos e com todos os seus pormenores.

Contudo, as notas de campo constituíram-se como descrições e procuraram ir para além dos factos observados, uma vez que nelas se escreveram detalhes, as redes de relações que se estabeleceram, a emotividade colocada nos processos. Eram narrativas das experiências vividas e constituíram-se como fonte de compreensão dos significados experimentados, pelas ações, emoções e interações, das crianças e dos adultos (Pires, 2013). As notas escritas foram codificadas com a designação Nota de Campo (NC), e que passaremos a utilizar ao longo deste relatório, segue-se a ordem pela qual se registaram, o contexto educativo e a data. A título de exemplo, no contexto de Creche, a primeira nota de campo apresentada, foi a quarta a ser registada no dia 24 de outubro de 2016. Assim aparece com a seguinte forma: NC4:C:24/10/2016. Todas as NC se apresentam em itálico.

Dado o carácter qualitativo, recorreremos à análise de conteúdo, tal como aconteceu na entrevista, e construímos um sistema categorial que permitiu analisar as observações efetuadas em cinco categorias fundamentais: (i) a organização dos espaços e dos materiais; (ii) a organização da rotina diária (iii) a manipulação ativa dos objetos; (iv) as oportunidades de escolha e a iniciativa; (v) a valorização da comunicação, da linguagem e do pensamento da criança (Anexo X). Na análise dos dados não colocamos nenhuma secção específica para a descrição e interpretação destas categorias, elas encontram-se incorporadas ao longo da apresentação dos contextos e das experiências de ensino-aprendizagem.

2.3.7. Registo fotográfico / vídeos

Os registos fotográficos em conjunto com os vídeos oferecem-nos a possibilidade de realizar investigação qualitativa dos contextos em análise. Deram-nos a possibilidade de, num momento posterior, analisar meticulosamente a situação, revelando aspetos que poderiam passar despercebidos, realçando pormenores sobre os quais pudemos refletir posteriormente, de modo a tornar a situação mais clara e concisa.

As fotografias apresentaram-se como documentos que continham “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal [fosse] necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Como referem Bodgan e Biklen (1994), estas apresentam “fortes dados descritivos” e são utilizadas “para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183).

Estas técnicas de recolha de dados permitiram-nos obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interacção e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 141).

3. Descrição dos contextos e das experiências de ensino-aprendizagem

Nesta secção apresentamos a caracterização dos contextos onde realizamos a PES, bem como a descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas nos três contextos e as respetivas análises dos dados recolhidos.

Assim, passamos a descrever as técnicas/instrumentos utilizados em cada contexto para recolha e análise dos dados. Em contexto de Creche utilizamos a Escala do Bem-Estar e ainda o PQA. Em contexto de EPE, utilizamos a *Ficha das Oportunidades Educativas* e o PQA. Já no 1.º CEB, utilizamos os questionários às crianças e a observação, que registamos em notas de campo. As entrevistas, notas de campo e o registo fotográfico/vídeos foram utilizados em todos os contextos.

Importa ainda salientar que, sempre que fazemos referência aos nomes das crianças, ao longo das exposições que se seguem, estes são fictícios, considerando os nossos deveres éticos, de anonimato e confidencialidade dos dados.

3.1. A ação educativa em contexto de creche

A ação educativa em contexto de Creche, decorreu ao longo de seis semanas, durante 90 horas. Para planificar adequadamente para esta faixa etária foi necessário, num momento inicial, conhecer o contexto educativo, as crianças, o espaço e as rotinas.

Assim, dividimos esta secção em três partes: descrição e análise do contexto, descrição e análise das experiências de aprendizagem e por último a análise dos dados.

3.1.1. Caracterização do contexto educativo

A PES, em contexto de Creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), no ano letivo 2016/2017. Apesar da sua construção não ser recente o edifício encontrava-se em bom estado de conservação, sendo acolhedor e familiar. Esta instituição possuía respostas sociais de Creche (0-2 anos) e de EPE (3-5 anos) e era composta por espaços exteriores e interiores. O espaço exterior, apesar de não ser amplo, contemplava equipamentos fixos que permitiam alguns tipos de brincadeiras (ex. subir, correr, baloiçar). O espaço interior era composto por cinco salas, casas de banho equipadas para crianças, espaços destinados ao descanso, um refeitório e cozinha. A creche era composta por duas salas, a do berçário e a sala de 1-2 anos, situadas no rés-do-chão do edifício. Já a EPE era composta por três salas, situadas no 1.º andar do edifício, uma para cada nível de idades, três, quatro e cinco anos. Em cada uma

das salas da Creche exerciam funções uma educadora e duas assistentes operacionais, sendo as salas da EPE apoiadas por uma educadora e uma assistente operacional.

O estágio foi realizado no berçário, cuja sala era constituída por dois espaços distintos, um destinado à higiene pessoal e outro organizado por três áreas bem delimitadas: área do descanso e sono; área da brincadeira; área da refeição. A sala, ampla e com luminosidade natural, convidava a grandes descobertas, permitia às crianças e aos adultos movimentarem-se, brincar e trabalhar livremente, sozinhos ou com os pares. O espaço, devido à disposição dos berços e atendendo às suas dimensões, não podia sofrer grandes alterações, contudo estava organizado e definido de modo a responder às necessidades e à segurança das crianças que, nestas idades, para além de iniciarem a aquisição da marcha também exploram tudo com as mãos e a boca.

Os materiais que se encontravam na sala eram adequados a esta faixa etária, no entanto apresentavam-se em número reduzido, limitando as brincadeiras e explorações de todas as crianças. Consideramos que podia ser um espaço mais rico em termos de materiais, por exemplo material que os ajudassem a levantar e a andar e maior quantidade de materiais que lhes permitisse explorar a audição, o tato e a visão.

O grupo era composto por doze crianças, tendo o mesmo sofrido alterações na sua composição com a saída de duas crianças do sexo feminino e a entrada de outras duas, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino. Assim, o grupo era composto por seis crianças do sexo masculino e seis crianças do sexo feminino, tendo a mais nova cinco meses e a mais velha 13 meses. No início da prática uma das crianças já tinha adquirido a marcha, outra adquiriu-a durante este período, e outras duas estavam a iniciar esse processo. Quase todas as crianças já se sentavam sem ajuda e algumas também gatinhavam. As duas crianças mais velhas começavam já a expressar-se verbalmente e as restantes palravam e vocalizavam sílabas.

Eram crianças afetuosas, curiosas e que reagiam positivamente aos estímulos. Durante o tempo de observação verificamos que a Educadora Cooperante (EC) privilegiava explorações através dos sentidos, conforme ela própria referiu: *“proporciono experiências sensoriais, motoras e linguísticas, pois é ‘sentindo’ que a criança descobre e conhece o mundo que a rodeia”* (EEC). Segundo a EC esta tentava *“fazer atividades diversificadas, com materiais reais e palpáveis, onde o tocar, o cheirar, o mexer, o levar à boca, a experimentar vão estimular a curiosidade, o desejo de saber criando oportunidades de aprendizagens significativas”* (EEC).

Durante as explorações realizadas pelas crianças os adultos participavam como parceiros nas suas brincadeiras, utilizando algumas estratégias para apoiar e ampliar as atividades

realizadas. A maior parte das vezes, as experiências de aprendizagem eram realizadas em grande grupo, contudo os adultos também encorajavam as crianças a usar materiais de forma individual e a explorar e utilizar os materiais de acordo com o seu nível e ritmo de desenvolvimento.

A este propósito EC referiu que

as atividades desenvolvidas são realizadas em grupo, mas são repetidas a título individual. Cada criança é única, com o seu ritmo muito próprio e por isso a minha preocupação é tentar dar resposta a todas as necessidades individuais de cada criança (EEC).

O carinho e respeito eram visíveis na relação adulto-criança. Os adultos demonstravam atenção positiva nas suas interações com as crianças. Estas evidenciavam bem-estar, uma vez que sorriam e ficavam calmos quando estes estavam presentes. No entender da EC

educar em creche é cuidar, é tratar, é proteger. É proporcionar e criar situações e condições ótimas de segurança e de bem-estar para cada criança em particular. Educar é criar e fomentar um ambiente estável e seguro, onde cada criança se sinta segura, protegida, amada, de modo a estar pronta para explorar tudo à sua volta e assim criar experiências enriquecedoras. Educar é proporcionar bem-estar (EEC).

Segundo Parente (2012) “a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros” (p. 6). Assim, o educador ou o adulto tem um papel importante, uma vez que se encontram mais “capazes de compreender as crianças, de desenvolver com elas relações de confiança e responderem às suas necessidades e interesses” (p. 6). Deste modo, é através da observação que o educador consegue orientar o seu trabalho para apoiar o bem-estar de cada criança. A EC também referiu que apoia o bem-estar emocional das crianças

criando um ambiente acolhedor, seguro onde a criança se sinta bem e amada; atendendo e satisfazendo as necessidades particulares de cada criança; privilegiando a aprendizagem pela ação; fazendo atividades interessantes que envolvam a curiosidade da criança; proporcionando momentos de alegria, aprendizagem e satisfação (EEC).

E mencionou ainda que “o bem-estar da criança é o principal objetivo do educador” (EEC).

A rotina diária estava bem definida, os horários bem estabelecidos, os adultos e as crianças seguiam-na de forma consistente, o que para as crianças, sobretudo para as mais

pequenas, é muito importante. Saber a sucessão dos acontecimentos diários faz com que se sinta mais segura. Tal como afirma Zabalza (1998), a rotina “(...) atua como organizadora estrutural das experiências quotidianas, substituindo a incerteza do futuro por um esquema fácil de compreender, ou seja, o quotidiano passa a ser algo previsível tendo importantes efeitos na sua segurança e autonomia” (p. 52). É de salientar que

embora seja um desafio organizar um programa destinado a várias crianças, os benefícios que daí resultam são imensos. Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e crianças se sintam seguros e confiantes. [...]. À medida que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente, bebés e crianças ganham um sentido de continuidade e controlo (Post & Hohmann, 2011, p. 196).

Assim, existia um tempo de acolhimento, desde o momento em que as crianças entravam na instituição até às 9h30min (hora limite de entrada das crianças) e durante este tempo as crianças começavam a brincar ao seu próprio ritmo. Posteriormente existiam momentos de grande grupo, pequenos grupos e individuais respeitando as idades, características e necessidades de cada criança. Terminadas as explorações era chegada a hora das refeições, a higiene e descanso. No período da tarde a rotina estava organizada de forma semelhante. Segundo a EC

foi criada uma rotina na sala pois é necessário estabelecer um ritmo e um horário onde a criança se vai apercebendo do tempo (por exemplo, ao se sentarem na cadeira já sabem que vão comer, depois vai ser a higiene, o descanso...). A rotina diária, a imitação de situações vai transmitir à vontade e segurança à criança. Criando horários e rotinas, a criança apercebe-se da noção de tempo e sequência (EEC).

A EC referiu que uma das dificuldades sentidas em contexto de Creche era a “*falta de referências bibliográficas, não existem “manuais” de referência para a creche. Tento aplicar as OCEPE à creche, dando especial ênfase ao bem-estar, à segurança, à confiança, aos afetos*” (EEC). Assim, podemos afirmar que alguns componentes da abordagem eram baseados em teorias, pesquisas ou práticas experimentadas. Neste contexto de aprendizagem os profissionais, na voz da EC, “*trabalham com o coração e para o coração das crianças*” (EEC).

De acordo com a análise do instrumento de avaliação PQA, a média obtida era de 3,09 pontos, um valor ligeiramente acima da média da qualidade.

3.1.2. Experiências de ensino-aprendizagem em creche

Na ausência de um documento de referência nacional relativamente à educação em creche baseamo-nos, enquanto quadro teórico referencial, no livro *Educação de bebês em Infantários*, nomeadamente nas experiências-chave definidas pelo modelo *HighScope* (Post & Hohman, 2011). Estas experiências estão organizadas em nove domínios abrangentes da aprendizagem, nomeadamente: a) sentido de si próprio; b) relações sociais; c) representação criativa; d) movimento e música; e) comunicação e linguagem; f) explorar objetos; h) noção precoce de quantidade e número; i) espaço e, por último, j) tempo.

Para adaptar cada uma das experiência de aprendizagem descritas a este grupo tornou-se necessário conhecer cada criança na sua individualidade. Neste grupo de crianças, todas com idades diferentes, com ritmos diversificados e formas diferentes de se relacionarem com os outros, procuramos compreender, desde o início, os ritmos de cada uma e as conquistas já alcançadas.

Planificamos partindo do pressuposto de que “bebês e crianças até aos três anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos: aprendem porque querem, comunicam aquilo que sabem e aprendem num contexto de relações de confiança” (Post & Hohmann, 2011, pp. 22-23). Nesta faixa etária as crianças são investigadoras todos os dias, investigam através da exploração do que as rodeia, neste sentido, a aprendizagem realiza-se pela ação.

Assim desenvolvemos várias EEA que evidenciam os aspetos acima referidos. Contudo, e apesar de considerarmos outras experiências igualmente relevantes, no âmbito deste relatório destacamos apenas três EEA, as quais passamos a descrever.

A descoberta do cesto dos tesouros

A primeira EEA que aqui relatamos designa-se por “cesto dos tesouros” e salientamos a sua pertinência uma vez que, como referem Goldshmid e Jackson, citados por Araújo (2013), se apresenta como um

formato relevante para fomentar o jogo e a aprendizagem dos bebês num período particularmente crítico: aquele que se estende entre a aquisição da capacidade para se sentar na ausência de um apoio externo até ao momento em que começam a gatinhar (p. 53).

Mencionamos que este jogo “consiste [numa] maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebé [num] momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações” (Goldschmid & Jackson, 2006, p. 114).

Assim, o “cesto dos tesouros” como o próprio nome indica, refere-se a um cesto com vários objetos no seu interior. O cesto foi colocado no centro da sala e as crianças assim que se aperceberam deste novo objeto aproximaram-se e começaram a explorar. Tendo em conta que os materiais a utilizar deviam obedecer a determinados parâmetros foi necessário fazer escolhas criteriosas, pensando sempre na estimulação sensorial que cada objeto poderia potenciar. Assim, os objetos selecionados para esta exploração possuíam formas, tamanhos e pesos distintos, texturas, cores e brilhos diversos, cheiros diferentes e ainda a possibilidade de produzir sons (Goldschmied & Jackson, 2006). Tal como preconiza a Pedagogia-em-Participação, o espaço “ganha densidade pedagógica com as decisões profissionais do(a) educador(a) na seleção dos materiais pedagógicos, brinquedos, artefactos multiculturais. Os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26).

A segurança das crianças, em qualquer uma das atividades, foi para nós um ponto essencial. Nesta, em particular, por possibilitarmos o contacto com objetos diversificados procuramos que não fossem cortantes nem afiados ou demasiado pequenos, passíveis de serem engolidos (Goldschmied & Jackson, 2006). Direccionamos a nossa atenção também para que esta EEA reunisse e criasse oportunidades para que o bebé se fixasse numa variedade de objetos quotidianos (Araújo, 2013), que pudessem ser familiares às crianças e que apelassem aos cinco sentidos. Segundo Post e Hohmann (2011), “as crianças ficam fascinadas com objectos domésticos – panelas, tampas, chaves, caixas, colheres – e materiais naturais – pedras, paus, folhas. Gostam particularmente de explorar materiais macios e moles, objectos fáceis de agarrar, materiais que sujem, coisas que possam pôr em movimento” (p. 25). Esta escolha refletida e não aleatória, mostrou-se importante para possibilitar um maior número de explorações, de experiências por parte de cada criança, não se limitando um objeto a uma única ação. Araújo (2013) salienta que “o educador deverá, na escolha dos objetos, questionar-se acerca da natureza da experiência sensorial que esse mesmo objetos proporcionará à criança” (p. 53).

As crianças tinham assim a possibilidade de manipular de diversas e distintas formas utilizando os “materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual” (Post & Hohmann, 2011, p. 115).

Esta EEA, realizada em pequenos grupos, permitiu-nos a observação de múltiplas atuações sobre os objetos, como: olhar, tocar, alcançar os objetos com vivacidade, levar à boca, lambear, movimentar, apertar e largar, selecionar quais os que agradavam e excluir aqueles que menos apreciaram (Goldschmied e Jackson, 2006). As crianças, com todo o seu corpo envolviam-se nesta brincadeira, comunicando com o adulto e interagindo com os pares. Íamos,

assim, gerindo o momento, “organizando um pequeno grupo de bebês e zelando para que este se [encontrasse] livre de interferências externas” (Araújo, 2013, p. 54).

Salientamos a ação de uma criança perante um desses objetos, nomeadamente uma caneca de metal, *batendo com ele no chão, produzindo sons enquanto balbuciava e batia com os pés no chão.* (NC4:C:24/10/2016)

Fazendo a articulação desta observação com as experiências-chave acima referidas, podemos verificar que encontramos: a exploração do sentido de si próprio, uma vez que a criança tomou iniciativa; o movimento, quando se movimenta a si e move o objeto em questão; comunica, enquanto emite sons; a exploração de objetos, aprendendo sobre o mundo físico, explorando com as mãos, a boca, os olhos e ouvidos; a noção precoce de quantidade e número, quando experimenta mais (mais do que uma vez) e ainda o tempo, repetindo a ação.

Nós e a educadora cooperante tivemos um papel fundamental na organização do espaço, do tempo e dos materiais, constituindo-nos como facilitadores, dando apoio e confiança às crianças, permitindo a livre exploração dos materiais, comunicando com elas e desafiando-as nos seus propósitos quando necessário. O ambiente tranquilo fez-se sentir em todas as explorações, não permitindo que interferências externas influenciassem. Segundo Goldschmied e Jackson (2006), o adulto deve apresentar-se tranquilo e atento, mas não demasiado interventivo. Desta forma o bebé beneficiou do apoio emocional que surgiu da presença do adulto “mantendo níveis de confiança suficientes para empreender a ação exploratória, sem interrupções suscitadas por verbalizações do adulto” (Araújo, 2013, p. 54)

A figura 1, evidencia algumas das explorações realizadas.



Figura 1 - Crianças a explorar o cesto dos tesouros

Garrafas sensoriais

A segunda EEA que se apresenta diz respeito à exploração de “garrafas sensoriais”. Em pequeno grupo, colocamos à disposição das crianças garrafas de plástico com conteúdos diversos. Umas com água, corantes e purpurinas, outras com botões e outras com esferovite e pequenas bolinhas. Nesta exploração os sentidos da visão, tato e audição ganharam especial destaque. As crianças, nomeadamente as mais pequenas, agarravam nas garrafas e abanavam com entusiasmo, sorrindo. A escolha desta exploração passou também por proporcionar momentos relaxantes às crianças e ainda a possibilidade de compreenderem que movimentando um objeto, o que tem no seu interior pode alterar-se quanto à cor ou quanto ao som que produz, conforme podemos verificar na seguinte nota de campo:

O Luís agarra com as duas mãos na garrafa com botões. Observa-a atento e movimenta-a. Faz barulho e repete o movimento, fica a observar fixamente enquanto a aproxima e afasta da cara. Deixa cair a garrafa e esta rebola. Estica-se. A Laura apanha a garrafa e aproxima-se do Luís. Ele está calmo, abana as pernas e as mãos enquanto a Lara abana a garrafa sorri. (NC11:C:26/10/2016)

À medida que as crianças manipulavam as garrafas íamos comunicando com elas.

Abana a garrafa Luís, abana. (movimentando os braços). Faz barulho quando abanas, não é? Muito bem. (NC12:C:26/10/2016)

Nesta exploração encontramos também várias experiências-chave, nomeadamente o sentido de si próprio, fazendo coisas por si próprio; relações sociais expressando emoções; o movimento, movimentando-se a si e à garrafa; a comunicação não verbal; a exploração de objetos, aprendendo sobre o mundo físico, explorando com as mãos, a boca, os olhos e ouvidos; a noção precoce de quantidade e número, quando experimenta mais e ainda o tempo, repetindo a ação para fazer com que volte a acontecer. Podemos observar a exploração na figura 2.



Figura 2 - Crianças a explorar as garrafas sensoriais

Explorar com os sentidos

A EEA que se apresenta integra-se na experiência-chave “Explorar objetos”, e que denominamos a “Manta das sensações”. Começamos por colocar uma manta com diferentes texturas no centro da sala, para, novamente, explorar com os órgãos dos sentidos, mais concretamente com o tato. Enquanto as crianças continuavam a percorrer o espaço livremente, gatinhando ou andando, cantamos a canção *A mantinha das surpresas*, como forma de envolvimento e chamando a atenção das crianças para o que estava no centro da sala. As crianças aproximaram-se para ver e explorar, como podemos perceber pela NC que apresentamos:

A Mara dança e bate palmas enquanto cantamos a canção, sem se aperceber do que está no centro da sala. A Laura gatinha até à manta e passa a mão direita pelas diferentes texturas, sorri e depois abana os braços. O João observa de longe sem nunca tirar os olhos da nossa direção, agarrado a um berço, baixando-se e levantando-se, ao mesmo tempo que sorri (NC2:C:17/10/2016).

A manta permaneceu no centro da sala, toda a manhã, e as crianças, à medida que lhes despertava curiosidade, começavam a explorá-la, a tocar e a emitir sons, a apontar com os dedos, a sentir com as mãos e dedos (*vide* figura 3).



Figura 3 - Crianças a explorar a manta das sensações

Importa referir uma das ações realizada por uma criança, nomeadamente o facto de ter passado a mão por algumas texturas até descobrir que uma delas também produzia som. Olha para a educadora estagiária e sorri. “*É macio este pelo, não é?*”. Questionando-a passa novamente a mão pela textura e para no plástico bolha.

“Estas bolinhas fazem barulho, ouve André”. O André leva a mão direita ao plástico bolha, batendo com a mão, produziu som, para e volta a bater. Com o dedo indicador esticado rebenta uma bolha (NC9:C:17/10/2016).

Foi notória a escolha das texturas mais macias e das que produziam som para explorarem. Colocamos também música ambiente para potenciar momentos de relaxamento. Esta serviu, ainda, como forma de estimulação auditiva. As experiências-chave que conseguimos verificar nesta exploração foram: sentido de si própria, expressando iniciativa e fazendo coisas por si própria; relações sociais, estabelecendo relações com o adulto e expressando emoções; música, ouvindo e movimentando-se; comunicação e linguagem, comunicando não verbalmente e produzindo sons; explorar objetos, nomeadamente com as mãos e pés e ainda, o tempo, experimentando de novo.

Apesar das EEA se mostrarem diversas e diferentes, têm uma particularidade que lhes é comum, o de “encorajar as crianças a envolverem-se ativamente com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 370). Nesta faixa etária apesar da criança não se conseguir expressar verbalmente, fá-lo através da sua ação, através da ação de chorar, de sorrir, de olhar, de apontar, de gatinhar, de tocar. Assim, para avaliar a sua ação nas diferentes explorações, utilizamos a Escala do Bem-estar descrita anteriormente e que passamos a analisar no ponto seguinte.

3.1.3. Avaliação do processo

Segundo Laevers (2011) o bem-estar da criança apresenta-se como indicador da significância das aprendizagens para a criança e, ao mesmo tempo, possibilita-nos compreender se o ambiente educativo responde positivamente aos seus interesses e necessidades.

Cada criança que participou neste estudo foi observada seis vezes num dia, durante três minutos, em momentos da rotina distintos, passando pelas explorações realizadas, momentos de autoiniciativa e ainda durante as refeições.

As observações foram registadas em tabelas que incluem o nome da criança, a idade e a data da observação bem como do número de crianças e adultos presentes durante a observação, no cabeçalho. A observação é descrita numa secção própria de forma pormenorizada, bem como o nível de bem-estar atribuído à criança naquela situação, o período de observação (manhã ou tarde), o tempo da rotina (e se é em grupo ou individual) a indicação da presença dos indicadores do bem-estar encontrados na criança durante aquele período. Fazíamos ainda registo fotográfico do observado.

