

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

Ana Catarina Diegues Barradas

*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:
Elza da Conceição Mesquita

**Bragança
2014**

Dedicatória

Ao meu avô Hugo Cláudio Silva Barradas (*in memoriam*)

Agradecimentos

A realização deste relatório só foi possível com a contribuição daqueles que me acompanharam ao longo desta caminhada.

Começo por agradecer à professora Elza Mesquita pela orientação e constante apoio, pelo incentivo e todos os ensinamentos que me ajudou a construir ao longo deste percurso. A ela muito obrigada.

À minha família direta, pai, mãe e irmão, por todas as vezes que me apoiaram e ajudaram a ultrapassar momentos mais difíceis. A eles muito obrigada, pois só assim me tornei mais forte e confiante.

Ao Ângelo, meu porto de abrigo, companheiro de todas as horas. Agradeço por todas as vezes que me deste o teu colo quando pensava em desistir, pela compreensão, apoio e incentivo incondicional.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente me incentivaram.

Obrigada a todos, sem vocês não era possível...

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvida em contexto de Educação Pré-escolar, numa Instituição de Solidariedade Social com crianças de três, quatro e cinco anos de idade e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, efetivada numa escola da rede pública com um grupo de crianças de oito e nove anos de idade.

Ao longo da ação educativa tivemos o cuidado de apoiar as crianças atendendo às suas motivações e aos seus interesses, com a intencionalidade de promover a construção de saberes que resultassem da sua própria ação. Os dados foram recolhidos no decorrer das intervenções nos dois contextos, através da observação direta e participante, registo de notas de campo da escuta das crianças e registos fotográficos. Numa fase posterior do nosso trabalho e atendendo à linha de investigação que pretendíamos seguir no âmbito deste trabalho, arriscamos, enquanto educadora/professora em formação, analisar as nossas próprias práticas recorrendo a todas as planificações realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. As categorias versavam sobre as planificações e com elas pretendia-se aferir sobre o seu conteúdo no sentido de perceber se nestas se incluíam tempos/espacos diversificados na sala de atividades e no exterior (em grande grupo, em pequeno grupo, individuais), se previam atividades diversificadas na sala de atividades e no exterior (em grande grupo, em pequeno grupo, individuais) e que tipo de aprendizagens se pretendia promover (sustentadas na descoberta, sustentadas na resolução de problemas e sustentadas na gestão partilhada). Pretendeu-se ainda refletir sobre a prática educativa desenvolvida e, para tal, recorremos a um processo descritivo, analítico e interpretativo das situações de aprendizagem.

Relativamente à organização deste relatório salientamos que está dividido em cinco pontos fundamentais, sendo o primeiro a contextualização dos contextos onde se desenvolveram as intervenções pedagógicas, assim como dos grupos de crianças; o segundo ponto dá conta do enquadramento teórico onde se reflete sobre a importância dos diferentes contextos fazendo referência à organização do espaço, do tempo, das interações e de modelos pedagógicos, pontos sobre os quais assenta a análise documental. O terceiro ponto diz respeito à metodologia que abarca os métodos de análise utilizados no decorrer da investigação; no quarto ponto é apresentada a análise dos resultados que fundamentam os objetivos iniciais deste relatório, sendo complementada com referências a algumas experiências de ensino/aprendizagem (E/A) e que pensamos sustentar a nossa análise. Por fim, nas considerações finais reflete-se sobre os resultados e as conclusões de forma crítica sobre as práticas desenvolvidas nos dois contextos.

Apesar das dificuldades sentidas na realização deste trabalho temos consciência que conseguimos encontrar modos de as ultrapassar e, depois deste processo, em que nos obrigou a ser investigadoras, consideramos que é um reflexo da nossa evolução ao longo do tempo e que mostra como nos formamos na interação com as crianças.