Analizadas as tabelas das observações organizamos os dados do nível de bem-estar no gráfico 1.

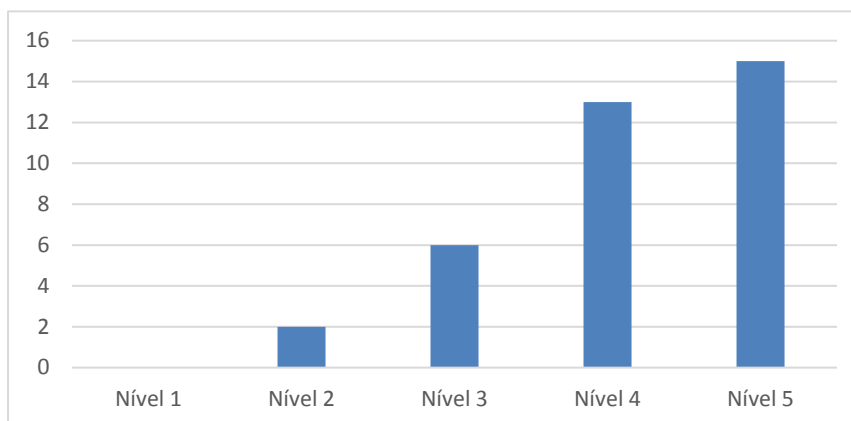


Gráfico 1 - Níveis de bem-estar

Pela análise do gráfico podemos perceber que a média do nível de bem-estar é de 4,14, um valor bastante superior ao ponto 3,63 apontado como ponto médio de bem-estar da criança num estudo de Laevers (2011). O autor refere que “níveis elevados de bem-estar conduzem, no final, a níveis elevados de desenvolvimento da criança” (p. 2).

Tal como o envolvimento da criança não é apenas “um traço, intrínseco e imutável”, mas sim um “estado dependente das condições e características ambientais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2002, p. 20), também o nível do bem-estar está dependente do contexto, não se apresentando como uma característica mas como um estado. Importa salientar que procuramos estar cientes desta realidade, a fim de adaptar e proporcionar à criança momentos agradáveis, bem como um ambiente educativo de qualidade, onde a aprendizagem passasse pela ação e pelo bem-estar desta. Realça-se a importância de, regularmente, se refletir e monitorizar o espaço, os níveis de bem-estar, as aprendizagens construídas, sendo imperativo que o bem-estar da criança seja uma preocupação constante.

A insuficiência ou ausência de bem-estar nos primeiros anos de vida da criança, por um longo período de tempo, pode comprometer e prejudicar as aprendizagens e o seu desenvolvimento. É nesta fase que a personalidade da criança começa a ser formada e a sua saúde psicológica e emocional, bem como os seus comportamentos presentes e futuros, podem ser afetados de forma irremediável. O educador responsável pela criança deve otimizar as interações da criança com o ambiente educativo, no qual ela está integrada, e com as outras crianças e adultos que a rodeiam (Laevers et al., 2005).

Sabendo que o tipo de interações que a criança experiencia na Creche influencia fortemente os seus níveis de bem-estar, procuramos apoiar e estimular, de forma calorosa, as crianças. Estas interações adulto-criança proporcionaram-lhes a base de confiança e segurança para que se sentissem bem e com vontade de experimentar e aprender. Incentivamos ainda as interações positivas com os pares permitindo o desenvolvimento de identidades relacionais e

a criação de laços. Quando o adulto assegura o bem-estar da criança permite-lhe ainda a descoberta do sentido de pertença (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Viver experiências de aprendizagem que tenham significado para a criança cria nela sentimentos de bem-estar, assim como os sentimentos de bem-estar lhe fornecem condições para aprender, para descobrir o mundo.

O nível de bem-estar esclareceu-nos em que medida o ambiente educativo permitia à criança sentir-se “em casa”, sentir-se tranquila, confiante, à vontade para ser espontânea e estar em sintonia consigo mesma, satisfazendo as suas necessidades e sendo apoiada nas suas curiosidades, interesses e explorações. Tal como nos referem Araújo e Costa (2010), o conceito de bem-estar da criança traduz-se “na forma como o ambiente educacional a faz sentir confortável ou desconfortável consigo própria e no respeito que esse ambiente demonstra face às necessidades básicas da criança” (p. 8).

Procuramos fazer uma reflexão cuidadosa em torno do ambiente educativo proporcionado, de modo a criar condições de bem-estar para que as crianças crescessem e aprendessem em harmonia. Pensamos assim sobre a organização de todas as dimensões da pedagogia e adaptamos o ambiente educativo ao grupo e a cada criança em particular.

3.2. A ação educativa em contexto de educação pré-escolar

A ação educativa em contexto de educação pré-escolar, ocorreu ao longo de dez semanas, durante 150 horas. As intervenções foram alternadas com as intervenções do nosso colega de estágio.

Para planificar adequadamente, para esta faixa etária, foi necessário, num momento inicial, conhecer o contexto educativo. Esta secção, subdivide-se em três pontos: descrição e análise do contexto; as experiências de aprendizagens realizadas e análise dos dados recolhidos.

3.2.1. Caracterização do contexto

A PES em EPE decorreu numa IPSS, no ano letivo 2016/2017, na cidade de Bragança. Possuía respostas sociais de Creche (0-2 anos) e de EPE (3-5 anos) e era composta por espaços exteriores e interiores. O espaço exterior era bastante amplo, contemplava alguns equipamentos e materiais que permitiam alguns tipos de brincadeiras, sendo acessível através do espaço interior. Este espaço era menos utilizado do que poderia, sendo mais utilizado o espaço interior, mesmo com bom tempo. O espaço interior dividia-se em dois espaços distintos, a Creche e a EPE, contemplando cinco salas na sua totalidade, e a cada sala corresponde uma cor (Ex: sala laranja). Possuía casas de banho equipadas para crianças, um espaço destinado ao acolhimento e à visualização da televisão, que servia também como espaço de descanso, um refeitório e uma cozinha e ainda uma sala de reuniões. A Creche era

composta por duas salas, a do berçário e a sala até aos dois anos. Já a EPE era composta por três salas, uma para cada nível etário, três, quatro e cinco anos. Cada uma das salas da Creche era apoiada por uma educadora e duas assistentes operacionais, a EPE contava com uma educadora e uma assistente operacional.

A sala era ampla, o que permitia que as crianças e os adultos se movessem, brincassem e trabalhassem livremente, sozinhos ou acompanhados. A ventilação era adequada e tinha bastante luz natural. O espaço estava dividido por áreas de trabalho, mais especificamente por cinco áreas: a biblioteca, as construções, a casa, a expressão plástica e os jogos. Todas as áreas de trabalho estavam definidas e claramente delineadas, com designações facilmente entendidas pelas crianças. Este indicador fazia com que as crianças se referissem com frequência às áreas de trabalho pelos seus nomes. A localização de algumas áreas permitia às crianças e aos adultos movimentarem-se livremente de uma área para a outra. Algum mobiliário era alto o que dificultava a visão entre as áreas. Alguns materiais que se apresentavam não estavam etiquetados e havia uma quantidade limitada para o uso de todas as crianças. Em algumas das áreas os materiais eram pobres e não adequados à idade das crianças, nomeadamente os puzzles presentes na área dos jogos, bem como os livros que se encontravam na biblioteca que estavam estragados e desatualizados. Todas as áreas poderiam ser enriquecidas com materiais da natureza (na área das construções, por exemplo) e com objetos do dia a dia. A maior parte dos materiais estavam arrumados em prateleiras que não estavam ao alcance da criança, o que limitava as suas explorações e brincadeiras, uma vez que se encontravam dependentes do adulto para as realizar. Algumas áreas de trabalho com atividades compatíveis eram adjacentes. Mas, por outro lado, as mesas de trabalho estavam muito próximas das áreas mais propícias ao movimento e, conseqüentemente, ao barulho o que dificultava, por vezes, a realização de atividades que requeriam maior concentração.

O grupo desta sala era composto por dezasseis crianças, sendo sete do sexo masculino e nove do sexo feminino, tendo a maior parte do grupo três anos e alguns quatro anos. Uma das crianças deste grupo tinha necessidades educativas (NE), contudo, até à escrita deste relatório, ainda não tinha sido realizado um diagnóstico concreto. Esta criança era apoiada por uma técnica de terapia da fala, uma vez por semana, e por uma educadora de ensino especial também uma vez por semana. A educadora do ensino especial também apoiava uma outra criança mas por razões relacionadas com o seu contexto familiar.

Os trabalhos das crianças estavam, por vezes, expostos e, alguns, refletiam interesses e experiências das crianças. Outros eram resultantes de ideias do adulto ou copiados de produtos já existentes. A maior parte das crianças construía frases corretamente, aplicando os tempos verbais, os pronomes pessoais, etc., sendo o discurso inteligível. Gostavam de cantar canções

de todos os tipos e faziam-se entender através do diálogo. A criança com NE tinha um vocabulário reduzido.

É importante realçar que as crianças de quatro anos tentavam ajudar as mais novas na realização das tarefas. Ainda se encontravam, quase todas, na fase da garatuja, não apresentando a noção do esquema corporal e a sua motricidade fina encontrava-se em desenvolvimento. Manifestavam maior preferência pelas áreas da casa, das construções e da pintura, em detrimento da biblioteca e da área dos jogos. A motricidade global estava bem desenvolvida em todo o grupo, sendo possível verificar isso mesmo através de jogos de movimento. O tempo de atenção do grupo era curto. Desta forma, para que o grupo estivesse motivado foi necessário organizarmos atividades que fossem ao encontro das suas preferências e que os envolvesse na sua aprendizagem.

No que diz respeito à rotina diária, as crianças quando chegavam à escola dirigiam-se para a sala da televisão onde era feito o acolhimento. Na instituição seguiam uma rotina diária consistente e as crianças estavam, de certa forma, conscientes da existência de uma rotina diária. Às 9h00 deslocavam-se para o refeitório e sentavam-se nas mesas, onde permaneciam a tomar o pequeno-almoço. Este era um tempo de grande agitação pois partilhavam os brinquedos que traziam de casa e os primeiros momentos do dia. De seguida, às 9h30 arrumavam os seus brinquedos e iam para a sala, já bastante agitados, não havendo a possibilidade de um momento de transição de forma tranquila. De seguida, iniciavam os trabalhos em grande grupo e posteriormente havia um tempo previsto para as atividades de pequeno grupo. Terminadas as explorações chegava a hora das refeições, a higiene e o descanso. No período da tarde a rotina estava organizada de forma semelhante, depois de as crianças acordarem, existiam tempos de trabalho individual e em pequenos grupos aos quais se seguia o lanche. As crianças tinham um tempo adequado para levar a cabo algumas das atividades da rotina. A este propósito a educadora referiu que:

organizo o dia, aliás organizo a manhã em dois tempos, a parte orientada e a parte livre. Há uma parte em que programo, mediante aquilo que eu sinto que serão as necessidades de aprendizagem e tendo em conta as orientações e as metas. Há uma outra parte que eu considero tão importante ou mais que é a parte que eles fazem explorações partindo dos interesses deles. (...) depois reflito com eles se o conseguiram fazer ou não conseguiram fazer (EEPE).

Em crianças em idade pré-escolar a rotina revela-se um aspeto fundamental, uma vez que, de acordo com Zabalza (1998), esta lhes oferece previsibilidade e conseqüentemente, segurança e autonomia. Embora pense que a rotina deste grupo poderia ser melhorada, procuramos encontrar estratégias para adequar a nossa intencionalidade a esta rotina.

Na interação adulto-criança era, por vezes, demonstrada atenção positiva nas suas interações com as crianças, interagindo de forma calma e com um tom que demonstrava algum respeito. Os adultos conversavam com as crianças de forma recíproca. Contudo, faziam muitas perguntas às crianças, principalmente questões de resposta fechada ou única e predeterminada. Em situações esporádicas, participavam como parceiros nas brincadeiras e encorajavam as crianças de acordo com a sua idade, nível e ritmo de desenvolvimento.

Na visão da educadora as finalidades da EPE passavam por preparar as crianças para a vida social, quando mencionava que devemos “*pô-los aptos para vida social, [para] as regras, [para] o saber-estar, passarem a ter a capacidade de aprender a aprender*”. Acrescentou ainda que serve para se prepararem para a fase subsequente, uma vez que referiu que se fundamenta em “*levarem as bases essenciais para que possam fazer depois, na etapa seguinte, uma boa aprendizagem, com todos os requisitos que já levam da anterior*” e ainda salientou outra finalidade que, no seu entender, passava por preparar para pensar e saber escolher: “*é preciso prepará-los para saber pensar e saber escolher e, depois, numa fase mais tardia eles planificam e sabem-no fazer*” (EEPE).

Sobre as aprendizagens a desenvolver na EPE referiu ainda que “*a capacidade que têm de se adaptarem à sociedade e ao meio são o essencial*”, estando desta forma a desenvolver competências sociais. Acrescentou que

para mim qualquer atividade pode abranger todas as áreas. Eu posso estar na área da expressão motora (...) e posso contemplar todas as áreas, posso contemplar a da linguagem, a matemática, o estudo do meio. Se pegar numa história pode-a adaptar à motricidade. Qualquer atividade serve para explorar todos os domínios, nós temos é de ser seres atentos e reflexivos constantemente, não só nos momentos em que nos reunimos para refletir, porque se não olhar para um conteúdo e não conseguir tirar de lá todas as áreas acaba por ser um currículo pobre (EEPE).

Para complementar esta ideia a educadora salientou o facto de a aprendizagem ser multidisciplinar e de as atividades estarem relacionadas com as áreas de conteúdo (OCEPE): “*dependendo do projeto a que nos propomos (...) todas as semanas temos em atenção abranger todas as áreas. São proporcionadas várias atividades em vários campos, nos domínios e nas áreas, nas três áreas e nos domínios*” (EEPE).

Por outro lado, referiu que atividades centradas na linguagem são as atividades/experiências que mais contribuem para a aprendizagem das crianças.

O desenvolvimento da linguagem é essencial, porque enquanto não há o desenvolvimento da linguagem, a capacidade de comunicação e de raciocínio e de acomodação de saberes não existe da mesma forma, ou pelo menos nós não sabemos até que ponto é que a criança

é ou não é capaz de. (...) a linguagem é essencial e quando há deficits de linguagem convém logo planificar de forma a corrigir esses deficits porque de facto é através da comunicação que a aprendizagem existe. O saber comunicar é tão importante como o saber escutar (EEPE).

No que diz respeito às experiências de aprendizagem investigativas a educadora referiu que são atividades que induzem ao questionamento, que fazem com que “*as crianças se questionem acerca daquilo que estamos a trabalhar*”, que fossem atividades que despertam as expectativas e que lhes acrescentam algo “*para além do óbvio*”. A educadora referiu que estas experiências são “*muito importantes*”. Acrescentou ainda que “*qualquer atividade serve para ser um ponto de investigação*”. Contudo, disse que existiam dificuldades na implementação de atividades investigativas mencionando que

os interesses das crianças estão muito diversificados, aliás a parte da tecnologia e a parte da televisão, dos filmes, faz com que os interesses das crianças estejam focados nem sempre nos campos certos, é preciso arranjar estratégias novas para os conseguir captar. Se a criança não for muito determinada e muito autónoma, nós dificilmente conseguimos dar resposta a isso. E é difícil, muito difícil apoiá-las assim (EEPE).

Quando questionada sobre as estratégias utilizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças e como se organiza para a concretizar a educadora disse: “*em pequeno grupo é que eu tento trabalhá-lo segundo as suas capacidades, segundo os seus interesses e segundo os seus ‘handicaps’, o que ainda não aprenderam*” (EEPE).

No que diz respeito à planificação, por vezes, a educadora usava um ou mais modelos ou abordagens educacionais identificáveis. Alguns componentes destas abordagens eram baseados em teorias, pesquisas ou práticas experimentadas.

A educadora mencionou que as

reflexões, normalmente de final de dia, interferem na minha planificação da semana seguinte. Às vezes, modifico a planificação para o dia seguinte, mas normalmente é para a semana seguinte. O que eles mais gostaram, o que lhes interessa, o que gostam de aprender, questões que se levantem, questões que surjam às vezes do inesperado (EEPE).

Ao planificarem, os educadores devem ter em conta o papel das crianças, uma vez que devem ser ativas na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, são o sujeito e não um mero objeto do processo educativo. A este respeito a educadora revelou-nos que as atividades e os projetos eram planeados com os elementos do grupo, “*os projetos, normalmente, quando emergem de situações ou interesses são planeados, dentro de todas as possibilidades, com as crianças e avaliados também com as crianças*”. Na voz da educadora,

as crianças são mais “*ativas nos projetos, nos interesses, nas planificações quando parte delas. Quando sai de nós tem menor participação delas*”. Por outro lado não dava importância aos interesses da criança na sua individualidade: “*a criança individualmente pode dar achegas a uma planificação, emergindo de sala, agora é assim, por norma não surgem projetos de uma só criança*” (EEPE).

Havia ainda um tempo de escolha diário no qual as crianças podiam, por vezes, iniciar atividades e levar a cabo as suas intenções, ou seja, faziam escolhas acerca de onde e como usar os materiais e realizar as atividades. Contudo, na maior parte das vezes, as atividades eram propostas pela educadora.

O registo das atividades e explorações das crianças era elaborado numa agenda, e que, segundo a EEPE, “*seria uma forma de eu saber o que é que eles gostam, quais são as áreas que mais gostam, quais são as áreas que mais precisam*”. E a avaliação era realizada através “*de grelhas de registos*”. No entanto, nunca vimos nem nunca contactamos com estas grelhas.

A EEPE referiu que apoia a autoestima, o bem-estar emocional e as disposições para aprender de cada uma das crianças, “*com um estímulo positivo, (...) se houver uma criança que precisa de um estímulo mais autoritário também se usa esse estímulo. Por norma, toda e qualquer criança, todo e qualquer ser humano funciona por estímulo positivo*” (EEPE).

A análise do instrumento de avaliação PQA, permitiu-nos encontrar a média da sala que era de 2.34 pontos, valor este que encontra abaixo dos 2.5 de média de referência.

3.2.2. Experiência de ensino-aprendizagem de educação pré-escolar

Quando iniciamos o estágio rapidamente percebemos que as crianças eram interessadas mas inquietas e para isso foi necessário encontrarmos estratégias que as motivassem para aprender e saber mais. Uma vez que consideramos a criança como o centro da ação, tornou-se necessário proporcionar ocasiões de aprendizagem atrativas, dinâmicas e motivadoras. Para a planificação das atividades relativas às nossas semanas de intervenção, tivemos como documento de referência as OCEPE (Silva et al., 2016), sendo contempladas, em todas as semanas, atividades e explorações pertencentes a todas as áreas de conteúdo, não destacando umas em detrimento de outras, uma vez que as consideramos todas de igual importância. Neste ponto do nosso trabalho apresentamos apenas as experiências de aprendizagem de duas semanas.

À descoberta do mundo dos pinguins

Sabendo que as crianças ficavam fascinadas pela literatura para a infância, começamos por explorar uma história. Acreditamos que as histórias são muito importantes no dia a dia, pois, além de permitirem uma grande interação ajudam a estimular a linguagem, a imaginação

e a alargar, progressivamente, o vocabulário já existente. De acordo com Sim-Sim (2006), “a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interação afetiva permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura” (p. 122). Por outro lado, o interesse pela história e a forma como é contada ajuda a criança a desenvolver a atenção e a concentração pois, como refere Magalhães (2008), a atenção da criança, tendencialmente dispersa, é mais facilmente captada quando escutam histórias e ao mesmo tempo é mais favorecido o treino da concentração. Alves (2004) diz que “no primeiro momento as delícias do texto encontram-se na fala do professor” e que “tudo começa quando as crianças ficam fascinadas com o que mora dentro do livro”, acrescenta ainda que “a aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer” (p. 18).

Assim, de forma a acalmar o grupo e a captar a sua atenção, reunimos as crianças em semicírculo e cantamos a canção *Com pezinhos de veludo*. Estes momentos passaram a ser implementados sempre que se iria contar uma história, sabendo que os tempos de transição são muito importantes para a criança e para o grupo, procuramos criar uma atmosfera para a experiência subsequente. Segundo Hohmann e Weikart (2011), devemos “fazer destas mudanças potencialmente perturbadoras um momento que venha a ser, para as crianças, tão calmo e interessante quanto possível” (p. 232). Este momento de transição, novo para as crianças, fez com que estas ficassem mais calmas percebendo que o momento que se seguia devia ser escutado atentamente.

Seguiu-se a leitura expressiva da história *Perdido e Achado* da autoria de Oliver Jeffers (2011), com recurso a um guarda-chuva, conforme se pode observar na figura 4.

Assim que o guarda-chuva se abriu houve alguma agitação, as crianças mostraram-se bastante interessadas pelo que iria acontecer, uma vez que a estratégia utilizada foi bastante diferente daquilo a que estavam habituadas. Acreditamos que a utilização de recursos diversificados para captar a atenção do grupo para o que se seguirá, favorecerá a sua aprendizagem. Conversamos com as



Figura 4 - Guarda-chuva para contar a história *Perdido e achado*

crianças para satisfazer a sua curiosidade sobre o recurso.

Lara – *Luísa trouxeste um guarda-chuva? Eu também tenho um.*

Luísa- *Ai tens? É igual a este?*

Lara- *Esse é azul e o meu é amarelo.*

Luísa- *E para que serve o teu guarda-chuva amarelo?*

António- *É para a chuva. É para não ficarmos molhados e depois doentes.*

Miguel e Ricardo- *Quando chove.*

Luísa- *Sim, têm razão, utilizamos o guarda-chuva nos dias em que chove e às vezes para nos protegermos do sol. Mas aqui na sala está a chover?*

Todos- *Não.*

Luísa- *Então hoje vai servir para outra coisa, vamos ver?*

(NC3:PE:29/11/2016)

Começamos, então, a dar vida ao guarda-chuva, utilizando fotografias da história. À medida que esta ia sendo contada, colávamos as imagens no guarda-chuva, fazendo-o rodar. A surpresa era constante, aparecendo em cada divisória uma nova imagem, mais um pormenor que tornava a história mais interessante, tal como acontece quando folheamos um livro. Ao longo da história, as crianças iam falando sobre algumas das imagens e descrevendo o que iam significando, e íamos fazendo paragens para que compreendessem o que ia surgindo, conforme o relato seguinte:

Pedro – *Olha! O pinguim também tinha um guarda-chuva com ele.*

Guilherme - *E fez [com] ele um barco.*

Luísa – *Sim, é verdade, o pinguim utilizou o guarda-chuva para navegar, tal como nós fazemos com os barcos.*

Pedro - *Mas ele podia ter ido a nadar. Os pinguins sabem nadar não sabem Luísa?*

Luísa - *Sim, os pinguins também sabem nadar. Alguém me sabe dizer mais coisas sobre os pinguins?*

Tomás - *Vive onde cai neve.*

Teresa - *Onde há frio, já vi na televisão. E aí na história também mostrava.*

(NC4:PE:29/11/2016)

Assim, conseguimos perceber que as crianças identificam informações através das imagens. Silva et al. (2016) salientam que ao “falar sobre as imagens” (...) a criança enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe” (p. 49). Continuamos o processo de comunicação e exploração da narrativa.