Palavras-Chave: Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Planificação, Tempos, espaços e atividades diversificados

Abstract

This report was written as part of Learning Unit of Supervised Teaching Practice, integrated in the MSc program in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, developed in the context of Preschool Education, in an institution of social solidarity with children of three, four and five years of age and in the context of 1st Cycle of Basic Education, carried in a public school with a group of children of eight and nine years old.

Along the educational activities we were cautious to support the children meeting their motivations and their interests, with the aim to promote the construction of knowledge resulting from their own actions. Data were collected during the two interventions, through direct and participatory observation, field notes recording, listening to children and photographic records.

At a later stage of our work and given the research framework that we wanted to follow, we took the risk, as an educator / teacher in training, of examining our own practices using all unfolds prepared throughout the Supervised Teaching Practice.

The categories were related to the unfolds and were intended to assess its content in order to understand if it included diverse times and spaces both in the activities room and outdoor (in large group, in small group, individual), if it comprised diversified activities in the activities room and outdoor (in large group, in small group, individual) and what kind of pedagogy was intended to promote (by discovery, problem-solving and shared management). It was intended to also reflect on the developed educational practice and, to this end, we resort to a descriptive, analytical and interpretative process of learning situations.

Regarding the organization of this report we highlight that it is divided into five key points, the first being the contextualization of contexts where pedagogical interventions took place, as well as of the groups of children; the second section consists in a theoretical framework focused on the importance of different contexts referring to the organization of space, time, interactions and pedagogical models, points upon which the document analysis is based. The final considerations concerns the methodology that encompasses the methods of analysis used during the investigation; the fourth section contain an analysis of the results that underlie the initial goals of this report, completed with references to some experiences of teaching / learning, which we think may support our analysis. Finally, the fifth section contains a discussion about the results and conclusions reached about the practices developed in the two contexts.

Despite the difficulties encountered in this work we are aware that we were able to find ways to overcome them, and after this process, in which we were forced to become researchers, we believe it is a reflection of our evolution over time and that it shows how we form ourselves in the interaction with children.

Keywords: Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education, Planning, diverse times, spaces and diverse activities

Índice Geral

<i>Dedicatória</i>	i
<i>Agradecimentos</i>	iii
<i>Resumo</i>	v
<i>Abstract</i>	vii
Índice Geral.....	ix
Índice de Figuras, Quadros e Notas de Campo.....	xiii
Introdução.....	17
1. Contextualização da prática de ensino supervisionada.....	21
1.1. Contexto da Educação Pré- Escolar.....	21
1.1.1. Caracterização do grupo de crianças.....	23
1.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	24
1.2.1. Caracterização do grupo/turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	26
2. Enquadramento teórico das opções educativas.....	29
2.1. Educação pré-escolar.....	29
2.1.1. O espaço.....	30
2.1.2. O tempo.....	34
2.1.3. As interações.....	36
2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico: o palco da aprendizagem formal.....	37
2.2.1. O espaço pedagógico.....	38
2.2.2. O tempo organizado por um horário.....	40
2.2.3. As interações enquanto relações pedagógicas.....	43
2.3. Modelos Curriculares.....	44
2.3.1. High/Scope.....	44
2.3.2. Movimento da Escola Moderna.....	45
2.4. Situações de aprendizagem significativas.....	47
3. Opções Metodológicas.....	51
3.1. Investigação qualitativa.....	51
3.2. Investigação quantitativa.....	52
3.3. Observação em investigação.....	54
3.4. Instrumentos de recolha de dados na observação.....	55