Luísa- *É verdade, vivem em locais com neve e frio e vivem muitos pinguins juntos. Eles gostam de estar próximos uns dos outros, principalmente quando está frio. Aqui na história o menino levou de novo o pinguim até ao Polo Norte. Porque é que será que o pinguim foi atrás do menino?*

Ana- *Não estavam aí outros [pinguins] e ele não queria ficar sozinho.*

Luísa- *Concordo.*

António- *E também porque ele “sicou” (ficou) triste quando ele “sicou” (ficou) lá.*

Luísa- *Então ele estava triste por estar sozinho?*

António-Sim, *ele gosta de estar acompanhado pelo menino. E eles ficaram muito amigos.*

(NC5:PE:29/11/2016)

As crianças rapidamente descreveram os sentimentos presentes na história e desafiamos cada uma delas a expressar uma das emoções apresentadas e outras que lhes eram familiares, realizando o jogo *O cubo das emoções*. O cubo tinha em cada face uma emoção representada (alegria, tristeza, espanto, medo) e ainda o símbolo da interrogação que lhes permitia escolher uma emoção que gostassem de representar. À vez, cada criança lançou o dado e representou a emoção que a sorte ditou, como podemos observar na figura 5.

Este jogo dramático não foi fácil para todas as crianças, algumas delas, percebendo a dificuldade das outras ofereciam-se logo para ajudar, nesse momento passavam a realizar a tarefa a pares.

Segundo Silva et al. (2016), o jogo dramático

desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (p. 52).

No final, algumas crianças quiseram continuar com este jogo, outras decidiram explorar mais e melhor a história, folheando as suas páginas, e outro grupo de crianças realizou atividades autoiniciadas nas áreas. Sentamo-nos com as crianças que observavam atentamente a história e conversamos sobre as características do habitat dos pinguins.

Num momento posterior, em grande grupo, continuamos com o debate sobre o habitat. Depois de todos perceberem que os pinguins vivem em locais muito frios questionamos as crianças se poderíamos construir, na sala, uma casa para o pinguim viver. As respostas foram positivas e com muito entusiasmo.

Luísa- *E o pinguim morava onde?*

Pedro- *Morava na casa dele. Por aqui (aponta para a imagem onde estava o pinguim).*



Figura 5 - Criança a imitar uma emoção

Luísa- *E onde era a casa dele?*

Teresa- *No polo.*

Ricardo- *No polo sul. – Completa o colega.*

Luísa- *E este sítio onde morava o pinguim era frio ou era quente?*

Maria- *Frio.*

Tomás- *Porque tinha muito gelo.*

Maria- *E água, também tinha água.*

Luísa- *E se nós quiséssemos fazer uma casa para o pinguim aqui na sala, será que conseguíamos?*

Maria- *Tínhamos de fazer uma casa pequenina (faz os gesto com as mãos).*

Guilherme- *Tínhamos de fazer uma casa de gelo.*

Luísa- *Olha boa ideia...Mas não temos gelo, será que conseguimos fazer gelo?*

Sara- *Acho que não.*

Guilherme- *Mas eu acho que sim!*

Luísa- *Achas que sim? Quem acha que sim? E com o que é que conseguimos fazer gelo?*

Guilherme- *Com uma máquina de fazer gelo.*

Luísa- *Bem pensado, mas como não temos aqui uma máquina de fazer gelo temos de encontrar outra solução.*

Ana- *Com água.*

(NC9:PE:29/11/2016)

Deixamos a questão em aberto, para explorarmos num momento posterior.

De seguida, no tempo de pequeno grupo, colocamos um recipiente com água na mesa. As crianças tiveram a oportunidade de explorar a água e, depois, selecionamos, em conjunto, o recipiente que iríamos utilizar para fazer gelo (ex. luvas de latex, garrafa de plástico, caixa de plástico). As luvas de latex foram o material utilizado. As crianças, à vez, encheram a luva, manipularam-na, sentiram a sua textura. Íamos observando, apoiando e questionando.

Luísa- *Então ajudem-me lá, onde é que precisamos de colocar a luva com água para que ela fique em gelo?*

Ana- *Para o gelo.*

Luísa- *E temos gelo na sala?*

Ana- *Não!*

Luísa- *Onde é que vamos buscar as coisas fresquinhas no verão?*

Sara- *Ao frigorífico.*

Ricardo- *Mas também pode ser ao congelador.*

Luísa- *Será que só se estiverem no congelador é que fica em gelo? E se experimentássemos colocar um destes recipientes aqui na sala e outro no congelador?*

Sara- *Sim, vamos ver como fica se deixarmos aqui na sala.*

(NC13:PE:29/11/2016)

No dia seguinte, as crianças foram ao congelador e à prateleira da sala buscar as luvas que lá tínhamos deixado para verificar se se transformaram em gelo. Desta vez, organizadas em grande grupo, as crianças puderam observar que não houve alterações na luva deixada na sala mas que a luva colocado no congelador tinha mudado a sua consistência e temperatura, a água tinha passado ao estado sólido. À medida que exploravam foram referindo algumas características.

Lara- *Uiiii, está muito frio e é duro!*

João- *Parte-se e derrete.*

Teresa- *Olha! Estou a apertar com a minha mão e fica água outra vez.*

Luísa- *Teresa mas o que é que nós pusemos ontem na luva?*

Teresa- *Foi água da garrafa.*

Luísa- *É verdade e depois colocamos no congelador e a água ficou sólida, ficou em gelo. Este gelo é água.*

Teresa- *Pois...E agora que tiramos derreteu.*

(NC2:PE:30/11/2016)

Consideramos que este tipo de explorações permite que as crianças compreendam mais facilmente alguns fenómenos do mundo que as rodeia. Segundo Martins et al. (2009), citando Eshach (2006), “as crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia a dia” (p. 12), “são capazes de compreender alguns conceitos científicos elementares e pensar cientificamente” (p. 13) e ainda referem que “a educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente” (p. 13).

Luísa - *Então já sabemos que o gelo é duro, é frio e se derrete. Então aqui na nossa sala, não podíamos fazer aqui uma casa para o pinguim, mas podemos construir o nosso pinguim.*

(NC6:PE:30/11/2016)

De seguida procedemos à dramatização da lengalenga *O Pinguim Quim*, imitando o movimento dos pinguins. Para que as crianças pudessem explorar a pasta de farinha, com as cores que caracterizam os pinguins (preto, branco e laranja), organizamo-nos em três pequenos grupos heterogéneos, de forma a que cada adulto da sala pudesse apoiar uma mesa.

Cada criança teve a oportunidade de sentir, mexendo a massa antes mesmo de construir o pinguim (*vide* figura 6). No início, algumas crianças, tiveram um pouco de dificuldade, mas passado pouco tempo conseguiram dar-lhe forma. Em cada mesa de



Figura 6 - Criança a explorar massa de moldar

trabalho estavam fotografias de pinguins reais, uma vez que em idade pré-escolar e sem contacto com o animal em questão é muito importante darem-se referências realistas.

Tal como nos dizem Hohmann e Weikart (2011), “mudar a consistência, a forma ou a cor dos materiais é outra das maneiras através das quais as crianças agem sobre os objetos no contexto da aprendizagem activa” (p. 37).

No decorrer da EEA falamos com as crianças de forma a estimular a comunicação ao mesmo tempo que, também nós, “púnhamos as mãos na massa”. Enquanto realizava a sua representação, uma criança explicava o que estava a fazer, verbalizando:

Miguel- *Já fiz a parte branco do corpo do pinguim, agora vou fazer a parte preta.*

Luísa- *Muito bem, continua, estás a ir muito bem.*

(...)

Miguel- *Luísa já fiz o corpo todo, agora quero fazer a boca, os olhinhos e as patas.*

Luísa- *E eu vou agora fazer o bico no meu pinguim também.*

(NC10:PE:30/11/2016)

À medida que observávamos as crianças, registávamos o que faziam e como o faziam e ainda anotávamos o que diziam e a quem se dirigia a sua conversa. Íamos sempre apoiando as crianças nas suas conquistas, recolhendo as suas ideias, escutando-as e desafiando-as nos seus pensamentos. Tal como é preconizado no modelo *Highscope* os momentos de pequeno grupo servem para que o educador possa escutar de forma atenta e interessada o que as crianças dizem, ficando a saber aquilo que elas acham importante e aquilo que elas fazem e pensam. Desta forma, o educador percebe o que significa para elas a experiência (Hohmann & Weikart, 2011). Procuramos criar uma intimidade com a criança para que se sentisse segura e pudesse expressar-se melhor. Ao mesmo tempo, o facto de estarmos a utilizar os materiais da mesma forma que as crianças, permitiu que comunicássemos “de forma não verbal às crianças que as suas actividades são importantes” e ainda lhes oferecemos a oportunidade de elas poderem “realizar comparações que lhes estimulem o raciocínio” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 46).

Depois de todas as construções realizadas reunimo-las numa “maquete”, que representava a comunidade dos pinguins, tal como se observa na figura 7.



Figura 7 - Conjunto de pinguins criados pelas crianças

Lara- *Muitos pinguins juntos agora Luísa.*

Maria- *Já são muitos amigos e já não devem ir agora à procura do menino para ir serem amigos e brincarem.*

Luísa - *É verdade Maria, os pinguins vivem assim, tal como os temos aqui, todos juntos.*

(NC14:PE:30/11/2016)

Colocamos num local estratégico da sala (numa mesa de apoio à entrada) para que todos pudessem observar. No final da manhã, as crianças tiveram a oportunidade de mostrar ao restante grupo as suas produções, descrevendo o seu pinguim, atribuindo-lhe um nome.

Guilherme- *O meu pinguim tem umas patinhas pequenas e um biquinho grande, dois olhos brancos e chama-se iko.*

(NC19:PE:30/11/2016)

Num momento posterior, pedimos às crianças que se sentassem num semicírculo no centro da sala e aparecemos vestidos de pinguins, entramos a cantar e a dançar.

As crianças mostraram-se motivadas com os fatos que vestíamos, dizendo: *vocês parecem mesmo pinguins, tão bonitos.*

Este comentário levou-nos a questionar as crianças se também se queriam fantasiar de pinguins. Prontamente responderam que sim. Ajudamos cada criança a vestir um saco preto com uma mancha branca na barriga e umas patas de pinguim laranja. Estavam agora mais do que motivados para o que se seguia. Sentamo-nos com as crianças e trabalhamos a letra da música “Pinguim”¹. Começamos por dizer a letra e convidamos as crianças a repetir. Juntamos a precursão corporal à letra. Sabendo que a expressão musical se baseia, também, na exploração dos sons e ritmos pedimos que as crianças começassem por bater com as mãos. De

¹ Canção através da ferramenta *youtube* disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=4TzvYj899BE>

seguida bateram com um pé e depois com os dois. Silva et al. (2016) referem que “quanto maior for a diversidade dos sons de que as crianças se apropriam, maior será o seu “reportório sonoro” e mais rica a sua imaginação” (p. 55).

De seguida acompanhamos a letra com a música. Acreditamos que a música contribui positivamente para o desenvolvimento das crianças, para o “desenvolvimento de uma prática do ouvir” (p. 55). Silva et al. (2016) ainda realçam que “a abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (p. 54). Como percebemos rapidamente as crianças queriam movimentar-se ao som da música, pusemo-nos de pé e começamos a dançar, cantando.

Concordamos com Silva et al. (2016) quando referem que, a expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais diversificados, constitui uma experiência única: a partir do “ouvir” a criança “faz”, criando e interpretando. Acresce que “ouvir” em movimento é absolutamente natural em crianças pequenas e contrariar a sua “corporalidade” espontânea é limitar o seu desenvolvimento musical, uma vez que o desenvolvimento do sentido rítmico, incluindo a audição interior, pressupõe a vivência do corpo em movimento e a experiência muscular, estabelecendo uma íntima ligação entre a música e a dança (p. 55).

Os movimentos da dança foram ensinados conforme o que a letra nos dizia. De seguida mostramos o vídeo na televisão da sala. No início as crianças ficaram com os olhos fixos na imagem mas rapidamente começaram a realizar os movimentos já aprendidos sem nunca desviar o olhar da televisão. Repetimos as vezes que as crianças solicitaram e apercebemo-nos que descobriam novas formas de movimentar o corpo. Conforme salientam Silva et al. (2016) “a dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum” (p. 57).

Sara- *Agora é que aprendemos, assim a sério, como andam os pinguins.*

Margarida- *Gostei muito de dançar esta música.*

Sara- *E eu também. Podemos fazer mais uma vez Luísa?*

Luísa- *Podemos ouvir de novo sempre que quiserem.*

(NC21:PE:30/11/2016)

A educadora cooperante, ao ver o entusiasmo das crianças solicitou que ensaiássemos mais vezes a coreografia para apresentar na festa de Natal, que já se aproximava. As crianças reagiram positivamente a esta solicitação e destacamos aqui o entusiasmo da criança com NE. O seu interesse pela música e por esta EEA foi notório.

No tempo de pequeno grupo realizamos o *Jogo do pinguim*. Este jogo serviu para aprender conceitos matemáticos (contagem) brincando, serviu também, para aprender a respeitar regras e respeitar o outro. Silva et al. (2016) referem que “jogos com regras (cartas

numeradas, lotos, dominós, etc., bem como os jogos tradicionais de movimento) levam à compreensão e à aceitação de regras previamente fixadas e ao desenvolvimento de raciocínio matemático” (p. 76).

Para dar início ao jogo foram formadas duas equipas de quatro jogadores. Cada equipa recebeu um tabuleiro e seis peças (cada equipa tinha a sua cor). As equipas jogaram alternadamente lançando o dado, numerado de um a seis com pintas. A criança que lançava o dado contava o número de pintas comunicando ao adversário. De seguida colocava uma das suas peças no espaço que continha esse número (também representado por pintas) no seu tabuleiro. Se o espaço já estivesse coberto por uma peça, a equipa passava a sua vez. A equipa a ganhar foi aquela que preencheu o tabuleiro com as peças em primeiro lugar.

Nem sempre foi fácil para alguns elementos da equipa realizarem a contagem. Assim que nos apercebemos da dificuldade acrescentamos uma nova regra ao jogo. Quando a criança necessitasse podia pedir ajuda a um amigo e contavam os dois.

Silva et al. (2016) referem que “à medida que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número nas suas experiências de contagem, passam a ser capazes de pensar em números sem necessidade de os associar a objetos concretos” (p. 76).

O domínio da matemática é muito importante pois, como referem os autores, “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (p. 74). Ainda acrescentam que “o envolvimento das crianças em situações matemáticas contribui não só para a sua aprendizagem, como também para desenvolver o seu interesse e curiosidade pela matemática” (p. 76).

Curiosidades sobre os ovos

Depois de observarmos o interesse das crianças por atividades experimentais, organizamos uma visita ao laboratório da ESEB. Acreditamos que a educação para a ciência é fundamental desde o ensino pré-escolar, uma vez que esta, na conceção de Sá (2000), é capaz de “oferecer um manancial de factos e experiências com uma forte componente lúdica” (p. 3). O mesmo autor ainda refere que “a ciência para crianças deveria pois, assumir-se como dimensão curricular de prazer e deslumbramento que tais factos e experiências, apresentados pelo adulto, podem proporcionar” (p. 3).

A visita foi organizada em conjunto com a responsável pelo laboratório da ESEB com o intuito de realizar experiências relacionadas com o ar e com ovos. No momento em que explicamos às crianças que íamos visitar um laboratório o entusiasmo foi evidente e as

perguntas começaram a surgir. Pelo facto de ser uma atividade que iria ocorrer no exterior do espaço escolar e não realizada habitualmente, constituiu-se como um estímulo para as crianças, dado a novidade que implicava.

O ambiente no laboratório foi também agitado e as crianças mostraram-se muito participativas nas experiências a realizar. Para cada experiência solicitou-se a sua ajuda, o que as motivou ainda mais. O facto de poderem ser ativos e exploradores tornou-se um factor importante para que se envolvessem na atividade que estavam a realizar.

No regresso ao jardim de infância (JI) tivemos a oportunidade de conversar com as crianças e de as questionar sobre os aspetos que tinham gostado mais de ver e de experimentar.

Luísa- *Gostei muito de ver os meninos a participarem nas experiências no laboratório. Do que é que gostaram mais?*

Pedro- *Gostei muito da experiência do papel.*

António- *Eu gostei foi do fulcão [vulcão].*

Teresa- *Eu adorei aquele fogo do vulcão, nunca tinha visto.*

Francisca- *Eu gostei do ovo.*

Luísa- *Já ouvimos que alguns meninos gostaram mais de uma experiência e outro de outras.*

(NC7:PE:23/01/2017)

Depois desta conversa com as crianças acerca das experiências observadas foi proposto o registo, em forma de desenho, do que mais gostaram de observar. Cada uma das crianças explicou o registo que realizou e a razão dessa escolha. As notas de campo seguintes evidenciam alguns dos relatos das crianças.

António- *Desenhei a mesa e nós à volta e tu e o João também. E fiz também o desenho do vulcão porque gostei de ver o fogo a sair.*

(NC8:PE:23/01/2017)

Francisca- *Eu fazi [fiz] aqui eu a ajudar e também deste lado [apontou para o lado direito da folha] desenhei o ovo a entrar no copo porque fez muito barulho.*

(NC9:PE:23/01/2017)

Como uma das experiências realizadas no laboratório envolvia ovos realizou-se a leitura expressiva da adaptação da história *A galinha dos ovos de ouro*, com recurso a marionetas, tal como mostra a figura 8.



Figura 8 - Fantoches para contar a história *A galinha dos ovos de ouro*.

Em grande grupo, sentadas em semicírculo, as crianças ouviram atentamente. Assim que terminamos dirigimos a conversa para os valores referidos na história. As crianças rapidamente referiram que: “o Sr. Joaquim não quis vender a galinha dos ovos de ouro” e ainda “ele gostava muito de todas e era amigo delas” (NC10:PE:23/01/2017). Mas o interesse pelas marionetes fez-se sentir e dirigimos a nossa ação nesse sentido quando as crianças nos questionaram se podiam contar também a história.

Decidimos organizar as crianças em trios para poderem contar parte da história aos colegas e para terem a oportunidade de manusear as marionetas. A alegria e o entusiasmo eram evidentes e o jogo dramático ganhou forma. Silva et al. (2016) referem que “a disponibilização de objetos (fantoques de dedo, de luva ou marionetas de vara, etc.) que facilitem a expressão e a comunicação, através de “um outro”, são um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança” (p. 52).

Já num momento posterior as crianças tiveram oportunidade de explorar os ovos através dos sentidos (tato, olfato, audição, visão, paladar), em pequenos grupos. Cada criança tinha um ovo e através dos órgãos dos sentidos explorou as suas diferentes características (ex. a cor, a forma, o peso, textura).

Joana- *O ovo é frio.*

Maria- *Tem pintinhas nesta parte [casca do ovo].*

Miguel- *Não faz muito barulho!*

Tomás- *É leve e é um bocado redondo.*

Luísa - *O ovo é oval, a sua forma é oval.*

(NC15:PE:23/01/2017)

De seguida partiram o ovo e exploraram o seu interior.

João- *É laranja e tem uma parte branca [era transparente].*

Vitória- *O meu é amarelo.*

Luísa - *É verdade, não são iguais. Os ovos têm gema, que é a parte mais amarela e a clara, esta parte mais transparente.*

(NC16:PE:23/01/2017)

De seguida questionamos sobre as formas que conheciam de confeccionar os ovos. A maior parte das crianças só respondeu fritos. Ajudamos as crianças a lembrarem-se de outras formas de os confeccionar, nomeadamente cozidos ou mexidos. Mostramos às crianças os ovos confeccionados destas três maneiras distintas e explicamos como se confeccionou cada um. As crianças observaram atentamente e identificaram as diferenças entre cada um dos pratos observados.

Pedro- *Estes dois [ovo estrelado e cozido] têm as mesmas cores. Amarelo e branco. Mas este [ovos mexidos] é todo amarelo.*

Luísa- *Sim, nestes dois [ovo estrelado e cozido] conseguimos distinguir a gema da clara. Porque é que acham que neste só vemos amarelo?*

Pedro- *Porque se misturou a gema com a clara e ficou tudo amarelo.*

(NC17:PE:23/01/2017)

No dia seguinte, com recurso a um pictograma e à guitarra, ensinamos às crianças a “canção do ovo”². Esta estratégia serviu para recordarmos, através da letra da canção, aspetos relacionados com o ovo. Tal como nos referem Silva et al. (2016) a expressão musical está diretamente relacionada com o domínio da linguagem oral, ou seja, “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz” (p. 55).

Como todas as crianças tinham a conceção de que o ovo parte com muita facilidade organizamo-las em pequenos grupos para confirmarmos essa ideia.

Enquanto um grupo de crianças realizou a experiência: *A Extraordinária Força de um Ovo*, outro grupo esteve envolvido na realização de outra experiência: *O ovo que afunda e o ovo que flutua*. Esta organização dos grupos e o facto de as experiências terem ocorrido em simultâneo, só foi possível com ajuda e supervisão do nosso par pedagógico (PP) e da educadora cooperante. No final os dois grupos tiveram oportunidade de realizar as duas experiências.

Para realizar a experiência *A Extraordinária Força de um Ovo* foi solicitado às crianças que, à vez, colocassem um ovo em cada canto da caixa de ovos, até preencher os quatro cantos. De seguida, colocamos um tabuleiro sobre os ovos e questionamos as crianças sobre o que poderíamos colocar sobre eles. Uma das crianças sugeriu que se colocassem livros, outra jogos e outras crianças referiram objetos que pertenciam à área das expressões, nomeadamente as caixas de lápis. De forma democrática, num dos grupos, selecionaram-se os livros como opção.

² Canção através da ferramenta *youtube* disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=8Yqwp1AuQWc>

Fomos até à área da biblioteca e trouxemos os livros que as crianças consideravam ser os mais pesados. A forma e o tamanho dos livros influenciou esta escolha. Para as crianças os livros maiores das estantes seriam os mais pesados.

As crianças foram colocando livro a livro em cima do tabuleiro, que se encontrava por cima dos ovos. Os comentários de que os ovos iriam partir rapidamente se fizeram ouvir:

Pedro- *Agora sou eu que vou pôr o livro e se calhar os ovos vão partir.*

Concordando com Silva et al. (2016) que defendem que a “criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia” (p. 85), assim o fizemos.

Luísa- *Experimenta então Pedro, e já confirmamos.*

Margarida- *Ah, não partiu!*

Francisca- *Pois não. Será que com o próximo livro se vão partir?*

(NC5:PE:24/01/2017)

As crianças experimentaram até chegarem à conclusão de que os ovos não se iam partir tão rápido. Depois explicamos que, apesar de os ovos serem frágeis, a posição em que eles se encontravam permitia que conseguissem aguentar muito peso.

Como foi referido anteriormente, o outro pequeno grupo realizou a experiência: *O ovo que afunda e o ovo que flutua*. Foram colocados sobre a mesa, à disposição do grupo, materiais de laboratório: um goblé e uma vareta, sal e uma garrafa com água. Num primeiro momento solicitou-se as crianças para encherem um goblé com água e colocar um ovo no seu interior. Observaram o que aconteceu e registamos as suas conclusões, como se pode verificar na nota de campo seguinte.

Luísa- *Quando colocarmos o ovo na água o que acham que vai acontecer?*

Teresa- *Vai ao fundo.*

Ricardo- *E a água vai subir.*

Guilherme- *Também pode partir!*

Luísa- *Pensas pode partir porquê?*

Guilherme- *A água está fria.*

Luísa- *Vamos então observar o que acontece.*

Ricardo- *Ihhhhhh. O ovo desceu rápido, pensei que ia demorar mais.*

Luísa- *Porque é que será que desceu rápido?*

Guilherme- *Pode ser por causa do peso.*

(NC6:PE:24/01/2017)

De seguida, as crianças foram solicitadas a colocar sal no gobelé. Misturaram o sal com cuidado e recordaram uma experiência anteriormente realizada (*Dissolve ou não dissolve*). Colocaram o ovo no goblé, observaram e comentaram.

Luísa- *E agora o que é que aconteceu?*

Ricardo- *Pusemos o sal e ovo já não vai todo ao fundo.*

Luísa- *E porque será?*

António- *Ah, a água com sal não o deixa afundar.*

Teresa- *Então no mar os ovos não vão ao fundo?*

Luísa- *Olha Teresa essa é uma boa pergunta e que podemos pesquisar mais tarde.*

(NC8:PE:24/01/2017)

Já no momento de grande grupo dialogamos com as crianças aprofundando a temática dos ovos e partilhamos o que tínhamos aprendido. Assumimos o papel de questionadores e questionamos as crianças sobre onde poderíamos encontrar os ovos. Para além da cozinha, referiram que os podíamos encontrar nos galinheiros e ainda nos supermercados.

Dirigimos então a conversa para o(s) local(ais) onde se compram os ovos – supermercado. Como considerávamos que a área do faz de conta se encontrava pouco enriquecida, decidimos que seria vantajoso para as crianças a criação de uma nova oportunidade de exploração da área. E de seguida perguntamos às crianças: “*Então e se criássemos um supermercado aqui para a nossa sala, para podermos comprar e vender ovos e outros produtos?*”. A reação foi positiva. Depois refletimos sobre os vários produtos que podem existir no supermercado. As crianças foram mencionando todo o tipo de produtos e de seguida foram disponibilizados materiais para equipar o supermercado como caixas de ovos, caixas de iogurte, de cereais, etc.

Luísa- *Quando vamos às compras precisamos de uma coisa muito importante. Alguém sabe?*

Sara- *Dos sacos.*

Luísa- *Sim, precisamos dos sacos se comprarmos muitas coisas, mas para a comprarmos precisamos de outra coisa (...). Quando vão às compras, os pais têm de passar pela caixa. O que é que fazem lá?*

António- *É para pagar.*

Luísa- *Muito bem, precisamos de pagar as nossas compras. E para pagar precisamos de quê?*

António- *De um cartão!*

Ricardo- *Mas também temos de ter dinheiro.*

(NC11:PE:24/01/2017)

Mostramos então às crianças, notas e moedas que tínhamos elaborado previamente e, de imediato, algumas das crianças, mencionaram os algarismos que nelas apareciam. No final realizaram atividades autoiniciadas nas áreas para explorarem o supermercado, tal como se observa na figura 9. A área do faz de conta, escolhida para incorporar o supermercado, foi desta vez a selecionada por elementos do grupo que não a costumavam escolher. Esta mudança confirmou-nos que as áreas enriquecidas captam a atenção das crianças e transformam a sua visão sobre a mesma. No entender de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano” (p. 26).



Figura 9 - Crianças a explorar o supermercado

Tal como nos afirma Zabalza (1998), o educador

não se pode conformar com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projectar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se (pp. 235-236).

No dia seguinte, começamos a manhã com a dramatização da lengalenga *A minha galinha*. Esta lengalenga, para além de ser rimada, fazia a contagem regressiva dos números, de dez até zero. Tal como nos refere Leal (2009) as lengalengas podem servir para “a aprendizagem de regras ou a fixação de conceitos (números, dias da semana, meses, cores, partes do corpo humano, profissões, a tabuada, etc.)” (p. 5). Para melhor compreensão recorremos a um fantoche de uma galinha com dez penas, conforme podemos observar na figura 10.

À medida que a lengalenga era proferida caía uma das penas da galinha. Posteriormente, foram apresentados às crianças cartões numerados de zero a dez, com a respetiva quantidade de penas desenhadas. As crianças colocaram os cartões por ordem crescente, percebendo depois que na lengalenga aconteceu ao contrário. As crianças que tinham mais dificuldade em organizar esta sequência eram ajudadas pelos pares.



Figura 10 - Fantoche de galinha com dez penas

Num momento posterior, depois de uma conversa em grande grupo, para explorar a ideia de que os ovos, além de servirem para a nossa alimentação, também podem ser usados em outras situações como na arte, realizou-se a experiência: *Vamos misturar cores*. O grupo foi dividido em dois pequenos grupos. Um dos grupos ficou na sala a realizar atividades autoiniciadas nas áreas e outro grupo dirigiu-se para o refeitório, onde se realizou a experiência. De seguida trocaram de tarefas, realizando ambos as duas atividades.

Começamos por contar os ovos de uma caixa com seis. As crianças foram dizendo em coro “um, dois, três, quatro, cinco, seis”, fazendo a correspondência a cada ovo.

Com a nossa ajuda, as crianças tentaram separar as claras das gemas. Terminado este processo bateram as claras em castelo e foram observando o que acontecia.

Luísa- *O que está a acontecer? Vamos parar para ver o que está a acontecer.*

Lara- *Quero ver o que está a acontecer.*

Margarida- *É sabão.*

Uma das crianças agarrou na bacia e abanou-a observando atentamente.

Luísa- *Porque é que dizem que é sabão?*

Margarida- *Porque faz muitas bolinhas.*

Luísa- *Mas nós pusemos aqui sabão?*

Maria- *Ovos e sabão.*

Lara- *Não Maria, tu não viste? Não pusemos sabão!*

Luísa- *Muito bem, pusemos só a clara do ovo. E tem bolhinhas de ar sim.*

Maria- *Está amarela.*

Pedro- *Não não. Está branca!*

(NC6:PE:25/01/2017)

Após batermos as claras em castelo perguntamos o que achavam que aconteceria se virássemos a bacia.

Pedro- *Vai cair tudo.*

Luísa- *Quem também acha que vai cair?*

Sara- *Eu acho que se calhar sim.*

Pedro- *Ó virar assim vai cair [inclinado a sua mão como se tivesse uma bacia na mão e a virasse].*

(NC7:PE:25/01/2017)

Viramos a bacia e as claras não caíram.

Uma das crianças disse: “*mas não cai*” olhando muito desconfiada e perplexa (NC7:PE:25/01/2017). Passamos a explicar que as claras, depois de batidas, ficam firmes e não caem. Separamos as claras em duas partes. Adicionamos corante amarelo a uma parte e à outra metade juntamos corante vermelho. Questionamos as crianças sobre o que aconteceria se misturássemos as claras dos dois recipientes, qual a cor que obteríamos. Num dos grupos a resposta foi imediata por uma das crianças mais velhas e de seguida

confirmamos a sua resposta. No outro grupo as crianças não sabiam com que cor iriam ficar as claras.

Luísa- *Agora que juntamos as claras amarelas com as claras com cor vermelha, ficamos com claras de que cor?*

Todos- *Laranjas.*

Luísa- *Muito bem, então se misturarmos vermelho e amarelo ficamos com a cor laranja.*

(NC9:PE:25/01/2017)

Após a verificação de mudança de cor, refletimos sobre a formação de algumas cores, nomeadamente da junção das cores primárias.

De seguida, cada grupo, utilizou as claras para desenhar livremente numa folha branca, conforme se observa na figura 11. Durante toda a atividade foi notório o envolvimento e entusiasmo das crianças pois tal como referem Azevedo e Sardinha (2009), “quando a criança se envolve há, da sua parte, uma entrega total à atividade ou projeto em que ela própria decide participar” (p. 59).

À medida que as crianças iam terminando os seus desenhos criativos, em pequenos grupos, realizou-se o jogo: *Sequência das cores dos ovos* (vide figura 12). Às crianças foram disponibilizadas caixas de ovos e “ovos” com cores (bolas de *pingue-pong* pintadas com diferentes cores). Apresentamos-lhes o material e explicamos que os ovos eram para “arrumar” nos buracos do tabuleiro (caixa de ovos) como quisessem, deixando que, inicialmente, as crianças explorassem o material livremente. Tal como referem Silva et al. (2016) “a disponibilidade e a utilização de materiais manipuláveis (colares de contas, cartões padronizados, *tangram*, material de *cuisenaire*, miras, *puzzles*, dominós, legos, etc.) são um apoio fundamental para a resolução de problemas e para a representação de conceitos matemáticos” (p. 75). Posteriormente, introduzimos um cartão com uma sequência de cores de duas filas (ex: a primeira fila tinha a sequência: ovo



Figura 11 - Crianças a pintar com clara de ovo – experiência *vamos misturar cores*



Figura 12 - Criança a realizar o jogo *sequência das cores dos ovos*.

vermelho, ovo azul, ovo azul; a segunda fila tinha a sequência: ovo vermelho, ovo azul, ovo vermelho). As crianças tinham de observar o cartão e colocar os “ovos” de acordo com as cores da sequência do cartão. Em cada tabuleiro, os cartões, apresentavam sequências de, apenas, duas cores. À medida que as crianças conseguiam completar um cartão trocavam para o outro. As primeiras tentativas revelaram-se mais complicadas, contudo à medida que o jogo se tornava mais familiar as crianças já o realizavam sem dificuldade e sem necessitar de ajuda.

Todas as crianças necessitaram de retirar todos os “ovos” do tabuleiro para completar a sequência, à exceção de uma que conseguiu manipular os “ovos” sem ter os retirar.

3.2.3. Avaliação do processo

Como se demonstra no gráfico 2, os dados obtidos sobre o envolvimento da criança demonstraram que o nível quatro foi aquele que obteve maior percentagem de observações, atingindo os 70%, seguido do nível três com uma percentagem de 20% das incidências. O nível cinco e o nível dois foram observados em 5% das situações e o nível um não teve qualquer expressão.

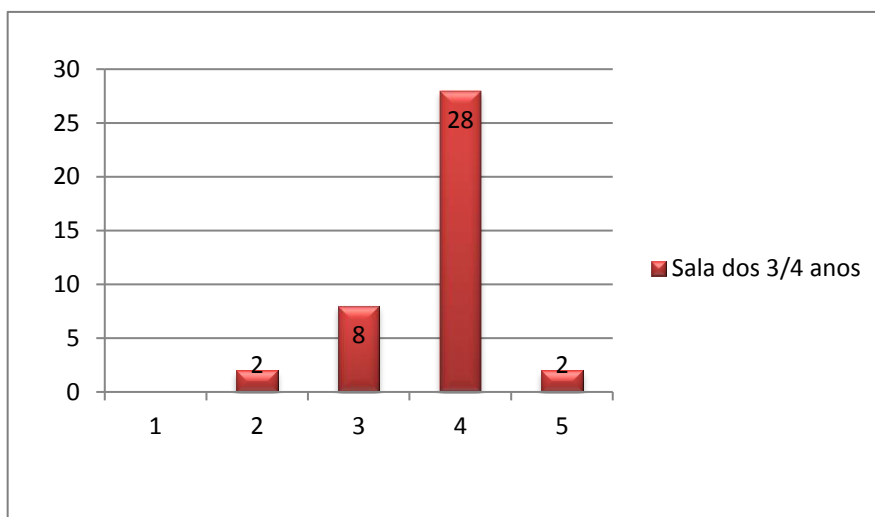


Gráfico 2- Nível de envolvimento das crianças em contexto de EPE

As observações do envolvimento da criança permitiram encontrar um nível global de envolvimento de 3,75, o que representa um valor acima de 3,5, indicado por Laevers (1995) como um valor a considerar na qualidade dos contextos educativos. Como se salientou anteriormente, havia no jardim de infância um conjunto de fatores que condicionavam o envolvimento da criança, sobre os quais importava refletir. Neste sentido a introdução de atividades experienciais revelou-se como uma mais-valia no envolvimento da criança.

A análise da zona de iniciativa da criança evidenciou níveis de distribuição que apontavam para a existência de momentos nos quais as crianças não tinham escolha, realizando o trabalho proposto pela educadora. Assim, o nível um corresponde a 0% das observações (0 obs.), o nível dois com 90% (36 obs.) revela-se como o nível com maior

preponderância. Segue-se o nível três (três obs.) com 7,5%, e o nível quatro com 2,5% (uma obs.). A média da zona de iniciativa da criança situou-se nos 2,12 o que configurava um valor baixo nas oportunidades de escolha que eram conferidas às crianças. Neste sentido, a iniciativa, como informa Laevers (1995), para garantir melhores oportunidades de aprendizagem, deveria ser reforçada com a qualidade dos materiais e a estimulação dos adultos.

Outro dado da observação, que permitiu compreender o trabalho que estávamos a desenvolver, refere-se às experiências de aprendizagem. Na Ficha das oportunidades educativas são tomadas como referência as áreas de conteúdo das OCEPE (Silva et al., 2016), observando-se uma preponderância na área do conhecimento do mundo (28,72%), seguindo-se a formação pessoal e social (23,15%), a linguagem oral e abordagem à escrita (20,37%) e os domínios da expressão plástica (14,81%), da matemática (8,33%), da expressão musical (2,77%) e da expressão motora (1,85%).

O tipo de interação estabelecido realçou a reciprocidade interacional criança-criança, seguida da interação criança-adulto também num sentido biunívoco. Esta observação confirma a tendência dual entre atividades livres, onde as crianças interagem umas com as outras, e atividades orientadas, desenvolvidas em pequeno grupo sob a tutela da educadora, conforme se salienta no estudo de Pires (2013). Nas atividades orientadas, apesar da criança se encontrar a realizar a tarefa que o adulto lhe propõe, observa-se uma interação positiva entre eles. Assim o trabalho em pequeno grupo apresenta maior incidência (21 obs.) seguido do trabalho em grande grupo (15 obs.).

A observação, a partir da ficha das oportunidades educativas, constituiu-se como um importante instrumento de recolha de dados, que nos permitiu compreender as situações promotoras de maior envolvimento da criança.

Começamos por destacar que, quando está em ação, a criança tem mais possibilidades de estar envolvida, de pensar, de interagir com os outros e, portanto, de aprender (Laevers, 2005). Durante o trabalho em pequeno grupo observou-se ser mais frequente uma interação positiva entre educadora-crianças e criança-criança. Segundo Montie, Xiang e Schweinhart (2006), o trabalho em pequeno grupo é aquele que fornece à criança oportunidades de conversarem informalmente com outras crianças. Quando estávamos com um pequeno grupo, encontrávamo-nos mais disponível para conversar e para estimular as crianças. Globalmente, a zona de iniciativa da criança foi reduzida, uma vez que a maioria das atividades analisadas foi por nós proposta.

A participação ativa das crianças melhora, consideravelmente, se lhes forem dadas as oportunidades e criadas condições para agirem, se questionarem e questionarem o mundo que as rodeia. A análise dos dados recolhidos demonstra que o nível de envolvimento das

crianças em atividades investigativas se encontra acima do valor de referência indicado por Laevers (1995). Consequentemente, podemos salientar que o recurso a trabalho de natureza mais investigativo deveria merecer uma maior atenção por parte das instituições, conduzindo a um repensar das práticas dos educadores. A análise do contexto e do envolvimento das crianças são elementos fundamentais para que a ação educativa em contexto de jardim de infância possa ser bem-sucedido.

Tal como nos referem Silva et al. (2016) “o/a educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher” (p. 11).

3.3. A ação educativa em contexto de 1.º CEB

A PES em contexto de 1.º CEB decorreu durante doze semanas, com a duração de 180 horas e as intervenções, tal como nos contextos anteriores, eram alternadas pelo PP. Num primeiro momento, tornou-se crucial conhecer o contexto educativo e todo o grupo, para planificar de forma adequada.

Esta secção subdivide-se em três pontos: descrição e análise do contexto de 1.º CEB, descrição e análise das experiências de aprendizagem e, por fim, a análise dos dados.

3.3.1. Caracterização do contexto de 1.º CEB

A PES em contexto de 1.º CEB decorreu na cidade de Bragança, no ano letivo 2016/2017, num Centro Escolar, que era um estabelecimento de ensino integrado na rede de escolas públicas Portuguesas, e que abrangia a EPE e 1.º CEB. O edifício do Centro Escolar situava-se numa zona residencial. Entrou em funcionamento no ano 2010/2011 e era composto por espaço exterior e interior. O espaço exterior era bastante amplo, uma vez que era composto por um campo aberto de futebol e outro de basquetebol, espaços com dimensão significativa, dois espaços pavimentados com parque infantil (um para a EPE e outro para o 1.º CEB), espaços relvados, e ainda por um parque de estacionamento destinado, exclusivamente, aos professores e funcionários afetos à escola.

O espaço interior dividia-se em dois espaços, a EPE e o 1.º CEB, ambos amplos e bem equipados. Tinha vinte salas para lecionar a componente letiva, das quais, dez eram utilizadas pelo 1º CEB, quatro pela EPE e duas para a componente de apoio à família. Havia ainda quatro salas destinadas à expressão plástica (uma delas para as atividades da EPE e as restantes para as do 1º CEB). Existia também uma área polivalente que era utilizada para o prolongamento das atividades de animação e apoio à família da EPE. Para além dos espaços acima referidos tinha um refeitório, uma sala de reuniões, uma sala de pessoal docente, uma sala de coordenação, uma sala de atendimento aos encarregados de educação/pais, uma para o pessoal

não docente, três salas de recursos e uma de cuidados médicos para os alunos. Possuía, ainda, uma biblioteca. A população escolar era composta por 255 crianças com idades compreendidas entre os três e os onze anos, sendo 157 do 1.º CEB.

A sala de aula onde realizamos a PES situava-se no rés-do-chão do edifício e era ampla, bem iluminada, com duas janelas de grandes dimensões. Contemplava dois armários, nos quais eram guardados os dossiês de cada uma das crianças, um *placard* em cortiça, numa das paredes, com alguns trabalhos elaborados pelas crianças e ainda outras decorações. Tinha também um computador, um quadro interativo, um projetor e um quadro branco, suportes esses que se mostraram essenciais para uma prática diversificada.

No que concerne à organização do espaço da sala, as carteiras encontravam-se organizadas por filas, sendo que as duas filas do meio estavam juntas. Assim, as crianças, encontravam-se voltadas para o quadro e, maioritariamente, dispostas duas a duas, à exceção de algumas que estavam sozinhas. Esta organização não favorecia todas as crianças e parecia ser mais apropriada para os alunos mais autónomos, com maior facilidade de concentração uma vez que direcionavam a “sua atenção para a exposição do professor e/ou discrimin[avam] mensagens veiculadas através de recursos educativos” (Damião, 1996, p. 99). Sabemos que “a maneira como o espaço é usado afeta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (Arends, 2008, p. 97).

A prática pedagógica foi realizada numa sala do 4.º ano, constituída por dezoito crianças, sendo sete crianças do sexo feminino e onze do sexo masculino, quase todas com nove anos, à exceção de uma que tinha onze, o que nos levou a perceber que se tratava de uma criança retida anteriormente. Uma das crianças do sexo masculino tinha NE e era acompanhada por uma professora de ensino especial duas vezes por semana.

A observação atenta e detalhada da turma revelou-nos que esta era heterogénea em vários aspetos. Eram poucos os elementos da turma que se destacavam por serem irrequietos e por terem dificuldade em assumir as regras da sala, já estabelecidas previamente pelo professor titular. A maioria das crianças participava ativamente nas tarefas propostas e gostavam de responder e intervir em diversos momentos da aula. Na realização das tarefas propostas algumas crianças terminavam o trabalho no tempo estabelecido e outras eram bastante mais lentas. Podemos ainda salientar que apesar das diferenças das vivências de cada uma das crianças, estas eram solidárias e amigas, não manifestando discriminação e partilhavam naturalmente materiais e espaços. Revelavam, na sua maioria, espírito de entajuda e de solidariedade que resulta numa dinâmica cooperante onde o medo de errar ou de pedir ajuda não existia.

A análise do questionário realizado às crianças revelou-nos, entre outras coisas, qual a área curricular que preferiam e a que menos gostavam. Assim, o estudo do meio era a área preferida (sete crianças) e as que menos preferiam, com igual número (sete crianças) eram as áreas de português e de expressões artísticas e físico-motoras. Constatamos, ainda, que o aproveitamento das crianças da turma era, no geral, muito bom, uma vez que a opção da avaliação qualitativa “Muito bom” foi a que revelou maior frequência absoluta nas diversas áreas curriculares, à exceção da área curricular de português que obteve maior frequência absoluta na opção “Bom”. As crianças, refletindo sobre as suas avaliações, consideravam que as notas às áreas de matemática, estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras eram “Muito boa”, ao passo que a área curricular de português referiam a classificação “Boa”, o que revelou uma noção realista sobre os seus saberes e resultados.

Todos os elementos da turma se sentiam mais predispostos a aprender quando as estratégias apresentadas eram mais motivadoras e estimulantes, como é o caso dos jogos (cinco crianças) e da visualização de filmes (cinco crianças) em detrimento das propostas menos dinâmicas, como é o caso da compreensão de textos (sete crianças). Relativamente às estratégias de ensino-aprendizagem, as crianças referiram que aprendiam melhor quando o professor explicava para toda a turma (doze crianças), quando realizavam trabalho em grupo (dez crianças) e ainda quando o professor dava tempo para realizarem as tarefas (dez crianças). Por outro lado, o trabalho com outro colega (oito crianças) e o trabalho sozinho (cinco crianças) são estratégias que as crianças não apreciavam. Contudo, quando trabalhavam individualmente, por norma, estavam mais concentrados. Quase todas as crianças, após terminarem a sua tarefa questionavam sobre a possibilidade de apoiar os colegas que ainda não tivessem terminado. Era, portanto, frequente as crianças trocarem ideias entre si. Este grupo de crianças demonstrava dificuldade em trabalhar em grupo, talvez por ser uma estratégia pouco utilizada pelo professor titular.

Relativamente às competências que desenvolviam nas aulas, as crianças referiram que aprendiam escutando o professor (quinze crianças), que aprendiam assuntos muito importantes (doze crianças), que aprendiam a identificar problemas e a resolvê-los (doze crianças) e ainda, com a mesma frequência absoluta, que aprendiam a investigar e aprendiam a respeitar os colegas (dez crianças).

A rigidez do tempo pedagógico fazia-se sentir no número de horas estabelecidas pelo Ministério da Educação para cada área e assumido pelo Agrupamento de Escolas do Centro Escolar. O professor cooperante cumpria, normalmente, o horário estabelecido para cada área. Contudo, quando considerava pertinente trocava-o.

O P1CEB considerava que o 1.º CEB se destinava a “*preparar os alunos por forma a estes se sentirem preparados para enfrentar os outros níveis de ensino*”, ou seja, a estarem

preparados para a fase subsequente. Nós acreditamos que vai muito além e entendemo-lo, tal como refere Roldão (2000), como o

conjunto de aprendizagens que incluem as aprendizagens sociais, as aprendizagens inter-pessoais, as aprendizagens científicas, as aprendizagens funcionais, as aprendizagens linguísticas, as aprendizagens éticas, etc., etc., etc., e que vão sendo mutáveis ao longo do tempo, consoante as situações mudam, os interesses em presença mudam, as necessidades do mercado mudam. É isso que constitui de facto o currículo na escola (p. 19).

O P1CEB referia que as aprendizagens do 1.º CEB se relacionavam com a aprendizagem de conteúdos e de competências sociais. Este referia que *“devem desenvolver-se aprendizagens que têm a ver com as realidades do meio em que as crianças vivem”*, realçando, assim, um desfasamento entre as aprendizagens e o contexto vivencial. O P1CEB evidenciou ainda que existia uma aprendizagem multidisciplinar: *“as crianças trabalham as diferentes áreas”* (P1CEB).

No que diz respeito às experiências de ensino proporcionadas às crianças o P1CEB referiu realizar *“atividades diversificadas”* uma vez que *“têm presentes realidades diferentes embora articulem as diferentes áreas”*. Especifica esta ideia referindo que realizava *“fichas de trabalho e visualização de PowerPoint, filmes, cartazes, jogos didáticos e outros materiais”* (P1CEB).

No que diz respeito às experiências de atividades investigativas o P1CEB referiu que *“são experiências que têm a ver com as aprendizagens trabalhadas em sala de aula nas diferentes áreas”* (P1CEB). No entanto disse que tentava *“contemplá-las no dia a dia”* embora *“nem sempre aconte[ça] devido, sobretudo, à falta de tempo”*. Salientou ainda outras dificuldades na implementação de atividades investigativas quando mencionou que *“os programas em Portugal são muito extensos. As matérias, por vezes, não são adequadas para aquele nível de ensino e para a idade das crianças, não tendo, estas, capacidades desenvolvidas para reter as aprendizagens”* (P1CEB).