3.4.1. Notas de campo.....	56
3.4.2. Análise documental.....	57
3.4.3. Registos fotográficos.....	59
3.4.4. Análise de conteúdo.....	60
4. Apresentação, análise e interpretação dos dados.....	63
4.1. A planificação inclui tempos/espacos diversificados na sala de atividades/aula.....	64
4.1.1. Tempos/espacos diversificados na sala de atividades da EPE.....	65
4.1.1.1. As gavetas dos sentimentos- Experiência de Ensino Aprendizagem da EPE.....	66
4.1.2. Tempos/espacos na sala de aula do E1.ºCEB.....	68
4.1.2.1. O tesouro do pirata- Experiência de Ensino Aprendizagem do E1.ºCEB.....	69
4.2. A planificação inclui tempos/espacos diversificados no exterior.....	71
4.2.1. Tempos/espacos no exterior na EPE.....	72
4.2.1.1. Visita à escola superior de educação- Experiência de Ensino Aprendizagem da EPE.....	73
4.2.2. Tempos/espacos no exterior em E1.ºCEB.....	75
4.3. A planificação prevê atividades diversificadas na sala de atividades/aula.....	76
4.3.1. Atividades diversificadas na sala de atividades da EPE.....	77
4.3.1.1. Jogar ao faz de conta- Experiência de Ensino Aprendizagem da EPE.....	78
4.3.2. Atividades diversificadas na sala de aula no E1.ºCEB.....	80
4.3.2.1. O segredo do sol e da lua- Experiência de Ensino Aprendizagem do E1.ºCEB.....	82
4.4. A planificação prevê atividades diversificadas no exterior.....	85
4.4.1. Atividades diversificadas no exterior no âmbito da EPE.....	86
4.4.1.1. A lagartinha comilona saiu à rua- Experiência de Ensino Aprendizagem da EPE.....	88
4.4.2. Atividades diversificadas no exterior no E1.ºCEB.....	92
4.4.2.1. Teatro de fantoches- Experiência de Ensino Aprendizagem do E1.ºCEB.....	93

4.5. As planificações preveem aprendizagens sustentadas na descoberta, na resolução de problemas e na gestão partilhada.....	94
4.5.1. A planificação na EPE prevê aprendizagens sustentadas na descoberta, na resolução de problemas e na gestão partilhada.....	94
4.5.1.1. Espaços em branco- Experiência de Ensino Aprendizagem da EPE.....	97
4.5.2. A planificação no E1.ºCEB prevê aprendizagens sustentadas na descoberta, na resolução de problemas e na gestão partilhada.....	98
4.5.2.1. O segredo do rio- Experiência de Ensino Aprendizagem do E1.ºCEB.....	99
Considerações finais.....	103
Referências Bibliográficas.....	109
Anexos.....	113
Anexos I- Quadro de Classificação Nacional de Profissões.....	115
Anexos II- Inventário de interesses do 1ºciclo do ensino básico.....	117
Anexo III- Grelhas de análise de conteúdo relativas às planificações da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.....	119
Anexo IV- Peça de natal.....	131
Anexo V- Grelhas semanais.....	133

Índice de Figuras, Quadros e Notas de Campo

Figuras

Figura 1. Planta da sala (perspetiva aérea), em março 2014	31
Figura 2. Planta da sala em 3D (diferentes perspetivas laterais), em março 2014	31
Figura 3. Planta da sala (incorporação de nova área), em março 2014	33
Figura 4. Planta da sala de 1.º Ciclo (perspetiva aérea), em novembro 2013	39
Figura 5. Planta da sala de 1.º ciclo do ensino básico em 3D (diferentes perspetivas laterais), em novembro 2013	39
Figura 6. Exemplo de uma nota de campo	56
Figura 7. Planificação realizada numa turma de 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, fevereiro 2014.....	59
Figura 8. Envolvimento de duas crianças na realização de uma atividade no âmbito da educação pré-escolar.....	60
Figuras 9 e 10. Atividade “as gavetas dos sentimentos” no âmbito da educação pré-escolar.....	67
Figura 11. Atividade “o tesouro do pirata” no âmbito do E1.º CEB.....	70
Figura 12. Organização de imagens por categorias no âmbito do E1.ºCEB	70
Figura 13. Registo do percurso do jardim de infância à ESEB elaborado por uma criança da EPE	74
Figuras 14, 15 e 16. Realização de experiências com ar no laboratório da ESEB	74
Figuras 17. Sugestões feitas pelas crianças, no âmbito da peça de natal	76
Figuras 18, 19 e 20. Ensaios da peça de natal com crianças E1.ºCEB	76
Figura 21. Máscaras de coelho, atividade da EPE.....	79
Figura 22. Lembrança de páscoa, atividade do EPE	80
Figura 23. Planetário de Orrery, atividade realizada no E1.ºCEB.....	83
Figura 24. Sistema solar	84
Figura 25. Interação de uma criança com os planetários numa atividade realizada no E1.ºCEB.....	84
Figuras 26, 27 e 28. Desenvolvimento da atividade com o dominó da divisão	85
Figuras 29 e 30. Atividades realizadas na piscina municipal com crianças da EPE.....	87
Figura 31. Avental de histórias, atividade realizada na EPE.....	89
Figuras 32 e 33. Interação das crianças com o avental de histórias, atividade da EPE...	90

Figura 34. Representação gráfica de elementos da história, atividade da EPE.....	90
Figura 35. Interação das crianças numa atividade da EPE.....	91
Figuras 36 e 37. Apresentação de teatro de fantoches, atividade do E1.ºCEB.	94
Figuras 38 e 39. Atividade “espaços em branco” no âmbito da educação pré-escolar ...	98
Figura 40. A história do segredo do rio, atividade do E1.ºCEB.....	100
Figuras 41 e 42. Ilustrações da história do segredo do rio, atividade do E1.ºCEB	101

Quadros

Quadro 1. Organização da rotina semanal, março,2014.....	35
Quadro 2. Horário da turma de 4.ºano do 1..CEB, novembro, 2013.....	42
Quadro 3. Organização do dia no MEM.....	46
Quadro 4. Características dos métodos de investigação.....	53
Quadro 5. Vantagens e desvantagens na adoção das abordagens quantitativas e qualitativas.....	54
Quadro 6. Sinopse das categorias de análise das planificações	64
Quadro 7. Exemplos de unidades de registo relativas aos tempos/espaços diversificados na sala de atividades do EPE.....	66
Quadro 8. Exemplos de unidades de registo relativas aos tempos/espaços diversificados na sala de aula do E1.ºCEB	68
Quadro 9. Exemplos de unidades de registo relativas à categoria <i>inclui tempos/espaços diversificados no exterior</i>	72
Quadro 10. Exemplos de unidades de registo relativas à categoria <i>prevê atividades diversificados na sala de atividades</i> da EPE.....	77
Quadro 11. Exemplo de unidades de registo e unidades de contexto relativas à subcategoria <i>em grande grupo</i> da categoria <i>a planificação prevê atividades diversificadas na sala de aula</i>	81
Quadro 12. Exemplos de unidades de registo e de contexto relativas à categoria <i>prevê atividades diversificados no exterior</i> no âmbito da EPE.....	87
Quadro 13. Exemplos de unidades de registo e de contexto relativas à categoria <i>prevê atividades diversificados no exterior</i> no âmbito do E1.ºCEB.	92
Quadro 14. Exemplo de unidades de registo relativas à subcategoria <i>sustentadas na descoberta</i> no âmbito da EPE.....	95

Quadro 15. Exemplo de unidades de registo relativas à subcategoria <i>sustentadas na resolução de problemas</i> no âmbito da EPE.....	96
Quadro 16. Exemplo de unidades de registo relativas à subcategoria <i>sustentadas na gestão partilhada</i> no âmbito da EPE.....	96
Quadro 17. Exemplos de unidades de registo relativas à previsão de aprendizagens do E1°.CEB.....	98

Notas de Campo

Notas de Campo nº 1-28/04/2014.....	67
Notas de Campo nº 2-12/05/2014.....	89
Notas de Campo nº 3-12/05/2014.....	90

Introdução

Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico é essencial suscitar o interesse e proporcionar vivências enriquecedoras, às crianças, para que desenvolvam competências que lhes facilitem um percurso de aprendizagem bem sucedido, tendo em conta a sua identidade e a sua personalidade.