Relativamente às planificações referiu que estas *“são semanais e elaboradas pelos professores”*, nomeadamente pelo grupo de professores que lecionavam o 4.º ano. A planificação era quase sempre cumprida meticulosamente. A este propósito o P1CEB referiu

Tento cumprir a planificação, gerindo muito bem o tempo e tento apoiar de uma forma mais individualizada os alunos que sentem mais dificuldade. Ao planificar tenho sempre em atenção o interesse individual de cada criança, não esquecendo o interesse coletivo. Por exemplo quando uma criança chega à aula com dúvidas, ela deve ser esclarecida e as dúvidas tiradas (P1CEB).

A avaliação, segundo o P1CEB era realizada “*através da observação direta, de grelhas de registo e de grelhas de avaliação*”, no entanto nunca observamos a sua utilização.

Era visível a interação positiva do professor com as crianças, apoiando a sua autoestima, o seu bem-estar e as disposições para aprender de cada uma delas “*através da valorização individual, pessoal, e coletiva, nomeadamente recorrendo ao diálogo, ao aconselhamento e à proteção das crianças, por forma a que [elas] se sintam emocionalmente bem e possam crescer num ambiente harmonioso e saudável*” (P1CEB).

Das observações realizadas, pareceu-nos perceber que, o modo de ensino-aprendizagem utilizado, se centrava na transmissão de conhecimentos, com uma centração alta no professor, havendo poucas oportunidades para explorações, descobertas e participação da criança. Não obstante, as condições físicas da sala permitiam potenciar novos e melhores momentos de aprendizagem se se alterasse a sua disposição.

3.3.2. Experiências de ensino-aprendizagem em 1.º CEB

O 1.º CEB constitui-se como “uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7) e é importante na formação pessoal, social e formativa das crianças.

Durante as semanas de observação e todas as que se seguiram, analisamos o grupo e o ambiente educativo de forma a obter todas as informações possíveis para organizar, desenvolver e avaliar “o processo de ensino”, “tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Decreto de Lei n.º 241/2001, p. 5574). Desta forma, foi muito importante analisarmos os conhecimentos prévios das crianças, para construir, com elas, situações de aprendizagem significativas, bem como estarmos cientes dos obstáculos e barreiras que poderíamos ter de enfrentar.

Na semana anterior à de cada intervenção, o professor cooperante, informava-nos dos conteúdos que devíamos lecionar e indicava-nos as “páginas dos manuais”. Apesar de ser necessário considerar, na planificação aqueles conteúdos, algumas vezes foi-nos permitido inovar nas estratégias de ensino-aprendizagem. As planificações, embora com os tempos e sequências definidas, tinham um carácter flexível. Consideramos, todavia, que o tempo estabelecido e compartimentado exigido, para cada uma das áreas, limitava a organização da planificação por forma a haver interdisciplinaridade curricular. Contudo, sempre que nos foi possível, mobilizamos “integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (Decreto de Lei n.º 241/2001, p. 5574). Tivemos subjacentes os documentos de referência preconizados pelo Ministério da Educação, nomeadamente os programas e metas de

português, matemática, estudo do meio e de expressões artísticas e físico-motoras do ensino básico (Buescu, et al., 2015; Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013; Ministério da Educação, 2004).

Ao longo do tempo de estágio foi possível fazer reflexões, diárias e semanais, que permitiram perceber a necessidade de ajustar e repensar formas de trabalhar ou concretizar determinada ideia, para potencializar momentos diários de aprendizagem e concentração. Foi sempre nossa intenção promover a autonomia das crianças, tendo como objetivo a realização independente das tarefas e atividades futuras, no seu percurso escolar e na sociedade. Como percebemos rapidamente que as estratégias praticadas na sala de aula não eram variadas, propusemo-nos diversificá-las, procurando que as crianças fossem ativas na construção dos saberes.

Árvore generosa

Num momento de pré-leitura da história *A árvore generosa* de Shel Silverstein (2008), exploramos a capa, omitindo o título da obra. Solicitamos às crianças que formulassem todas as hipóteses possíveis sobre a história, criando um *brainstorming* e registrando as ideias no quadro.

Segundo Norton (2001, citado por Machado, 2012), “a imaginação das crianças deve ser treinada, incentivada, para que apareçam as ideias e com essas ideias a construção de uma história. Todos os métodos são bons para estimular a imaginação das crianças” (p.7). Pretendíamos também começar a trabalhar a obra de uma forma mais apelativa e dinâmica para despertar o gosto pela leitura. Tal como refere Kunz (S.d.) as “atividades mais lúdicas (...) podem suscitar no aluno o prazer e o gosto pela leitura do texto” (p. 6). As reações das crianças sobre a imagem foram variadas, embora se tivessem centrado, sobretudo, nas personagens que nela apareciam. Questionamos as crianças sobre o que se observava na ilustração da capa e sobre qual podia ser o seu título. Os seus discursos incidiram os elementos que mais se evidenciavam, a árvore, a maçã e um menino.

Pretendíamos assim “motivar as crianças para a leitura, ativar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro” (Balça, 2007, p. 134). Registamos no quadro as ideias das crianças, que se mostraram bastante participativas, mantendo respeito pelos pares e participando ordenadamente. Conseguimos perceber que as crianças centraram a sua atenção na árvore para realizar as suas escolhas, talvez por ser o elemento central e com maiores dimensões. Consideramos importante que as crianças comesçassem por explorar só a imagem, para que desenvolvessem competências de análise do texto icónico. Posteriormente acrescentamos o título à capa. A revelação do título mostrou-se desafiante para as crianças, conforme se evidencia na seguinte NC:

Helena - *Luísa o que quer dizer generosa?*

Luísa- *O que é que achas que quer dizer? Alguém sabe responder?*

(...)

Luísa- *Bem, uma pessoa que é generosa é uma pessoa que gosta de oferecer, de dar coisas ao próximo.*

Santiago - *Então quer dizer que essa árvore gostava de dar o que tinha.*

Luísa - *Sim é verdade. Conseguiram perceber?*

Helena - *Mais ou menos.*

Luísa - *Então é assim, por exemplo, ontem quando estávamos a comer a pizza durante o almoço, tu ofereceste a tua fatia de pizza à Juliana não foi? (acenou que sim). Então, foste generosa com ela porque ela queria mais um bocadinho e tu deste-lhe.*

Helena- *Acho que já percebi melhor. São pessoas que gostam de oferecer.*

Luísa - *Agora que já esclareci um bocadinho o que nos quer dizer o título desta história, pensem sobre o que será que ela nos contará.*

(NC2:1CEB:22/03/2017)

Foi de novo solicitado às crianças que conjeturassem sobre todas as hipóteses possíveis, já com outros dados, criando um novo *brainstorming*. Desta vez, as conjeturas tornaram-se mais próximas do conteúdo da história. Posteriormente, e projetando a história no quadro, realizamos a leitura integral da obra, uma vez que consideramos a leitura modelar “importante e significativa para formar leitores competentes” (Garcia, S.d., p.3). Concordamos com Jean (2000) quando afirma que “a leitura em voz alta feita pelos alunos deve ser precedida de uma leitura oralizada de qualidade” (p. 158). No final solicitamos que as crianças realizassem a leitura a pares sincronizada. Esta estratégia de leitura foi pensada de forma a imprimir dinâmicas diferentes do habitual, tendo as crianças manifestado desconhecimento por tal procedimento. Explicamos como se iria proceder a leitura, referindo:

Luísa- *Se chamamos leitura a pares é porque será realizada a pares. O que é um par?*

Artur- *São duas pessoas.*

Dinis- *Vamos ler dois a dois, é isso Luísa?*

Luísa- *Exatamente. Vão ler a pares e em simultâneo, isto é, ao mesmo tempo. Vamos experimentar?*

(NC4:1CEB:22/03/2017)

Com esta estratégia apercebemo-nos que as crianças se sentiram mais motivadas para realizar a leitura e observamos que todas estavam atentas, quer enquanto elas próprias realizavam a leitura, quer quando outros pares a realizavam, não denotando qualquer tipo de distração (frequente noutros tipos de leitura). Consideramos que uma leitura partilhada pode beneficiar os menos fluentes na leitura e quem mostra maior competência.

Terminada a leitura, as crianças referiram que a deviam realizar mais vezes e, quando nos foi permitido, assim o fizemos. No final, promovemos a reflexão sobre os valores

implícitos no texto, questionando as crianças sobre os aspetos que consideravam relevantes na história. Apresentamos as suas opiniões no seguinte diálogo:

Manuel- *A árvore era feliz a oferecer o que tinha dado ao menino.*

Clara- *Mas o menino pedia muitas coisas à árvore!*

Isabel- *E o menino também deixou de ser amigo da árvore!*

Luísa- *É verdade. E como é que será que a árvore se sentia depois de isso ter acontecido?*

Gustavo- *Apesar do menino já não brincar com ela, sempre que ele vinha, ela ajudava-o.*

Santiago- *O menino é que devia ter sido mais amigo da árvore. Ela depois acabou por ficar só um toco. Mas continuou feliz por ajudar sempre o menino.*

(NC7:1CEB:22/03/2017)

As crianças ainda mencionaram que se fosse com elas iriam ajudar sempre a árvore, que elas são nossas amigas, que nos fornecem oxigénio e que nos podem dar frutos. De forma a recolher todas as ideias das crianças sobre a história foi elaborado um terceiro *brainstorming* no quadro interativo. De seguida, propusemos, às crianças, que dessem largas à imaginação pensando sobre o que é que a árvore de cada um lhes poderia oferecer. Foi difícil abstraírem-se dos habituais frutos e flores, mas depois de algumas crianças mencionarem coisas improváveis, surgiram elementos interessantes (ex. livros, dinheiro, animais, jogos), conforme se apresentará posteriormente. Enquanto as crianças pensavam, apresentamos uma árvore em papel de cenário e, a cada criança, foi distribuída uma peça de um puzzle. Rapidamente perceberam que teriam como missão completar o puzzle. Depois de pensarem no que mais desejavam receber de uma árvore que seria “sua” pegaram nos lápis de cor, nos marcadores e deram vida ao papel branco.

Cada criança observou atentamente o trabalho que produziu e escreveu cinco palavras-chave - nomes e adjetivos ou só nomes - que dele surgiram. Solicitamos, posteriormente, que criassem individualmente um poema, associando as palavras de forma diversa ou repetindo-as. No final colocaram a peça no local correspondente. Ver o trabalho que produziram ganhar forma, a cada peça colocada, fez com que percebessem como é importante o trabalho coletivo para atingirem um objetivo, um fim comum.

As notas de campo que se seguem são dois exemplos de poemas elaborados pelas crianças. Destacamos as palavras que elas selecionaram a negrito.

*Quando for grande quero ter **dinheiro***

*Para conseguir ter uma **casa** com um **jardineiro***

*Podia ter uma **árvore** que desse **notas***

*Podia ter carros e **motas***

*Fazer **vídeos** das minhas **brincadeiras***

*E por na internet muitas **aventuras**.*

(NC11:1CEB:22/03/2017)

*As árvores e os livros
São nossos amigos
Dão flores e frutos
E alegram a nossa vida.*

(NC15:1CEB:22/03/2017)

Como percebemos que uma das áreas que as crianças precisavam de aprofundar e desenvolver era a da escrita criativa optamos por utilizar esta estratégia para as motivar e as envolver.

A capacidade dos objetos

Começamos por reorganizar as mesas da sala em forma de “U”, para que as crianças conseguissem observar melhor as explorações que se seguiriam. Esta disposição, pensada antecipadamente causou alguma agitação e entusiasmo nas crianças. Apesar disso melhorou a concentração e a comunicação durante toda a aula.

Numa mesa, no centro da sala, foram colocados objetos diversos, entre os quais, pedras de diferentes tamanhos, uma borracha e uma batata. Através do diálogo, recordámos as medidas de volume já abordadas. Foi então solicitado às crianças que, olhando para os objetos apresentados, nomeassem o que tinha maior e menor volume. De seguida, para abordar o tema volumes em líquidos, apresentamos um copo medidor, com capacidade de um litro, mas com meio litro de água e questionamos as crianças sobre o que aconteceria se colocássemos um dos objetos na água. Para além de obtermos a óbvia resposta de que ficariam molhados também mencionaram que a água iria subir no recipiente.

Solicitou-se a ajuda de um grupo de crianças para realizar a experiência e sugerimos que experimentássemos primeiro com a mão.

Luísa- *Então vou experimentar primeiro com a minha mão.*

Artur- *A água subiu Luísa.*

Luísa- *E se eu abrir um pouco a minha mão? Mantém-se igual, irá descer ou irá subir?*

Santiago- *Vai subir.*

Vera- *Eu acho que vai descer.*

Luísa- *Então vamos lá ver.*

Todos- *Ficou igual.*

Luísa- *E se for com a vossa mão? O que acontecerá? Quem quer vir experimentar?*

(NC4:1CEB:19/04/2017)

As crianças sugeriram que se experimentasse também com a mão do PP. Ainda antes de observarem o que aconteceria anteciparam os resultados por perceberem que o tamanho das mãos seria diferente, logo o volume seria também diferente. Posteriormente, observando cada um dos objetos inseridos na água, as crianças começaram a retirar mais conclusões.

Gabriel- *Quanto maior for o objeto que pomos na água mais ela sobe.*

Luísa- *É verdade. E o líquido sobe porquê? Alguém me sabe dizer?*

Simão- *Porque pusemos lá a pedra.*

Luísa- *Sim, mas a pedra tem um...*

(...)

Luísa- *Volume.*

Henrique- *A pedra com volume maior fez com que a água subisse mais.*

Luísa- *Então os objetos maiores têm...*

Henrique- *Maior volume e os objetos mais pequenos têm menor volume.*

(NC5:1CEB:19/04/2017)

Questionamos as crianças sobre como conseguiam determinar a quantidade de mililitros que a água tinha subido com a introdução dos objetos. Algumas crianças sugeriram que poderiam contar mas outro grupo conseguiu chegar à fórmula Capacidade final – Capacidade inicial. Utilizaram a fórmula para cada objeto, registando no caderno diário.

Enquanto as crianças faziam o registo, colocamos sobre a mesa dois conjuntos de objetos que as crianças reconheciam do dia a dia. Um dos conjuntos era de garrafas de plástico de diferentes capacidades, o outro, mais amplo no sentido das suas funções, era composto por frascos e embalagens de produtos de cosmética (perfumes, cremes, vernizes). Pareceu-nos importante a utilização dos objetos do dia a dia neste caso particular da matemática. A este propósito, Abrantes, Oliveira e Serrazina (1999) evidenciam que a matemática está muito presente no dia a dia e que “contribui, de um modo significativo e insubstituível, para ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos não dependentes, mas pelo contrário competentes, críticos e confiantes” (p. 15).

Antes das crianças explorarem os conjuntos, e sem lhes mostrarmos as medidas de capacidades de cada um dos recipientes, solicitamos que os ordenassem. No primeiro conjunto as medidas de capacidade foram mencionadas com alguma perspicácia (talvez por estarem mais acostumadas com as medidas de capacidade destes recipientes), ordenando, acertadamente, os recipientes por ordem decrescente. A dificuldade fez-se sentir em relação ao segundo conjunto de recipientes. As crianças demonstraram que não estavam tão familiarizadas e, por isso, organizaram-nos de forma decrescente mediante o seu tamanho e a sua forma, referindo:

Isabel- *Com as garrafas era mais fácil. Estes são diferentes!*

Júlia- *São objetos que temos em casa e nem sabemos que têm medidas de capacidade.*

Luísa- *Vamos tentar organizar os objetos de forma decrescente.*

(NC9:1CEB:19/04/2017)

Após observarem os rótulos, que mencionavam a capacidade, verificaram que alguns dos recipientes não estavam na ordem correta e puderam confirmar que objetos com formas

diferentes podem ter a mesma capacidade (um dos objetivos da escolha destes materiais). Foi ainda possível reconhecerem as unidades de medida mais utilizadas no dia a dia.

Dinis- *Este é um perfume e este um creme, são diferentes e têm os dois 50 mililitros.*

Gustavo- *Em todos estes recipientes vemos que as medidas de capacidade são o litro ou o mililitro.*

Luísa- *Sim é verdade. O litro e o mililitro são as medidas de capacidade que aparecem mais no nosso dia a dia.*

(NC10:1CEB:19/04/2017)

Para sintetizar os conteúdos explorados recorreremos a uma apresentação com suporte no programa *PowerPoint*, na qual foi abordado o litro (“l”), unidade de medida de capacidade e os respetivos múltiplos e submúltiplos. As crianças registaram no caderno diário a informação. Tal como nos referem Bivar et al. (2013) “é decisivo para a educação futura dos alunos que se cultive de forma progressiva, desde o 1.º ciclo, algumas características próprias da Matemática, como o rigor das definições e do raciocínio” (p. 2). Nesta linha de análise sustentada em Dewey (2001) consideramos serem importantes os momentos de revisão síntese, na qual se registam e analisam os dados significativos das experiências.

Posteriormente, apresentamos às crianças quatro recipientes com formas diferentes e com a mesma capacidade (um litro). Foi, de novo, solicitado que os colocassem por ordem decrescente. Com a ajuda de outro grupo de crianças colorimos um litro água com gotas de corante alimentar para se observarem melhor as medidas. Vertemos o litro de água para o primeiro recipiente e as crianças perceberam que a capacidade daquele recipiente era de um litro. Quando encheram o segundo comentaram:

Sofia- *Vão ser todos iguais.*

Artur- *Vão ter todos um litro.*

Luísa- *Eles não são iguais na forma, mas são iguais na sua capacidade. Não reconhecem este recipiente? Qual é a sua forma?*

Manuel- *É um quadrado.*

Artur- *Não. É um cubo!*

Luísa- *Exato é um cubo. Vamos recordar então... quantas faces tem um cubo?*

Daniel- *Tem seis faces.*

Artur- *Mas aí só temos cinco.*

Luísa- *Sim. Só temos cinco porque a parte que não está fechada serve para conseguirmos verter os líquidos. E não é semelhante a uma construção que fizemos a semana passada?*

Eduardo- *Sim. É parecido com o cubo que construímos.*

Santiago- *Construímos 1dm^3 .*

(NC15:1CEB:19/04/2017)

Assim, através da realização da experiência, as crianças compreendam que um litro é igual a um decímetro cúbico, atingindo um dos objetivos propostos para esta aula. As crianças

demonstraram grande entusiasmo e vontade em realizar a experiência, levando-as a ter mais interesse em aprender.

Portugal na Europa e os países da União Europeia

A exploração desta EEA seguiu a linha *inquiry based learning* sugerida por Pedaste et al. (2015), que se baseiam nas concepções de Dewey, e que apresenta cinco fases: orientação, concetualização, investigação, conclusão e discussão. Para suscitar a curiosidade e abrir as portas dos caminhos que levam as crianças ao mundo imaginário, começamos a aula com a leitura expressiva da lenda *O nome da Europa, uma lenda grega* de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (2012), como introdução ao tema: “Portugal na europa”. Foi necessário dialogarmos sobre o que era uma lenda e sobre as suas características. Esta foi a primeira fase do trabalho de investigação – a orientação. Assim, pretendíamos estimular a curiosidade acerca do tópico que iríamos abordar.

Com recurso a uma apresentação elaborada no programa *PowerPoint*, abordamos a formação da União Europeia (UE) e os respetivos países que dela fazem parte, bem como o ano em que passaram a pertencer à mesma. A partir de questões formuladas pelas crianças (ex. qual é o país com maiores dimensões da UE?) chegamos à segunda fase, a concetualização.

Para que as crianças investigassem sobre os países que pertencem à UE começamos por dividir o grupo em quatro pequenos grupos. Recorremos, uma vez mais, a uma caixa, destinada para o efeito, que continha papéis com os nomes das crianças para realizar o sorteio. Foram formados quatro grupos (dois grupos de quatro elementos e dois grupos de cinco elementos). Salientamos que os trabalhos em grupo se revelaram de extrema importância para as crianças porque lhes permitiu trocar ideias entre si e até questionar os pares sobre assuntos onde sentiam dificuldades e que, por inibição ou receio, não mencionavam aos professores. Com esta estratégia aprendem com os pares. Apesar de esta turma não estar habituada a realizar trabalhos de grupo, e, conseqüentemente, estar, ainda, a aprender a trabalhar deste modo, optamos várias vezes por esta estratégia. Consideramos, também, que, para que o trabalho tenha sucesso é essencial que os alunos se conheçam, se expressem livremente e que tenham sempre presente que para alcançarem os objetivos a que se propuseram é fundamental o trabalho em equipa. Segundo Hohmann e Weikart (2011), citando Garland e White (1980), “os pequenos grupos proporcionam a oportunidade de experiências qualitativamente diferentes e válidas, nas quais os participantes podem unir-se para atingir uma finalidade que lhes seja comum” (p. 369).

Cada grupo retirou de outra caixa dois nomes de países da UE. Surgiu assim a terceira fase, a investigação, que se constitui como a fase em que se encontram as respostas às questões formuladas e onde a curiosidade ganha lugar. Para recolherem informações foram disponibilizados livros, folhetos (cedidos pelo gabinete Europe Direct do IPB) e tiveram

também a oportunidade de pesquisar na internet (tendo um tempo limite por grupo). Para auxiliar as crianças na pesquisa elaboramos uma ficha técnica (Anexo XI), com informações a recolher. Seguiu-se a fase quatro – a conclusão – momento em que as crianças responderam às questões de partida, conforme se observa na figura 13. O envolvimento das crianças na tarefa era visível, conforme se observa na nota de campo que se segue:

Luísa- *Leiam e observem atentamente os folhetos e livros para conseguirem elaborar o cartaz.*

Artur- *Tenho uma dúvida. Para além do que temos de pesquisar também podemos pôr algumas coisas sobre estes países que já sabemos?*

Luísa- *Claro que sim. Não se esqueçam que depois vamos apresentar aos colegas.*

(NC23:1CEB:03/04/2017)



Figura 13 - Pesquisa sobre os países da UE, em pequeno grupo

Com toda a informação recolhida, elaboraram um cartaz com as características do país que investigaram e, quando finalizaram, cada grupo, apresentou-o, à turma. Na fase de discussão, quinta fase do processo, as crianças apresentaram as evidências recolhidas aos restantes elementos. Sem que impuséssemos uma forma de apresentação, todos os grupos dividiram a apresentação de igual modo, não havendo só um porta-voz, mas sim uma união do grupo e um trabalho de todos. Acreditamos que as apresentações realizadas em grupo desenvolvem a competência comunicativa.

A investigação sobre os países da UE extrapolou as barreiras da sala de aula e continuou a ser debatida pelas crianças, nos corredores, durante os intervalos e nos dias que se seguiram. O nosso papel foi o de incentivar a pesquisar, colocando questões pertinentes para aquelas crianças que mostraram maior interesse.

Dinis- *Adorei estes livros e panfletos que trouxeram. Agora já sei mais coisas sobre os países.*

(NC26:1CEB:03/04/2017)

A realização desta atividade revelou-se pertinente, pois, para além de ter sido uma oportunidade para as crianças desenvolverem a interação entre pares, estas mostraram-se envolvidas e interessadas na realização de toda a investigação.

Gnomos de Gnu- Uma aventura ecológica

Para introduzir o tema *Qualidade do Ambiente* começamos pela exploração de uma história. Para isso apresentamos uma mala, de forma a envolver as crianças, e começamos por explorar os selos que nela constavam.

Todos- *É uma mala com selos.*

Luísa- *Sim é uma mala com selos. Alguém consegue descobrir o que representam estes selos?*

Todos- *Não.*

Luísa- *Esta mala é uma mala muito viajada e que nos conta muitas coisas. Os selos estão aqui porque a mala já esteve em muitas partes do planeta e até fora dele e hoje vai contar-nos uma história com o que tem cá dentro. Vamos explorar?*

Todos- *Sim Luísa, vamos.*

(NC1:1CEB:15/05/2017)

Consideramos que esta motivação, no momento inicial da aula, cumpriu uma função importante e essencial na dinâmica do restante dia e começou a ser visível pela excitação e o entusiasmo que as crianças demonstraram a partir daquele momento.

A mala foi aberta e retiramos os objetos que lá se encontravam, um a um. Estes objetos representavam locais e personagens que faziam parte da história *Os gnomos de Gnu- uma aventura ecológica* de Umberto Eco (1992) – o planeta terra, o planeta Gnu, gnomos, carros, chaminés, árvores, hospital, embalagens vazias, etc. O primeiro objeto a ser retirado foi um boneco de plástico que se assemelhava a um homem, e que representaria o Homem. Seguiram-se outros e, depois de identificados, as crianças começaram a tentar relacioná-los uns com os outros tentando antecipar o título e o conteúdo da história.

Santiago- *Acho que deve ser dos setores.*

Luísa- *Porque é que referes isso Santiago?*

Santiago- *Porque nós andamos a falar dos setores de atividade. Aí temos o homem e hospitais e pode ter a ver com o setor terciário do qual faz parte a saúde.*

Luísa- *É verdade! Vamos anotar aqui a tua opinião.*

Helena- *Eu acho que não. Tem gnomos e não percebo o que poderá ter a ver com os setores.*

(NC3:1CEB:15/05/2017)

Esta ligação com as matérias anteriores foi bem relacionada pelas crianças. As opiniões de cada uma eram muito bem aceites pelos pares. Utilizamos o quadro branco como suporte para o registo das suas opiniões. Algumas crianças conseguiram chegar a um título,

através dos objetos, diferente do título da história mas muito próximo do seu conteúdo, como por exemplo: “O homem explorador”, “O homem que descobriu um novo planeta”, “Uma descoberta ao planeta brilhante”, “O homem que recicla”. Podemos observar todas as sugestões na figura 14.

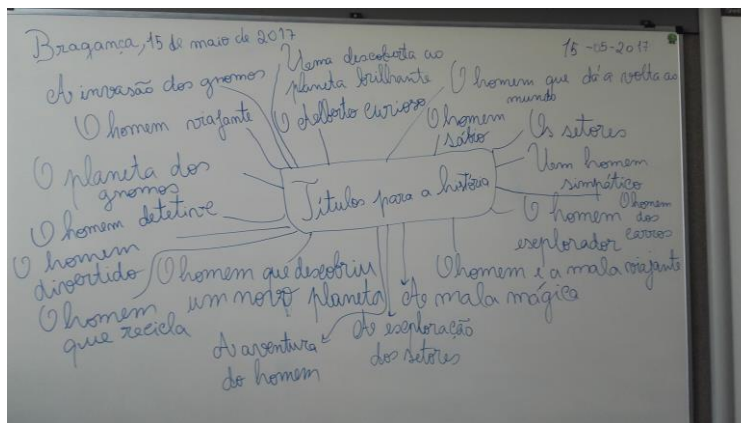


Figura 14 - Registo das opiniões das crianças sobre o possível título da história.

Posteriormente realizamos a leitura expressiva da história, projetando-a no quadro interativo para que todo o grupo pudesse acompanhar. No final as reações das crianças foram imediatas.

Eduardo- *O explorador galáctico queria mostrar que há coisas fantásticas aqui no planeta, mas só conseguia mostrar poluição!*

Henrique- *As fábricas poluem muito e os carros também!*

Isabel- *E nos mares também há lixo, às vezes!*

Manuel- *Eles nem iam gostar de viver aqui!*

Luísa- *É verdade, apesar de vivermos aqui em Bragança que tem um ambiente ainda bastante saudável, há cidades maiores onde há maior poluição.*

Manuel- *Sim, eu já fui ao Porto e acho que lá há mais! Também há muitos mais carros que aqui!*

Gustavo- *Nós não tratamos bem o nosso planeta.*

Luísa- *O que podiam os gnomos de Gnu modificar aqui na Terra?*

Helena- *Podiam ajudar-nos a pensar que é bom passear sem ser de carro.*

Vera- *E ensinar-nos a recolher o lixo.*

Constança- *A cuidar das plantas e das árvores e dos rios e do mar.*

Luísa- *É verdade. Mas como ainda não sabemos quando chegam os gnomos porque é que nós não começamos a fazer aquilo que eles viriam cá fazer?*

Constança- *Pois Luísa temos de começar a fazer!*

Luísa- *E que tipos de poluição foi possível encontrar na história?*

Artur- *A do ar por causa do fumo das fábricas e dos carros.*

Clara- *Da água quando mostrou o mar todo preto.*

(NC6:1CEB:15/05/2017)

Como o grupo não chegou facilmente à poluição dos solos questionamos:

Luísa- *Os gnomos apontaram para vários locais, nomeadamente uma lixeira. O que é que nós colocamos no lixo?*

Todos- *Papéis, garrafas, comida...*

Luísa- *Verdade, ainda há muita gente a colocar tudo no mesmo local. Será que o devíamos fazer?*

Sofia- *Não. Devíamos reciclar.*

Percebemos a confusão das crianças entre o conceito de separar e reciclar, mas não quisemos antecipar explicações. Iria haver outra oportunidade para o fazer.

Luísa- *Vamos ver como se comportam esses materiais na lixeira?*

(NC8:1CEB:15/05/2017)

Posteriormente, com ajuda das crianças, realizamos a experiência de elaborar uma lixeira. Esta experiência pretendia dar resposta à questão-problema: “Será que os aterros são adequados para todo o tipo de resíduos?”. Antes de colocarmos no solo os materiais (vidro, tampa de garrafa de plástico, papel de alumínio, papel, casca de laranja) analisamos cada um com cuidado. Cada criança fez o registo, numa tabela de previsões, sobre o que pensavam que aconteceria, a cada um dos materiais, ao fim de 20 dias. A figura 15 demonstra um registo das previsões de uma criança.

Questão problema: Os aterros são adequados para todo o tipo de resíduos?

Tabela de previsões

O que pensas que acontecerá aos materiais ao final de 20 dias?

Assinala com uma cruz, na respetiva coluna.

Materiais	Penso que...	
	se decompõe	não se decompõe
Papel	X	
Vidro		X
Casca de laranja	X	
Tampa de plástico		X
Folha de alumínio	X	




Figura 15 - Tabela de previsões de uma criança

A mesma folha também continha uma parte destinada aos resultados (Anexo XII) para preencher no final de todas as observações. Optamos por colocar as duas tabelas na mesma folha para que as crianças conseguissem comparar, mais facilmente, as suas previsões com os resultados. Prosseguimos com a experiência colocando uma camada de solo num garrafão previamente cortado. Colocaram-se materiais na terra e de seguida foi tudo tapado com nova camada de solo. Durante os vinte dias seguintes da experiência foi necessário regar o solo. Para tal, e para que cada criança participasse, elaboramos uma tabela (Anexo XIII) com o nome e o respetivo dia, em que cada uma das crianças teria de regar

(optamos por contar só de 2.^a a 6.^a feira). Para verificar se os materiais mostravam ou não sinais de decomposição formamos quatro grupos, dois com quatro elementos e dois com cinco elementos. Cada grupo ficou responsável por observar o que acontecia no final da semana que lhes correspondia (ex. grupo um verificava ao 5.^o dia, o grupo dois observava ao 10.^o dia, o grupo três confirmava ao 15.^o dia e o grupo quatro verificava ao 20.^o dia). Para além de transmitirem à turma o que tinham verificado, os grupos, faziam o registo numa tabela (Anexo XIV). Esta exploração permitiu às crianças compreender, mais facilmente, alguns fenómenos do mundo que as rodeia, pelos quais se mostraram particularmente interessadas, empenhadas e muito participativas.

De forma a sistematizar muitos dos conceitos abordados através do diálogo, nomeadamente as diferentes formas de poluição e o papel do homem na preservação do ambiente, recorreremos ao programa *PowerPoint* para os apresentar. As crianças já estavam sensibilizadas para o facto de que nem todos os materiais podem ser colocados no lixo comum, também abordamos a política dos 5 R's. Esta exploração, relativa à realidade que os envolve permitiu-lhes contruir uma visão mais realista, favorecedora de uma construção de uma cidadania responsável e crítica (Decreto de Lei n.º 241/2001). Tal como se refere no documento *Organização curricular e programas - Programa de estudo do meio 1.º Ciclo*, “será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais (...) que os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos” (Ministério da Educação, 2004, p. 102). Prosseguimos a exploração através do seguinte diálogo:

Luísa- *Conseguimos observar aqui algumas formas de voltar a utilizar os objetos, ou dar-lhes uma nova função ou uma nova vida.*

Santiago- *Eu uma vez já vi uma garrafa que era uma jarra.*

Simão- *E já fizemos trabalhos com rolos de papel higiénico.*

Luísa- *Existem muitos objetos que realmente podemos recuperar e reutilizar em casa.*

Isabel- *Mas também devíamos reciclar mais, como já falamos.*

Henrique- *Eu reciclo lá em casa.*

Eduardo- *Eu também.*

Daniel- *Eu não, juntamos tudo no mesmo saco.*

As confusões entre conceitos surgiram mais uma vez, e aqui tivemos a oportunidade de os clarificar.

Luísa- *Na verdade, o que nós fazemos em casa, quando separamos os objetos, é isso mesmo, é separar. Esse é o primeiro passo para que, nas empresas, consigam proceder à reciclagem. Que consigam transformar grandes quantidades de um material noutros. E se eu vos der este jornal, o que será possível fazer com ele?*

Júlia- *Dá para fazer com ele um chapéu.*

Sofia- *Ou uma caixa, já fizemos com a professora de expressões.*

Luísa- *E aí estão a reduzir, reutilizar, reciclar, renovar ou recuperar?*

Gustavo- *Reciclar.*

Luísa- *Vamos então confirmar.*

(Observamos novamente a apresentação).

Todos- *Afinal é reutilizar.*

Luísa- *Mas também conseguimos fazer a reciclagem deste papel de jornal. Querem aprender? Depois conseguem fazer, em casa outra vez, com a ajuda dos pais.*

(NC11:1CEB:15/05/2017)

Distribuámos uma folha de jornal a cada criança para estas começarem a rasgarem em pedaços. De seguida colocaram-na numa bacia com água para amolecer. Continuamos o processo no dia seguinte triturando o papel. As crianças tiveram a oportunidade de tocar na pasta de papel, sentindo a sua textura, tal como se verifica na figura 16.



Figura 16 - Crianças a explorar a pasta de papel.

Com recurso a uma rede, cada criança criou a sua folha de papel reciclado que ficou a secar durante alguns dias. Utilizaram-na, num momento posterior, desenhando sobre ela.

Sabendo que as crianças são apreciadoras de desafios propusemos uma investigação matemática que relacionamos com a história, *Os gnomos de Gnu - uma aventura ecológica*.

Luísa- *Os gnomos de Gnu eram muito inteligentes, e descobriram muitas coisas acerca do nosso planeta, investigando. Vamos investigar sobre estas tarefas matemáticas?*

(NC12:1CEB:15/05/2017)

Entregamos a cada criança uma ficha com investigações matemáticas (Anexo XV). Na primeira tarefa tinham de *Descobrir relações entre os números de uma tabela* e a segunda tarefa era *Determinar a sequência de uma figura*. Inicialmente, talvez por ser uma novidade,

as crianças mostraram-se reticentes e a tarefa mostrou-se incompreensível. Contudo, depois de uma breve explicação a resolução da tarefa mostrou-se mais simples.

Dinis- *Não estou a perceber o que temos de fazer!*

Luísa- *Olhando para esta tabela e analisando, por exemplo, a primeira linha o que é que observam?*

Dinis- *É o zero, o um, o dois e o três.*

Luísa- *Exatamente. E o que é que aconteceu ao zero para ficarmos com o um?*

Simão- *É sempre mais um.*

Dinis- *Ah, então é assim nas linhas todas.*

Luísa- *Boa, muito bem. É isso que têm de registar nas linhas por baixo da tabela.*

Simão- *Acabei de descobrir mais uma coisa, mas agora nas colunas.*

(NC13:1CEB:15/05/2017)

Os gnomos de Gnu são muito inteligentes, tal como eles investigaram sobre o que acontecia no nosso planeta eu desafio-te a ti a investigares sobre as próximas tarefas.

Tarefa 1- Uma tabela com números.

Os gnomos de Gnu organizaram esta tabela de números. Descobre relações entre eles.

0	1	2	3
4	5	6	7
8	9	10	11
12	13	14	15
16	17	18	19
...

as linhas estão de 1 em 1.

as colunas estão de 4 em 4.

na diagonal está de 5 em 5.

na outra diagonal está de 3 em 3.

Da esquerda para a direita é tudo de 5 em 5.

Da direita para a esquerda é tudo de 3 em 3.

Figura 17 - Resolução da tarefa 1 realizada por uma criança

As crianças analisaram a tabela de números, procuraram regularidades e envolveram-se ativamente na atividade. O registo realizado por uma das crianças encontra-se documentado na figura 17. Esta começou por constatar que, nas linhas, os números se apresentavam por ordem crescente, começando no número zero, e escreveu que “*as linhas estão de um em um*”. Depois constatou que nas colunas ao primeiro número se somava quatro e assim sucessivamente. Ainda conseguiu verificar que nas diagonais também existiam regularidades, verificando diferenças quanto à direção. Na diagonal, de cima para baixo, da

direita para a esquerda verificou que os números se apresentam de três em três, ao passo que da esquerda para a direita se apresentam de cinco em cinco.

Tal como nos refere Pires (2015), “as tarefas de natureza não rotineira, como as investigações, podem permitir formas de trabalho desafiantes e apropriadas para dar mais sentido e significado à aprendizagem” (p. 50). Enquanto as crianças investigavam fomos circulando pela sala para as apoiar. Mesmo as crianças com mais dificuldades conseguiram descobrir relações entre os números e sentiram-se mais confiantes e com uma atitude mais positiva perante a matemática. Estas atividades mais estimulantes, de descoberta, sem uma única resposta correta, em que a criança está a aprender de uma forma ativa promovem a construção de aprendizagens matemáticas e fazem com que não desmotivem.

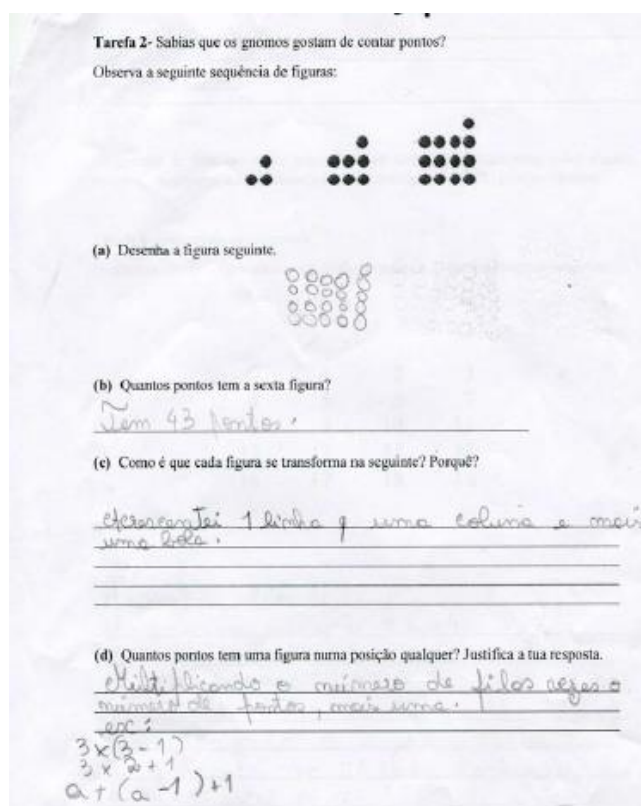


Figura 18 - Resolução da tarefa 2 realizada por uma criança

A figura 18 mostra-nos um exemplo da tarefa 2, realizado por uma das crianças. Na primeira alínea as crianças tinham de desenhar a figura que se seguia à sequência apresentada. Esta criança acrescentou uma linha, uma coluna e mais um ponto. Para responder à questão seguinte, na qual se perguntava quantos pontos tinha a sexta figura, esta criança, tal como outras, começou por desenhar a quinta figura e posteriormente a sexta. Desta forma, observando a figura, contou os seus pontos, respondendo à questão apresentada. À pergunta: “Como é que cada figura se transforma na seguinte?”, a criança

explicou que acrescentou “*uma linha, uma coluna e mais uma bola*”. Apesar de não ter registado por escrito a sua observação, conseguimos perceber que tinha sido através da observação das figuras anteriores.

No que diz respeito à última pergunta (“Quantos pontos tem uma figura numa posição qualquer? Justifica a tua resposta.”), a maior parte das crianças necessitou de ajuda para chegar à fórmula matemática. No entanto, depois de explicarmos que tinham de observar o número de linhas e o número de colunas, esta criança escreveu na sua folha: “*Multiplicando o número de filas vezes o número de pontos, mais uma*”, escrevendo um exemplo, conforme se observa na imagem.

As crianças tiveram a oportunidade de explicar as suas conjeturas aos pares, de as testar e de as discutir. Palhares (2004) refere que as investigações “envolvem processos complexos de pensamento” (p. 14), desafiantes para as crianças. Ponte e Serrazina (2000) defendem que as investigações “constituem processos característicos da actividade matemática que devem marcar uma forte presença no ensino-aprendizagem desta área disciplinar” (p. 59).

3.3.3. Avaliação de processo

Apesar de não ser direccionada para este nível de ensino, também, no 1.º CEB experimentamos utilizar a grelha do envolvimento da criança, constante no manual DQP, adaptando-a a este ciclo de ensino.

Como se demonstra no gráfico 3, os dados obtidos sobre o envolvimento da criança nos diferentes momentos do estágio no 1.º CEB evidenciaram que o nível três foi aquele que obteve maior percentagem de observações, atingindo os 65%, seguido do nível quatro com uma percentagem de 32,5% de incidências. O nível dois obteve uma percentagem de 2,5% de incidência. O nível cinco e o nível um nunca foram observados.

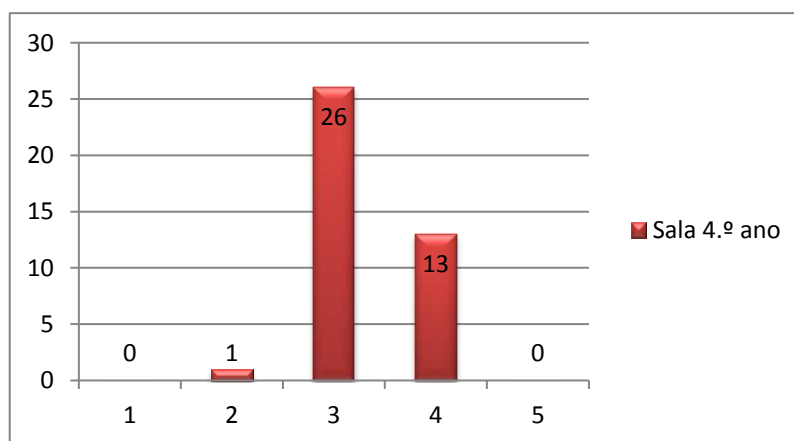


Gráfico 3 - Nível de envolvimento das crianças em contexto de 1.º CEB

As observações do envolvimento das crianças permitiram encontrar um nível global de envolvimento de 3,3, o que representa um valor abaixo do ponto 3,5, indicado por Laevers (1995) como um valor a considerar na qualidade dos contextos educativos.

A análise da zona de iniciativa da criança revelou níveis demasiado baixos, talvez pelo facto de, no 1.º CEB, as atividades analisadas terem sido propostas por nós (professores), estando limitados aos conteúdos a trabalhar, e conseqüentemente não haver oportunidade de as crianças serem sujeitos ativos na tomada de decisão e nas escolhas que faziam.

Assim, o nível um corresponde a 100% das observações (40 obs.), os restantes níveis, dois, três e quatro nunca foram observados.

A média da zona de iniciativa da criança situava-se no nível um, o que configurava um valor muito baixo nas oportunidades de escolha. Neste sentido, deveriam ser reconsiderados os modos de ação em contexto de sala de aula, para garantir melhores oportunidades de aprendizagem, como informa Laevers (1995). Este facto está relacionado também, com o argumento usado pelos professores de que se têm de cumprir os programas, cingindo-se, na maior parte das vezes, às tarefas dos manuais.

Outro dado da observação, que permitiu compreender o trabalho que estávamos a desenvolver, refere-se às experiências de ensino-aprendizagem. Na ficha das oportunidades educativas, adaptada ao 1.º CEB, também referenciamos as áreas de conteúdo do programa nacional do ensino básico, neste caso observamos as áreas disciplinares (matemática, português, estudo do meio, apoio ao estudo e expressões artísticas e físico-motoras). As observações realizadas evidenciaram uma preponderância na área da matemática (50%), seguindo-se com igual valor a área do português e estudo do meio (25%). As áreas de apoio ao estudo e expressões artísticas e físico-motoras nunca foram observadas (0%).

O tipo de interação estabelecido realçava a interação adulto-grupo, seguida da interação adulto-criança. Esta observação confirma a tendência de que no 1.º CEB não é, normalmente, permitido que a criança aja livremente e que estabeleça interações com os colegas.

Assim o trabalho em grande grupo apresenta maior incidência (20 obs.) seguido do trabalho em pequeno grupo e individual, com igual número de observações (10 obs.). Estes números realçam, mais uma vez, a realidade vivida no contexto de 1.º CEB.

Salientamos que, neste contexto, o nível de envolvimento e de iniciativa se revelam abaixo do pretendido, pois nem sempre era possível que a criança estivesse em ação, não lhe era dada autonomia para procurar aprender sobre os assuntos que lhe despertavam curiosidade.

4. Discussão global dos dados

Com o objetivo de analisar os níveis de bem-estar e de envolvimento das crianças em experiências de aprendizagem valorizadoras da sua ação e descoberta, os dados recolhidos, através dos diferentes instrumentos, nos contextos de Creche, EPE e 1.º CEB, evidenciam alguns aspetos que importa salientar.

No que diz respeito à análise da *Escala de observação do bem-estar* aplicada em contexto de Creche, podemos referir que as crianças revelaram, na sua maioria, sinais de bem-estar, situando-se o nível médio de bem-estar acima da média definida por Laevers (2011). Níveis elevados de bem-estar fazem com que as crianças se sintam predispostas a descobrir o mundo que as rodeia. Pelos dados, obtidos na avaliação da qualidade do ambiente educativo (PQA), percebemos que a sala, a rotina e as interações eram positivas e que potenciavam o bem-estar da criança. Claro que os materiais, que existiam na sala, eram em quantidade insuficiente e, por essa razão, no decurso do estágio, procuramos levar materiais estimulantes. Apesar disso, a sala observava qualidade, ficando a média em 3,09, um valor acima da média de 2,5 apontada pelos autores do PQA. Reconhecemos que a qualidade do ambiente de aprendizagem, dos materiais, do espaço, das rotinas e, sobretudo, das interações é fundamental para que a criança se sinta confiante e motivada para explorar e descobrir o mundo que a rodeia.

Relativamente ao contexto de EPE, os resultados obtidos a partir da *Ficha das oportunidades educativas*, e que se referem às atividades potenciadoras da ação e da participação das crianças, revelaram um valor acima do valor médio apontado por Laevers (1995). Compreende-se, assim que as atividades que estimulam a participação ativa das crianças, que valorizam as suas intenções, que induzem à reflexão e ao pensamento, promovem o seu envolvimento. A participação ativa das crianças melhora, consideravelmente, se lhes forem dadas as oportunidades e criadas condições para agirem, se questionarem e questionarem o mundo que as rodeia. Contudo, conforme se observou através da avaliação da qualidade do ambiente educativo, o envolvimento das crianças pode ficar comprometido pelas limitações que se observaram no espaço e nos materiais, na rotina e sobretudo nas interações. Consideramos que a sala em estudo necessitaria de um maior investimento na qualidade do ambiente no sentido de inverter a tendência observada. Neste sentido, reconhecemos que o recurso a um trabalho de natureza mais investigativa deveria merecer uma maior atenção por parte das instituições, conduzindo a um repensar das práticas

dos educadores. A análise do contexto e do envolvimento das crianças são elementos fundamentais para que a ação educativa em contexto de jardim de infância possa ser bem-sucedida.