Ensinar implica a passagem por várias etapas que preocupam o educador/professor estagiário ao longo das suas práticas, pois é notável e difícil a transformação de aluno em professor. Por mais difícil que esse percurso de vida seja, pensamos que é reconfortante e compensador a interação com as crianças, a partilha de conhecimentos e a necessidade de os aperfeiçoar, tendo em conta as conceções sobre as coisas e sobre o mundo que já possuem. Para além das fronteiras do conhecimento, trata-se também de encarar os diferentes percursos, pelos quais fomos passando na nossa formação inicial, como um diálogo com a ética, com o nosso projeto pessoal e com os outros. Neste quadro, entre o conhecimento e o pensamento, emerge necessariamente a reflexão.

Ao longo do tempo, autores como Alarcão e Serrazina, citadas por Oliveira e Serrazina (2002), referem o poder da reflexão sobre as práticas como catalisador de melhores práticas. Neste ponto de vista, a prática reflexiva é a melhor forma dos educadores/professores se interrogarem sobre as suas próprias práticas, associando-lhe tanto quanto possível uma atitude investigativa. Neste contexto, torna-se necessário referir que um professor investigador tem de ser reflexivo, no entanto para ele a reflexão não basta, uma vez que o processo de investigação proporciona entender os próprios professores, procurando melhorar o seu ensino. Segundo Oliveira e Serrazina (2002) “os professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação-ação num dado contexto escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único” (p.34).

O presente relatório final da Prática de Ensino Supervisionada (PES) integra-se no curso de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e pretende analisar, refletir e fundamentar experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito de dois contextos de ensino, nomeadamente na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, situados na zona urbana de Bragança. O objeto de estudo deste trabalho centra-se na análise de conteúdo das nossas próprias planificações, documentos que foram reunidos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida na

educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Os documentos perfazem um total de 9 planificações semanais na educação pré-escolar e um total de 29 planificações diárias no 1.º ciclo do ensino básico, num total de 180 horas de prática. Pretende-se, assim, verificar, investigar e comparar as aprendizagens implementadas e o modo como o tempo, o espaço e as interações dos professor/educador/crianças favorecem ou influenciam os momentos de aprendizagem das crianças, percebidos na análise às planificações e no desenvolvimento da nossa ação educativa.

Este relatório organiza-se em cinco pontos. A primeira abordagem, realizada no ponto 1, faz referência à contextualização dos contextos, referidos anteriormente, assim como à caracterização do grupo de crianças com as quais trabalhamos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. As caracterizações permiram-nos um maior conhecimento das instituições de ensino que nos acolheram, das crianças, das suas rotinas e das suas características, assim como dos recursos físicos e humanos presentes em cada uma das instituições.

No segundo ponto deste trabalho, apresentamos um enquadramento teórico, sustentador da análise em questão, nomeadamente na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Neste ponto discute-se sobre a importância de cada um dos contextos, assim como a importância do tempo, do espaço e das interações entre crianças e adultos. Posteriormente, é feita uma abordagem aos modelos curriculares e às aprendizagens significativas, salientando-se a sua importância para o desenvolvimento de práticas de qualidade.

O terceiro ponto corresponde às opções metodológicas. Neste ponto apresentamos a sequência metodológica da investigação, fazendo referência aos métodos de análise utilizados. Salientamos que uma das principais premissas deste estudo foi ultrapassar a ideia de “pureza” metodológica, sobretudo pela especificidade da problemática em analisar a nossa prática tendo por base as planificações. Trata-se de considerar princípios metodológicos mais amplos e flexíveis que muitos investigadores considerariam pouco vinculados a critérios rígidos. De qualquer forma, daremos conta das abordagens qualitativa e quantitativa, uma vez que os instrumentos de investigação nos permitiram a recolha de dados mistos. Será feita a referência às opções e aos procedimentos aquando da recolha dos dados, bem como aos processos de tratamento dos mesmos.