A análise dos dados, relativos ao 1.º CEB, revelou que o envolvimento das crianças é baixo e que a sua iniciativa é muito limitada. Esta observação parece confirmar que a pedagogia transmissiva persiste em algumas escolas do 1.º CEB. As observações realizadas apontam na definição apresentada por Oliveira-Formosinho (2007) uma vez que a ação se centra mais no produto do que no processo, na ação do professor do que na dos alunos e na lógica do saber. Apesar de, ao longo do estágio, termos tentado inovar com a introdução de estratégias potenciadoras da ação da criança, na realidade observamos a sua resistência. Provavelmente, ao longo de quatro anos de ensino, as crianças aprenderam a ouvir, a não interagir com os colegas, no decurso das aulas, e a assimilar conteúdos, sem os questionar.

Sentimos algumas dificuldades na análise das observações, relativas à realização de fichas de trabalho pelas crianças, nomeadamente em perceber se as crianças estavam envolvidas, ou que tipo de envolvimento é que resulta deste tipo de tarefas de execução. Foi, por isso, necessária a colaboração da professora supervisora da ESEB e do PP, para, em conjunto, visualizarmos os vídeos gravados nos contextos com particular atenção, a fim de que não escapassem pormenores para que os resultados fossem fidedignos.

5. Reflexões finais

Neste ponto do nosso trabalho procuramos refletir sobre a ação desenvolvida no decurso da PES, realizada em três contextos educativos e que tinha como propósito de investigação, analisar o impacto das experiências, nas quais a criança é ativa e participativa, no seu envolvimento e aprendizagem. As motivações pessoais foram o suporte para a realização deste estudo. Tínhamos um interesse particular de compreender o verdadeiro significado de criança em ação e a forma como as abordagens participativas se refletem no envolvimento e aprendizagem das crianças. Para melhor nos prepararmos foi fundamental rever a literatura sobre as pedagogias e os autores que valorizam a ação da criança.

A elaboração do quadro concetual revelou-se de extrema importância, uma vez que nos elucidou acerca de como devíamos encaminhar e orientar todo o trabalho. Por outro lado, a investigação da práxis foi muito importante porque nos permitiu não só refletir sobre o que íamos colocando em prática, como nos envolver em processos de questionamento, de interrogação e investigação e, conseqüentemente, construir significados. Apesar disso temos consciência, hoje, já com algum distanciamento, que muitas coisas ficaram por fazer e aprender. Muitas ideias surgem, agora, que permitiriam melhorar a investigação. Acreditamos, no entanto, que podem abrir portas para investigações futuras e para nos questionarmos sempre, enquanto educadores/professores. Sabendo que o mundo está em constante mutação e evolução torna-se importante que estejamos sempre focados e predispostos a aprender mais para fazer melhor.

Ao longo da investigação conseguimos perceber que os educadores/professores acreditam que as crianças devem aprender e aprendem melhor a partir dos seus interesses, do que lhes é próximo, daquilo que pretendem descobrir. Apesar destas suas concepções, nem sempre o verificamos em contexto educativo. Tal como defendem os modelos referidos anteriormente, nomeadamente o modelo *Hightscope* e a Pedagogia-em-Participação, também os educadores/professores sublinharam ser muito importante a ação da criança, referindo que é dessa forma que esta aprende mais e, conseqüentemente, está mais envolvida. Acrescentam que as atividades que promovem o contacto com materiais e objetos valorizam a investigação e a descoberta da criança. Contudo, como observamos a maior parte das vezes, a ação era centrada no educador/professor, não sendo dada à criança oportunidade para se questionar e para questionar o que a rodeava. Esta realidade ainda se agravava mais em contexto de 1.º CEB, muito pelo facto de ser necessário “*cumprir o programa*”.

Através da aplicação da *escala de observação bem-estar*, em contexto de Creche, e da *ficha das oportunidades educativas*, em contexto de EPE e 1.º CEB conseguimos aferir quais os níveis de bem-estar e de envolvimento que revelaram as crianças em experiências de aprendizagem valorizadoras da sua ação e descoberta.

Constatamos que o nível de bem-estar, demonstrado pelas crianças, se encontrava acima da média global apresentada por Laevers (2011), e destacamos que quando as crianças apresentam níveis elevados de bem-estar descobrem com avidez o mundo que as rodeia, sentem-se com mais vontade para explorar, para mexer, para sentir e para aprender.

Com a *Ficha das oportunidades educativas* foi possível verificar, para além de outros dados, quais os níveis de envolvimento nas explorações que as crianças estavam a realizar. Apesar do valor não ser muito díspar nos dois contextos, o envolvimento em contexto de EPE encontrava-se acima da média definida por Laevers (1995), como um valor a considerar na qualidade dos contextos. Por outro lado, em contexto de 1.º CEB, o valor encontrava-se ligeiramente abaixo do definido. Sobre estes dados importa refletir que, em contexto de EPE as crianças têm maior oportunidade de ser escutadas, nos seus interesses e opiniões, de lhe ser dada a possibilidade de estar em ação, ao passo que, no 1.º CEB, as crianças não têm tanta oportunidade de explorar assuntos do seu interesse, logo os níveis de envolvimento são mais reduzidos. Quando as crianças estão em ação, têm maior probabilidade de se envolver no trabalho realizado, de procurar saber mais, e, por sua vez, têm oportunidade de pensar e de aprender.

Sublinhamos a escassez de investigações em torno do bem-estar e do envolvimento das crianças, e apesar de ser um trabalho difícil de concretizar, todos os educadores/professores deviam realizar investigações acerca desta temática. Seria importante efetuarem-se mais estudos longitudinais que podem revelar dados significativos, explorando vários contextos e práticas, para assim ser possível avaliá-las.

Ao longo de toda a prática procuramos proporcionar às crianças experiências educativas integradas, organizando o tempo de forma flexível e diversificada. Procuramos proporcionar uma prática investigativa, para promover um ensino e aprendizagem de qualidade. Da mesma forma, apoiamos o envolvimento das crianças em atividades e projetos, individuais ou em grupo e estimulamos a sua curiosidade pelo que as rodeia. Apesar de esta ter sido a intenção primordial sabemos que nem sempre o conseguimos devido a alguns constrangimentos. Podemos destacar o facto de as crianças não terem por hábito questionar-se, investigar e procurar, por si, soluções, fruto das práticas transmissivas, mas também pelo facto de, ainda agora, estarmos a iniciar este percurso.

A PES, a par da investigação realizada, revelou-se um grande desafio porque nos deparamos com várias dificuldades, vicissitudes que se revelaram também muito importantes, porque as encaramos não como entraves e problemas, mas sim como desafios que permitiram desenvolvermo-nos e crescer, quer a nível profissional, quer pessoal. Os desafios motivaram-nos, fizeram-nos procurar novos caminhos, colocaram-nos novas interrogações e impeliram-nos a estudar mais para aprender mais.

Em contexto de Creche as dificuldades sentidas foram essencialmente pela ausência de um documento nacional de referência, o que nos levou a fazer uma pesquisa exaustiva do que poderíamos, de facto, concretizar com crianças tão pequenas. Após a pesquisa, apresentou-se um outro desafio, o de encontrar e criar materiais que fossem seguros para a manipulação das crianças e, ao mesmo tempo, de haver uma adequação a cada criança, mediante a sua idade.

Em contexto de EPE sentimos dificuldades, sobretudo, em gerir os momentos de transição e em adequar as EEA às diferentes idades. Já em contexto de 1.º CEB, deparamo-nos com uma situação idêntica. A falta de autonomia e de iniciativa das crianças, que não se questionavam nem procuravam investigar sobre assuntos do seu interesse, bem como o facto dos conteúdos a abordar nos serem impostos, “obrigaram” a que tivéssemos que tomar a iniciativa de sugerir os temas a investigar e explorar. Houve ainda adversidades no momento de realizar a interdisciplinaridade, devido ao facto de, por vezes, os conteúdos a abordar se mostrarem tão díspares.

O facto de sermos ao mesmo tempo educadoras/professoras e investigadoras possibilitou-nos, não só planificar a nossa ação adequadamente a cada contexto, mas também refletir sobre a prática e ao mesmo tempo aplicar instrumentos de recolha de dados e ainda de os analisar e tirar conclusões que permitiram responder à questão problema.

Podemos concluir que a PES se revelou de extrema importância e desvendou um pouco mais o que significa trabalhar com crianças. Confirmou que queremos ser educadores/professores e como o queremos ser. Queremos rejeitar as pedagogias transmissivas e dar primazia às pedagogias participativas, nas quais a criança é considerada competente para agir, explorar, descobrir, refletir e pensar. Queremos ser ativos, rejeitando a passividade, porque entendemos que não nos devemos acomodar nem condicionar por receio de inovar ou mudar.

6. Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Oliveira, I. & Serrazina, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. Recuperado de: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20\(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada\).pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada).pdf).
- Alderson, P., (2005). Crianças como investigadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In P. Christensen, & A James, *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas* (pp.261- 280). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Almeida, L. & Rosário, P. (2005). Leituras construtivistas de aprendizagem. In Miranda, G. & Bahia, S., *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, (pp.141-165). Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou asas*. Porto: Edições ASA.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche. In J. Oliveira-Formosinho, S. Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto editora.
- Araújo, S. B. & Costa, H. (2010). Pedagogia-em-Participação em creche: Concretizando o respeito pela competência da criança. *Cadernos de Educação de Infância -Revista da associação de profissionais de educação de infância*, 91, 8-10.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Azevedo, F. & Sardinha, M.G. (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Edições Lidel.
- Bertram, T., Pascal, C., (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bruner, J. (1966). *The growth of mind. Ocasional paper, n° 8*. Washington D.C.: Educational Services, Inc., Cambridge, Mass, National Science Foundation.
- Bruner, J. (1984a). El desarrollo de los procesos de representación. In J. Bruner, *Acción, pensamiento y language*. (pp. 119-128). Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1984b). Orígenes de las estrategias para la resolución de problemas. In J. Bruner, *Acción, pensamiento y language* (pp. 129-147). Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Chaer, G., Diniz, R. R. P. & Ribeiro, E. A. (2011) A técnica do questionário na pesquisa educacional in *Evidência*. Araxá, v. 7, n. 7, (pp. 251-266).
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Editora Minerva.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) (1994): *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and education*. Hazleton: The Pennsylvania State University - Electronic Classics Series, Jim Manis, Faculty Editor.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Durand, T. S.R. (2012). *Potencialidades da metodologia de trabalho de projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*. Universidade do Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação, Algarve. Recuperado de: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3107/1/RELATÓRIO%20PES%20TERESA%20DURAND%20FINAL.pdf>.
- Eco, U. (1992). *Os gnomos de gnu – uma aventura ecológica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association*. Lisbon: Aga Khan Foundation.
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições ASA.
- Garcia, M (S.d.). *A leitura em voz alta feita pelo professor como tema de pesquisa didática: o que alunos podem aprender com isso?* Recuperado de: http://site.veracruz.edu.br/doc/ise/ise_19cole_congresso_leitura_brasil_julho.pdf.

- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, M. (2014). *Os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Porto: Ecopy.
- HighScope Educational Research Foundation (1998). *The HighScope program quality assessment (PQA)*. Ypsilanti, Michigan: HighScopePress.
- HighScope Educational Research Foundation (2003). *High/scope child observation record (cor) For Ages 2 1/2 - 6*. Ypsilanti, Michigan: HighScope Press.
- HighScope Educational Research Foundation (2005). *Child observation record (COR): Information for decision makers*. Ypsilanti, Michigan: HighScope Press.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. 6ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jeffers, O. (2011). *Perdido e achado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Kellett, M. (2005). Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century? *ESRC Nacional Centre for research methods*, (pp. 1-36).
- Kinash, S., & Hoffman, M. (2008). Child as Researcher: Within and Beyond the Classroom. *Australian journal of teacher education*, 33(6), (pp. 75-93).
- Kunz, M. (S.d.). *Estratégias de Leitura do Texto Literário*. Recuperado de: http://www.unisc.br/portal/images/stories/mestrado/letras/coloquios/ii/estrategias_leitura_texto_literario.pdf.
- Laevers, F. (1995). *An exploration of a concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education*. Dundee: Scottish CCC.
- Laevers, F. (2005). *Sics [Ziko]: Well-Being and Involvement in care*. Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education.
- Laevers, F., Daems, M., Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, k., ..., Kessel, M. V. (2005). *Sics [Ziko]: Well-Being and involvement in care: A process oriented self-evaluation instrument for care settings*. Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education.
- Laevers F. (2011). Experiential education: Making care and education more effective through well-being and involvement. In R.E. Tremblay, M. Boivin, R. DeV. Peters, R. G. Barr, *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-5). *Montreal, quebec: centre of excellence for early childhood development*. Recuperado de <http://www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf>.

- Leal, S. (2009). *Um-dó-li-tá. a linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem*. Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Lorieri, M. (2004). Aprender a investigar educação básica. *ECCO, Revista científica UNINOVE*, 6 (2), 67-85.
- Machado, S. (2012). *A escrita criativa no 1º Ciclo*. Beja. Instituto Politécnico de Beja
Recuperado de: <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/123456789/3911>.
- Magalhães, A., M., & Alçada, I. (2012). O nome da europa, uma lenda grega in M. A. Magalhães & I. Alçada, *A Europa dá as mãos*. União Europeia.
- Magalhães, V. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In. O. Sousa & A. Cardoso. *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: CIEV.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência: atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Montie, J. E., Xiang, Z., & Schweinhart, L. J. (2006). Preschool Experience in 10 Countries: Cognitive and Language Performance at Age 7. *Early childhood research quarterly*, 21, (313–331).
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o Futuro. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M.A. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação* (pp. 13-35). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular HighScope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4a ed., pp. 61-108) (Coleção Infância, 1). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2002). *O envolvimento da criança na tarefa: estudos empíricos (XI colóquio Psicologia e Educação)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade* (Coleção Infância, 18). Porto: Porto Editora.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., ... Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>.
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese de Doutoramento- Estudos da Criança – Área de especialização de Metodologia de Supervisão em Educação de Infância. Universidade do Minho. Braga. Recuperado de https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13791/1/tese_cm.pdf.
- Pires, M. (2015). Investigações matemáticas: aprender matemática com compreensão. *Saber educar: Perspetivas didáticas e metodológicas no ensino básico*. (pp.42-51)
- Ponte, P. & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – Sistemas de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Roldão, M. C. (2000). Gestão Curricular-A especificidade do 1.º ciclo. In Ministério da Educação *Gestão curricular no 1.º ciclo*. Viseu. Recuperado de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gestao_curr_%201ciclo.pdf.
- Sá, J. (2000). A abordagem experimental das ciências no jardim-de-infância e no 1º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes. *Inovação*, 13(1), 57-67.
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. (2010). The HighScope Model of Early Childhood Education. In J. Roopnarine & J. E. Johnson, *Approaches to early childhood education* (pp. 191-212). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

Silverstein, S. (2008). *A árvore generosa*. Figueira da Foz: Bruaá Editora.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação referenciada

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Anexos

Anexo I – Tabela de registo da observação do nível de bem-estar da criança

Nome da Criança: _____ Idade: _____		
Data de observação: ____ / ____ / ____		
Número de crianças presentes: _____		
Número de adultos presentes: _____		
Tempo da rotina: _____		
Nível de bem-estar: _____		
Período de observação/Duração	Indicadores de bem-estar	Descrição do observado
Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Duração: 3 minutos	Abertura e recetividade <input type="checkbox"/> Flexibilidade <input type="checkbox"/> Autoconfiança e autoestima <input type="checkbox"/> Assertividade <input type="checkbox"/> Vitalidade <input type="checkbox"/> Tranquilidade <input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Ligação consigo própria <input type="checkbox"/>	

Anexo II – Ficha de observação das oportunidades educativas

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS**

NOME DO ESTABELECIMENTO

OBSERVADOR

DATA

NOME DA CRIANÇA SEXO IDADE

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)

No. DE CRIANÇAS PRESENTES No. DE ADULTOS PRESENTES

		ZONA DE INICIATIVA			
		1	2	3	4
HORA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO <small>(assinale o tipo de grupo dominante)</small>		EXPERIÊNCIAS APRENDIZAGEM <small>(pode assinalar mais que um área)</small>	
		GG		Formação Pessoal e Social	
		PG		Expressão Motora	
		P		Expressão Dramática	
		I		Expressão Plástica	
				Expressão Musical	
				Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
				Matemática	
				Conhecimento do Mundo	
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO <small>(assinale o nível dominante)</small>		INTERACÇÃO <small>(assinale a interacção dominante)</small>			
1	2	3	4	5	
					$CA \leftrightarrow A$ $CA \rightarrow A$ $A \rightarrow CA$ $\rightarrow CA \leftarrow$ $CA \leftrightarrow C$ $CA \rightarrow C$ $G \rightarrow CA$ CA $CA \leftrightarrow GC$ $CA \rightarrow GC$ $GC \rightarrow CA$

Anexo III – Questionário realizado às crianças em contexto de 1.º CEB

Questionário

O objetivo deste questionário é recolher informações para caracterizar o grupo de crianças, as suas preferências no que diz respeito às estratégias de ensino aprendizagem e as competências que desenvolvem em contexto de sala de aula.

Todas as respostas são confidenciais e anónimas. Responde, por favor, com sinceridade, escrevendo ou assinalando com uma cruz (X) as tuas respostas a cada questão.

Obrigada pela colaboração.

1. Caracterização do grupo de crianças

Idade: _____

Ano de escolaridade: _____

Sexo: Feminino Masculino

Qual é a profissão da tua mãe? _____

Qual é a profissão do teu pai? _____

Escolaridade da tua mãe

Até ao 1.º Ciclo (4.º ano)	
Até ao 2.º Ciclo (6.º ano)	
Até ao 3.º Ciclo (9.º ano)	
Até ao Ensino Secundário (12.º ano)	
Até ao Ensino Universitário	

Escolaridade do teu pai

Até ao 1.º Ciclo (4.º ano)	
Até ao 2.º Ciclo (6.º ano)	
Até ao 3.º Ciclo (9.º ano)	
Até ao Ensino Secundário (12.º ano)	
Até ao Ensino Universitário	

Qual foi a avaliação que obtiveste no final do 1.º Período?

Português	
Matemática	
Estudo do meio	
Expressões artísticas e físico-motoras	

O que pensas da avaliação que obtiveste no final do 1.º Período?

	É má	É média	É boa	É muito boa
Português				
Matemática				
Estudo do meio				
Expressões artísticas e físico-motoras				

Qual é a tua disciplina preferida?

Assinala, por ordem de prioridade, numerando de 1 a 4, a tua disciplina preferida e a que menos gostas (sendo 4 a disciplina que mais gostas e 1 a que menos gostas)

Português	
Matemática	
Estudo do meio	
Expressões artísticas e físico-motoras	

2. Estratégias de ensino aprendizagem

Assinala, por ordem de prioridade, o tipo de aulas que mais gostas (sendo 9 o tipo de aulas que mais gostas e 1 o que menos gostas)

Visualização de filmes.	
Jogos didáticos.	
Trabalhos de grupo.	
Aula expositiva.	
Atividades práticas e experimentais.	
Elaboração de fichas de trabalho.	
Trabalhos de investigação.	
Interpretação de imagens.	
Compreensão de textos.	

Assinala três aspetos que consideras mais importantes para a questão seguinte.

Aprendo melhor quando....

o professor se senta ao meu lado e me ensina.	
trabalho com outro colega.	
o professor explica para toda a turma.	
trabalho em grupo.	
trabalho sozinho.	
o professor me dá tempo para realizar as tarefas.	

3. Competências que desenvolves nas aulas

Assinala a importância que atribuis quanto às aprendizagens que realizas nas aulas, para cada um dos aspetos que a seguir se apresentam (sendo 5 o mais importante e o 1 o menos importante).

Nas aulas:	1	2	3	4	5
Aprendo a ouvir os outros.					
Aprendo assuntos muito importantes.					
Aprendo a pensar.					
Aprendo investigando.					
Aprendo a identificar problemas e a resolvê-los.					
Aprendo ouvindo o professor.					
Aprendo a comunicar e a expressar-me melhor.					
Aprendo a respeitar os meus colegas.					

Obrigada pela tua colaboração.

Anexo IV - Guião de entrevista à educadora em contexto de creche

Guião de Entrevista

Tema: A criança como investigadora

Problema: Que concepções têm a educadora acerca do papel da criança na construção da sua aprendizagem?

Entrevistados: Uma educadora de infância.

Objetivo Geral: Identificar as concepções dos educadores acerca do papel da criança na construção da sua aprendizagem.

Blocos	Objetivos Específicos	Atitudes Preparatórias	Tópicos	Observações	
A	Legitimação da entrevista e motivação	- Legitimar a entrevista e motivar o(a) entrevistado(a)	1. Informar sobre o trabalho de investigação. 2. Pedir a colaboração ao entrevistado, pois o seu contributo é fundamental para o êxito do trabalho. 3. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.	- Explicar que se pretende investigar e pedir a colaboração para este trabalho. - Garantir a confidencialidade da entrevista e o seu uso exclusivo para a realização do trabalho.	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão, do(a) entrevistado(a)
	Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	
B	Finalidades e objetivos	- Conhecer as concepções da educadora no que diz respeito às finalidades educativas para educar em creche.	- O que é que entende por educar em creche?	- Fundamentos e princípios.	

Guião de Entrevista

C	Currículo/ Experiências de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as atividades desenvolvidas e se dão resposta às necessidades das crianças. - Identificar experiências de aprendizagem proporcionadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de atividades/experiências educativas são proporcionadas às crianças? - Considera que as atividades que desenvolve dão resposta às necessidades das crianças nesta faixa etária? 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências que têm sentido para a criança; - Aprendizagem pela ação; - Exploração dos cinco sentidos. 	
D	Estratégias de Ensino/Aprendi zagem	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber como é organizada a rotina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como organiza o seu dia de trabalho com as crianças? O que fazem as crianças e o que faz a educadora e as auxiliares? 	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço aberto, capaz de responder aos interesses da criança e do grupo; - Trabalho em pequeno grupo e individual. 	
E	Planeamento, Avaliação e Registo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as dificuldades da educadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que apoia o bem-estar emocional de cada uma das crianças? - Que dificuldades sente em educação em creche? - Deseja acrescentar mais alguma coisa? 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar as brincadeiras e situações da iniciativa das crianças; - Atividades diversificadas; - Relações afetivas estáveis. 	

Anexo V - Guião de entrevista à educadora em contexto de EPE

Guião de Entrevista

Tema: A criança como investigadora

Problema: Que conceções têm os educadores acerca do papel da criança na construção da sua aprendizagem?

Entrevistados: Uma educadora de infância.

Objetivo Geral: Identificar as conceções dos educadores acerca do papel da criança na construção da sua aprendizagem.

Blocos	Objetivos Específicos	Atitudes Preparatórias	Tópicos	Observações	
A	Legitimação da entrevista e motivação	- Legitimar a entrevista e motivar o(a) entrevistado(a)	1. Informar sobre o trabalho de investigação. 2. Pedir a colaboração ao entrevistado, pois o seu contributo é fundamental para o êxito do trabalho. 3. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.	- Explicar que se pretende investigar e pedir a colaboração para este trabalho. - Garantir a confidencialidade da entrevista e o seu uso exclusivo para a realização do trabalho.	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão, do(a) entrevistado(a)
	Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	
B	Finalidades e objetivos	- Conhecer as conceções da educadora no que diz respeito às finalidades educativas para a educação pré-escolar.	- Na sua opinião quais são as principais finalidades da educação pré-escolar (creche/jardim de infância)?	- Fundamentos e princípios.	