No quarto ponto deste trabalho procederemos à análise dos resultados, fundamentando assim os objetivos iniciais deste relatório. São analisadas tabelas, quadros, notas de campo, registros fotográficos e análises documentais que permitiram, de certa forma, um maior leque de informação, necessária para levar a cabo os objetivos propostos.

Nas considerações finais fazemos referência aos resultados e ao que tomamos como conclusões tendo em conta o enquadramento teórico, a metodologia utilizada, bem como uma reflexão crítica final sobre as práticas desenvolvidas nos dois contextos.

Ainda no que se refere à estrutura deste relatório, no final apresentamos as referências bibliográficas, assim como os respetivos anexos.

É importante referir que a Prática de Ensino Supervisionada nos permitiu conhecer e compreender as dinâmicas presentes nos dois contextos. Tendo em conta que o objetivo da unidade curricular, integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é proporcionar aos alunos a aquisição e consolidação de conhecimentos teóricos e práticos ao longo da licenciatura de modo a interagir com as instituições acolhedoras e as crianças, somos conscientes de que o desenvolvimento de competências cognitivas e do pensamento crítico/reflexivo foi feito através de vivências proporcionadas ao longo de práticas ativas. Todos os momentos vivenciados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada permitiram-nos assumir uma atitude que pretendemos desenvolver mais no futuro, através de uma postura de iniciativa para implementar novas ideias, uma vez que temos consciência de que teremos de nos adaptar às novas condições de vida, cada vez mais marcadas pela produtividade, pela modernidade e pela competitividade.

1. Contextualização da prática de Ensino Supervisionada

A formação inicial dos educadores/professores é realizada em contexto. Na opinião de Oliveira-Formosinho (2002) “a prática permite ao estagiário desenvolver uma aprendizagem rica, não só com os seus formadores, mas também com as crianças” (p.121), nomeadamente a instituição que as acolhe, para que, desta forma, o educador/professor possa adaptar as suas práticas de modo a proporcionar-lhes aprendizagens que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, usufruindo dos recursos e meios existentes nas instituições de ensino.

Nos pontos seguintes apresentamos os contextos onde desenvolvemos a nossa prática educativa. Salientam-se algumas especificidades dos mesmos, descrevendo as estruturas física e funcional do jardim de infância e da escola do 1.º ciclo do ensino básico, complementando ainda com as caracterizações dos dois grupos de crianças com os quais trabalhamos ao longo da nossa prática.

1.1. Contexto da Educação Pré-escolar

A instituição onde se desenvolveu a ação educativa na educação pré-escolar, localiza-se numa zona de forte densidade populacional, sendo um bairro pobre e onde existe uma elevada taxa de analfabetismo, insucesso e abandono escolar. A freguesia, onde se insere a instituição, é constituída por sete bairros localizados na cidade de Bragança, sendo que alguns são caracterizados por um elevado número de pessoas e famílias carenciadas e de baixo nível socioeconómico. Existia ainda um elevado número de idosos reformados com baixas pensões e com fraco nível de escolarização.

A instituição foi construída numa zona residencial precisamente para dar casa a quem vivia em condições muito precárias. Trata-se de uma área residencial constituído por prédios de quatro andares, em que cada andar possui dois apartamentos T3. Relativamente ao espaço exterior, os apartamentos apresentam aspeto degradado devido à falta de cuidados.

O meio envolvente proporciona um vasto número de experiências de diversão e simultaneamente socializadoras para as crianças. Na zona existe um parque infantil devidamente equipado que, a qualquer momento, pode ser utilizado, permitindo-lhes momentos de diversão diferentes e também um contacto mais próximo com a natureza.

Existe ainda um polidesportivo ao ar livre que se situa próximo da instituição, proporcionando a realização de atividades desportivas.

Fundado em 1985 o centro situa-se no rés-do-chão de um prédio ou bloco que foi construído para habitação. Contudo o rés-do-chão foi adaptado para o funcionamento da instituição e, para isso, foi necessário que a planta inicial sofresse algumas alterações. Desta forma, os espaços foram organizados e pensados com base nos clientes e no melhor para todos, uma vez que a instituição está equipada e preparada para receber crianças, jovens, idosos e pessoas carenciadas, dando assim respostas sociais de Jardim de Infância, Centro de Atividades de Tempos Livres (C.A.T.L), Centro de Convívio e Refeitório Social.