Guião de Entrevista

C	Currículo/ Experiências de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a conceção da educadora sobre o que as crianças devem aprender. - Verificar se as atividades desenvolvidas dão resposta às necessidades das crianças. - Identificar experiências de aprendizagem investigativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de aprendizagens se devem desenvolver na educação pré-escolar? - Que tipo de atividades/experiências educativas são proporcionadas às crianças? - Considera que as atividades desenvolvidas dão resposta às necessidades das crianças? - O que são para si experiências de aprendizagem investigativas? Tenta contemplá-las no seu dia a dia? 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração curricular; - Diferentes áreas de conteúdo; - Experiências que têm sentido para a criança; - Material diversificado; - Aprendizagem pela ação. 	
---	--	---	---	---	--

Guião de Entrevista

D	Estratégias de Ensino/Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as estratégias de ensino/aprendizagem que promovem a aprendizagem das crianças. - Perceber quais as conceções da educadora sobre as atividades/experiências que mais contribuem para a aprendizagem das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como organiza o seu dia de trabalho com as crianças? O que fazem as crianças e o que faz a educadora e a auxiliar? - Quais as atividades/experiências que mais contribuem para a aprendizagem das crianças? Considera que as atividades são diversificadas? Porquê? Que aspetos contempla? - Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças? - Como é que se organiza para apoiar a aprendizagem de todas as crianças? 	<ul style="list-style-type: none"> - Educador como mediador; - Participação das crianças nas tarefas do dia-a-dia; - Espaço aberto, capaz de responder aos interesses da criança e do grupo; - Trabalho em pequeno grupo e individual. 	
---	---	---	---	--	--

Guião de Entrevista

E	Planeamento, Avaliação e Registo	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber como são planeados, desenvolvidos e avaliados os projetos e as atividades. - Compreender qual o papel das crianças no processo de planificação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que as atividades e os projetos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados? - Qual o contributo das crianças neste âmbito? - Como é que os interesses da criança individual informam a planificação? Dê um exemplo. - Como é que apoia a auto-estima, o bem-estar emocional e as disposições para aprender de cada uma das crianças? <p>Deseja acrescentar mais alguma coisa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar com as crianças; - Papel ativo das crianças no planeamento e avaliação do currículo; - Observar as brincadeiras e situações da iniciativa das crianças; - Atividades diversificadas; - Atividades sugeridas pelas crianças; - Relações afetivas estáveis. 	
---	---	---	--	---	--

Anexo VI - Guião de entrevista ao professor em contexto de 1.º CEB

Guião de Entrevista

Tema: A criança como investigadora

Problema: Que conceção tem o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca do papel da criança na construção da sua aprendizagem?

Entrevistados: Um professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Objetivo Geral: Identificar a conceção do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca do papel da criança na construção da sua aprendizagem.

Blocos		Objetivos Específicos	Atitudes Preparatórias	Tópicos	Observações
A	Legitimação da entrevista e motivação	- Legitimar a entrevista e motivar o(a) entrevistado(a)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar sobre o trabalho de investigação. 2. Pedir a colaboração ao entrevistado, pois o seu contributo é fundamental para o êxito do trabalho. 3. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar que se pretende investigar e pedir a colaboração para este trabalho. - Garantir a confidencialidade da entrevista e o seu uso exclusivo para a realização do trabalho. 	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão, do(a) entrevistado(a)
Blocos		Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	
B	Finalidades e objetivos	- Conhecer as conceções do professor no que diz respeito às finalidades educativas para a educação básica no 1.º ciclo.	- Na sua opinião quais são as principais finalidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico?	- Fundamentos e princípios.	

Guião de Entrevista

C	Currículo / Experiências de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a conceção do professor sobre o que as crianças devem aprender. - Verificar se as atividades desenvolvidas dão resposta às necessidades das crianças. - Identificar experiências de aprendizagem investigativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de aprendizagens se devem desenvolver no 1.º Ciclo do Ensino Básico? - Que tipo de atividades/experiências educativas são proporcionadas às crianças? - Considera que as atividades desenvolvidas dão resposta às necessidades das crianças? - O que são para si experiências de aprendizagem investigativas? Tenta contemplá-las no seu dia a dia? 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração curricular; - Diferentes áreas de conteúdo; - Experiências que têm sentido para a criança; - Material diversificado; - Aprendizagem pela ação; 	
D	Estratégias de Ensino / Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as estratégias de ensino/aprendizagem que promovem a aprendizagem das crianças. - Perceber quais as conceções do professor sobre as atividades/experiências que mais contribuem para a aprendizagem das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como organiza o seu dia de trabalho com as crianças? O que fazem as crianças e o que faz o professor? - Quais as atividades/experiências que mais contribuem para a aprendizagem das crianças? Considera que as atividades são diversificadas? Porquê? Que aspetos contempla? - Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças? - Como é que se organiza para apoiar a aprendizagem de todas as crianças? 	<ul style="list-style-type: none"> - Educador como mediador; - Participação das crianças nas tarefas do dia a dia; - Espaço aberto, capaz de responder aos interesses da criança e do grupo; - Trabalho em pequeno grupo e individual; 	

Guião de Entrevista

E	<p>Planeamento, Avaliação e Registo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber como são planeados, desenvolvidos e avaliados os projetos e as atividades. - Compreender qual o papel das crianças no processo de planificação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que as atividades e os projetos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados? - Qual é o papel das crianças neste âmbito? - Como é que os interesses da criança individual informam a planificação? Dê um exemplo. - Como é que apoia a auto-estima, o bem-estar emocional e as disposições para aprender de cada uma das crianças? <p>Deseja acrescentar mais alguma coisa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar com as crianças; - Papel ativo das crianças no planeamento e avaliação do currículo; - Observar as brincadeiras e situações da iniciativa das crianças; - Atividades diversificadas; - Atividades sugeridas pelas crianças; - Relações afetivas estáveis; 	
---	--	---	---	---	--

Anexo VII - Grelha de análise de conteúdo da entrevista à educadora em contexto de creche

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Finalidades da Educação Pré-Escolar	Proteger e cuidar	- Educar em creche é cuidar, é tratar, é proteger
	Segurança	- Educar é criar e fomentar um ambiente estável e seguro, onde cada criança se sinta segura, protegida, amada, de modo a estar pronta para explorar tudo à sua volta e assim criar experiências enriquecedoras.
	Bem-estar	- Criar situações e condições ótimas de bem-estar para cada criança em particular. Educar é proporcionar bem-estar.
Aprendizagens Creche	Aprendizagem através dos sentidos, centrada no movimento e na linguagem	- Dou primazia às experiências sensoriais, motoras e linguísticas, pois é “sentindo” que a criança descobre e conhece o mundo que a rodeia.
Atividades/ Experiências educativas proporcionadas	Atividades relacionadas com os sentidos	- Atividades onde o tocar, o cheirar, o mexer, o levar à boca a experimentar vão estimular a curiosidade, o desejo de saber, criando oportunidades de aprendizagens significativas.
	Atividades diversificadas	- Fazer atividades diversificadas, com materiais reais e palpáveis.
	Atividades realizadas individualmente	- Atividades desenvolvidas são realizadas em grupo, mas principalmente são repetidas a título individual. Cada criança é única, com o seu ritmo muito próprio e por isso a minha preocupação é tentar dar resposta a todas as necessidades individuais de cada criança.
Dificuldades da ação em creche		- Falta de referências bibliográficas, não existem “manuais” de referência para a creche. Tento aplicar as OCEPE à creche, dando especial ênfase ao bem-estar, à segurança, à confiança, aos afetos.
Rotina Diária	Repetição de momentos e situações	- Foi criada uma rotina na sala pois é necessário estabelecer um ritmo e um horário onde a criança se vai apercebendo do tempo, por exemplo, ao se sentarem na cadeira já sabem que vão comer, depois vai ser a higiene, o descanso. A rotina diária, a imitação de situações vão transmitir um certo à vontade e uma certa segurança à criança.
	Noção de Tempo	- Criando horários e rotinas a criança apercebe-se da noção de tempo e sequência.

Interações	Interação adulto-criança	<ul style="list-style-type: none">- Criando um ambiente acolhedor e seguro no qual a criança se sintam bem e amada.- Atendendo e satisfazendo as necessidades particulares de cada criança.- Privilegiando a aprendizagem pela ação, toque...- Fomentando o seu bem-estar.- Partilha de afetos.- Realizando atividades interessantes que envolvam a curiosidade da criança, proporcionando momentos de alegria, aprendizagem e satisfação.- O bem-estar da criança é o principal objetivo do educador.
------------	--------------------------	--

Anexo VIII - Grelha de análise de conteúdo da entrevista à educadora em contexto de EPE

Categories	Subcategories	Unidades de Registo
Finalidades da Educação Pré-Escolar	Preparar para a vida social	- Essencialmente pô-los aptos para vida social, as regras, o saber-estar, passarem a ter a capacidade de aprender a aprender, acho que são o essencial.
	Preparar para a fase subsequente	- Levarem as bases essenciais para que possam fazer depois na etapa seguinte uma boa aprendizagem, com todos os requisitos que já levam da anterior.
	Preparar para pensar e saber escolher	- É preciso prepará-los para saber pensar e saber escolher e depois numa fase mais tardia eles planificam e sabem-no fazer.
Aprendizagens Pré-Escolar	Aprendizagem de competências sociais	- A capacidade que têm de se adaptarem à sociedade, ao meio, é o essencial.
	Aprendizagem multidisciplinar	- Dependendo do projeto a que nos propusemos mas de qualquer forma todas as semanas temos em atenção de abranger todas as áreas.
Atividades/ Experiências educativas proporcionadas	Atividades relacionadas com as áreas de conteúdo	- São proporcionadas várias atividades em vários campos, nos domínios e nas áreas, nas três áreas e nos domínios.
	Atividades centradas na linguagem	- É assim a linguagem, a nível da linguagem, O desenvolvimento da linguagem é essencial, porque enquanto não há o desenvolvimento da linguagem, a capacidade de comunicação e de raciocínio e de acomodação de saberes não existe da mesma forma, ou pelo menos nós não sabemos até que ponto é que a criança é ou não é capaz de, logo a linguagem é essencial e quando há défices de linguagem convém logo planificar de forma a corrigir esses défices porque de facto é através da comunicação que a aprendizagem existe. O saber comunicar é tão importante como o saber escutar.
	Atividades diversificadas	- Eu não sei se todos os técnicos fazem isso mas para mim qualquer atividade pode abranger todas as áreas. Eu posso estar na área da expressão motora uma simples seção motora e posso contemplar todas as áreas, posso contemplar a da linguagem, a da matemática, de estudo do meio. Se pegar numa história pode-a adaptar à motricidade. Qualquer atividade serve para explorar todos os domínios, nós temos é de ser seres atentos e reflexivos constantemente, não só nos momentos em que nos reunimos para refletir, porque se você não olhar para um conteúdo e não conseguir tirar de lá todas as áreas acaba por ter um currículo pobre.
	Estratégias cooperativas	- Em pequeno grupo é que eu tento trabalhá-lo segundo as suas capacidades, segundo os seus interesses e segundo os seus andicapes, o que ainda não aprenderam.
Dificuldades na implementação de atividades investigativas		- Os interesses das crianças estão, estão muito diversificados, aliás a parte da tecnologia e a parte da televisão, dos filmes, faz com que os interesses das crianças estejam focados nem sempre para os campos certos, é preciso arranjar estratégias novas para os conseguir captar; - Porque se a criança não for muito determinada e muito autónoma, nós dificilmente conseguimos dar

		<p>resposta a isso;</p> <ul style="list-style-type: none"> - E é difícil, muito difícil apoiá-las assim.
Definição de Experiências de Aprendizagem Investigativas	Atividades que induzem ao questionamento	- As crianças se questionem acerca daquilo que estamos a trabalhar.
	Atividades que despertem expectativas	- Estar despertos a expectativas que a atividade lhes possa trazer para além do óbvio é muito importante.
	Atividades emergentes	- Qualquer atividade serve para ser um ponto de investigação.
Rotina Diária		<ul style="list-style-type: none"> - Eu organizo o dia, aliás organizo a manhã em dois tempos, a parte orientada e a parte livre. Há uma parte em que programo, mediante aquilo que eu sinto que serão as necessidades de aprendizagem e tendo em conta as orientações e as metas. Há uma outra parte que eu considero também tão importante ou mais que é a parte que eles fazem explorações partindo dos interesses deles. (...) depois reflito com eles se o conseguiram fazer ou não conseguiram fazer; - É das coisas mais difíceis de fazer (...) nós fazemos trabalho de grupo que faz parte a seguir às atividades orientadas, eu trabalho sempre em grupo.
Planificação, observação e registo	Registo	- Faço o registo disso, tenho uma agenda onde vou fazendo os registos e mediante isso, esses interesses, também é uma forma de eu saber o que é que eles gostam, quais são as áreas que mais gostam, quais são as áreas que mais precisam.
	Planificação	<ul style="list-style-type: none"> - Também nestas reflexões, normalmente de final de dia, elas interferem na minha planificação da semana seguinte, do dia seguinte, às vezes modifico a planificação para o dia seguinte, mas normalmente é para a semana seguinte. O que eles mais gostaram o que lhes interessa, o que gostam de aprender, questões que se levantem, questões que surjam às vezes do inesperado; - De vez em quando, há do interesse por um grupo de crianças de um determinado tema consegue extrapolar a sala e contagiar outros grupos e passamos a ter planificações, entre aspas, em conjunto face àquele tema.
	Papel da criança na planificação	<ul style="list-style-type: none"> - Por norma são planeados na sala com os elementos pertencentes à sala; - Os projetos normalmente quando emergem de situações ou interesses são planeados dentro de todas as possibilidades com as crianças e avaliados também com as crianças; - Normalmente são ativas nos projetos, nos interesses, nas planificações, quando sai de nós tem menos participação delas embora como lhe diga atualmente faço reflexões sobre o que trabalhamos, sobre o que mais gostaram, o que gostavam de aprender; - A criança individualmente pode dar achegas a uma planificação, emergindo de sala, agora é assim, por norma não surgem projetos de uma só criança.
Interações	Interação adulto-adulto	- A função da auxiliar é apoiar tanto nas atividades orientadas como nas atividades não orientadas. Normalmente fica livre de escolher a área que lhe interessa e interage ali, portanto, ela sabe da planificação e como tal sabe-se integrar. Se por acaso está mais distraída ajudamos a canalizá-la para os interesses.
	Interação adulto-criança	- Normalmente com um estímulo positivo, (...) se houver uma criança que precisa de um estímulo mais autoritário também se usa esse estímulo. Por norma, toda e qualquer criança, todo e qualquer ser humano funciona por estímulo positivo.
Avaliação	Grelhas de registo	- As nossas avaliações que são através de grelhas de registos.

Anexo IX - Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao professor do 1.º CEB

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Finalidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico		- Preparar os alunos para que se sintam preparados para enfrentar os outros níveis de ensino.
Aprendizagens do 1.º CEB	Aprendizagem dos conteúdos	- As aprendizagens trabalhadas na sala de aula.
	Aprendizagem das competências sociais	- Devem desenvolver-se aprendizagens que têm a ver com as realidades do meio em que as crianças vivem; - Com os temas e realidades do dia-a-dia vividos pelas crianças.
	Desfazamento entre aprendizagens e o contexto vivencial	- Deviam ter mais a ver com a realidade do meio em que cada criança vive.
	Aprendizagem multidisciplinar	- As crianças trabalham as diferentes áreas.
Atividades/ Experiências educativas proporcionadas	Atividades diversificadas	- As atividades são diversificadas porque têm presentes realidades diferentes embora articulem as diferentes áreas.
	Estratégias com recursos diferenciados	- Fichas de trabalho e visualização de PowerPoint, filmes, cartazes, jogos didáticos e outros materiais.
Definição de Experiências de Aprendizagem Investigativas		- São experiências que têm a ver com as aprendizagens trabalhadas em sala de aula nas diferentes áreas.
Dificuldades na implementação de atividades investigativas		- Tento contemplá-las no dia a dia o que nem sempre acontece devido sobretudo à falta de tempo. - Os programas em Portugal são muito extensos. As matérias, por vezes, não são adequadas para aquele nível de ensino e para a idade das crianças, não tendo estas capacidades desenvolvidas para reter as aprendizagens
Organização do tempo		- Tento cumprir a planificação, gerindo muito bem o tempo e tento apoiar de uma forma mais individualizada os alunos que sentem mais dificuldade.
Planificação, observação e registo	Planificação	- A organização do meu dia de trabalho com as crianças tem a ver com a planificação da aula e com os temas a abordar. - Planificações semanais elaboradas pelos professores - Ao planificar tenho sempre em atenção o interesse individual de cada criança, não esquecendo o interesse coletivo. Por exemplo, quando uma criança chega à aula com dúvidas, estas devem ser esclarecidas e as dúvidas tiradas.
	Papel da criança na planificação	- As crianças ocupam aqui um papel fulcral porque são elas que colocam os projetos em prática sendo deste modo os agentes principais dos projetos.

Interações	Interação adulto-criança	<ul style="list-style-type: none">- Tentando sempre tê-las ocupadas. Eu tento tirar dúvidas e apoiar os alunos com mais dificuldades;- Dar apoio individualizado a crianças que sintam dificuldades de aprendizagem;- Apoio a autoestima e o bem-estar e as disposições para aprender de cada uma das crianças através da valorização individual, pessoal, e coletiva das crianças, nomeadamente recorrendo ao diálogo, ao aconselhamento e à proteção das crianças por forma a estes se sentirem emocionalmente bem e poderem crescer num ambiente harmonioso e saudável.
Avaliação		<ul style="list-style-type: none">- São avaliados através da observação direta, de grelhas de registo e de grelhas de avaliação.

Anexo X - Tabela de registo das NC do contexto de creche

Categorias	Unidades de registo
- Organização dos espaços e dos materiais	<p>- A sala está dividida em dois espaços: um da higiene pessoal e outro organizado por três áreas, o espaço das refeições, o espaço do descanso e sono e o espaço das explorações e brincadeiras;</p> <p>- Os materiais deviam ser em maior quantidade e com mais qualidade;</p> <p>- Os materiais que existem na sala não possibilitam a exploração de todos os sentidos;</p> <p>- As crianças utilizam livremente todo o espaço da sala;</p> <p>- Apesar da sala ser ampla, os berços ocupam uma área considerável e a sala tem bastante luminosidade natural.</p>
- Organização da rotina diária	<p>- O acolhimento é feito, na maior parte das vezes, pelas assistentes operacionais;</p> <p>- Existem momentos de pequenos grupos e individuais e, algumas vezes, momentos de grande grupo;</p> <p>- A rotina diária é consistente. Acontece do mesmo modo todos os dias;</p> <p>- No período da tarde, após o descanso, as crianças brincavam e interagiam e, posteriormente, lanchavam.</p>
- Manipulação ativa dos objetos	<p>- As crianças exploram livremente os materiais que se encontram na manta e interagem com os pares;</p> <p>- A Joana pega na bola e atira-a para a frente. A bola rola pelo chão e a Joana vai atrás da bola até a apanhar;</p> <p>- O Luís agarra com as duas mãos na garrafa com botões. Observa-a atento e movimenta-a. Faz barulho e repete o movimento, fica a observar fixamente enquanto a aproxima e afasta da cara. Deixa cair a garrafa e esta rebola;</p> <p>- A Maria pegou num cone laranja em cada mão e bate com eles um no outro. De seguida encaixa o da mão direita no outro.</p>
- Oportunidades de escolha e iniciativa	<p>- A Mara entra no túnel e abre a janela. Sorri e tenta fechá-la;</p> <p>- Enquanto fazíamos bolas de sabão o André sorri levanta-se e tenta apanhar as bolas;</p> <p>- No centro da sala está o cesto dos tesouros e a manta das sensações. A Maria dirigiu-se até cesto dos tesouros, tirou os objetos que nele se encontravam, pegou nele e colocou-o na cabeça;</p> <p>- Ao som da música que toca no rádio a Margarida abana o rabo, dançando e o Luís bate palmas;</p> <p>- A Maria levanta a pema direita ao tentar entrar na piscina de bolas. Na primeira tentativa não consegue mas volta a tentar e com um impulso maior entra na piscina.</p>

- Valorização da comunicação, da linguagem e do pensamento da criança	- A educadora canta canções ao longo de todo o dia, enquanto comem ou quando as crianças estão a adormecer; - A educadora coloca, várias vezes ao dia, música ambiente; - Durante a leitura da história a Laura apontava com o indicador para o elefante que nela aparecia, olhava para mim e sorria.
---	---

Anexo XI - Ficha técnica para investigação sobre os países da UE**Ficha técnica**

No vosso cartaz devem apresentar a seguinte informação do país:

- 1) Nome**
- 2) Bandeira**
- 3) Número de habitantes**
- 4) Língua**
- 5) Capital**
- 6) Superfície**
- 7) Ano de entrada na união europeia**
- 8) Outras curiosidades** – aqui podem acrescentar algumas curiosidades do país, por exemplo: gastronomia, monumentos importantes, entre outros.

Anexo XII - Tabela de registo das previsões e dos resultados

Nome: _____

Data: ___ - ___ - _____

Uma lixeira

Questão problema: Os aterros são adequados para todo o tipo de resíduos?**Tabela de previsões**

O que pensas que acontecerá aos materiais ao final de 20 dias?

Assinala, com uma cruz, na respetiva coluna apresentada.



Materiais	Penso que...	
	se decompõe	não se decompõe
Papel		
Vidro		
Casca de laranja		
Tampa de plástico		
Folha de alumínio		

Tabela de resultados

Assinala com uma cruz, na respetiva coluna.



Materiais	Verifiquei que...	
	se decompõe	não se decompõe
Papel		
Vidro		
Casca de laranja		
Tampa de plástico		
Folha de alumínio		

Anexo XIII - Tabela de registo da rega

Grupo 1 – 1; 5; 9; 13; 17. **Grupo 3** – 3; 7; 11; 15.

Grupo 2 – 2; 6; 10; 14; 18. **Grupo 4** – 4; 8; 12; 16.





	Número de dias																					
	1.º (15-5)	2.º (16-5)	3.º (17-5)	4.º (18-5)	5.º (19-5)	6.º (22-5)	7.º (23-5)	8.º (24-5)	9.º (25-5)	10.º (26-5)	11.º (29-5)	12.º (30-5)	13.º (31-5)	14.º (1-6)	15.º (2-6)	16.º (5-6)	17.º (6-6)	18.º (7-6)	19.º (8-6)	20.º (9-6)		
1	O B S E R V A Ç Ã O I N I C I A L																				O B S E R V A Ç Ã O F I N A L	
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						
11																						
12																						
13																						
14																						
15																						
16																						
17																						
18																						

Anexo XIV - Tabela de registo das observações

Uma lixeira

Questão problema: Os aterros são adequados para todo o tipo de resíduos?



Tempo	Materiais				
	Papel 	Vidro 	Casca de laranja 	Tampa de plástico 	Folha de alumínio 
O que observas?					
5.º dia (grupo 1)					
10.º dia (grupo 2)					
15.º dia (grupo 3)					
20.º dia (grupo 4)					

Tarefa 2- Sabias que os gnomos gostam de contar pontos?

Observa a seguinte sequência de figuras:



(a) Desenha a figura seguinte.

(b) Quantos pontos tem a sexta figura?

(c) Como é que cada figura se transforma na seguinte? Porquê?

(d) Quantos pontos tem uma figura numa posição qualquer? Justifica a tua resposta.