O Jardim de Infância era frequentado por crianças dos 3 aos 6 anos de idade e conta com os serviços de uma Educadora de Infância e uma assistente operacional e trabalha sob a tutela da Segurança Social desde 1996. O Centro de Atividades de Tempos Livres é frequentado por crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico que conta com os serviços de uma Psicóloga e dois assistentes operacionais e, em período de férias escolares, com monitores de tempos livres. O Centro de Convívio é uma estrutura de apoio ao desenvolvimento de atividades sociais, recreativas e culturais, destinadas aos idosos da comunidade. O Refeitório Social é um serviço destinado ao fornecimento de refeições a pessoas carenciadas a nível económico que, embora não sejam confeccionadas no centro, são transportadas por outro centro da mesma rede.

A instituição dispõe de uma sala de máquinas e apoio, vestiários das crianças, arrecadação de produtos alimentares, equipamento multijogos na ludoteca, refeitório e cozinha, uma sala de Jardim de Infância, uma sala de Centro de Convívio, 3 WC para crianças e 2 WC para adultos, uma secretaria, duas salas de apoio e um gabinete técnico.

No que diz respeito ao espaço educativo, pode-se dizer que não se limita ao espaço da sala partilhado pelo grupo, mas sim, a um espaço mais alargado que é toda a instituição em que está inserida, onde existem outras crianças e adultos que se relacionam.

A equipa técnica da instituição é constituída pela direção e gestores da mesma, nomeadamente o presidente, o vice-presidente, o secretário, o tesoureiro e o conselho fiscal; pelo pessoal docente: a educadora de infância; e pelo pessoal não docente: a diretora técnica, a administrativa, a assistente operacional, a cozinheira e o auxiliar de serviços gerais.

Para esta reflexão trazemos também o projeto curricular da instituição contemplava com mais premência a literatura de tradição oral. Considerava-se no projeto que a audição de contos era uma estratégia de educar e socializar, pois ouvir, ler e contar histórias/contos gera na criança a construção de esquemas mentais enriquecedores dos seus saberes estar, fazer e ser. Pessoalmente, consideramos importante o desenvolvimento de projetos que promovam a leitura, pois, é necessário que as crianças em idade pré-escolar, como futuras leitoras, sintam que a oralidade, associada à música e a outras formas de expressão, pode ser um meio de ligação e de aproximação de gerações diferentes. Sendo Bragança uma fonte de tradições muito ricas e diversificadas ao nível do conto de tradição oral, de lendas e de mitos, a criança alicerçará a sua identidade pessoal, social e cultural valorizando as suas raízes.

1.1.1. Caraterização do grupo de crianças

O grupo, com o qual desenvolvemos a prática educativa, era constituído por dezasseis crianças. Renovaram inscrição dez crianças de ambos os sexos: seis rapazes e quatro raparigas e inscreveram-se pela primeira vez seis crianças de ambos os sexos: quatro rapazes e duas raparigas. A título excepcional (crianças que faziam três anos entre quinze de setembro e trinta e um de dezembro - ponto dois do Despacho N.º 3/SEAE/2002)¹ foram inscritas dois rapazes e uma rapariga de três anos de idade, perfazendo assim um total de três crianças.

Apesar de não existir uma lista de espera, uma vez que o número de inscrições não atingiu o limite máximo de crianças por sala, ou seja, vinte e cinco, existiu a possibilidade de inscrever crianças cujas famílias procurassem vaga ao longo do ano. Estas eram inscritas numa lista a que se dava o nome de fora de prazo, constituída especificamente para o efeito.

Os dados recolhidos a partir das fichas de inscrição das crianças permitiram-nos verificar que relativamente à caraterização socioprofissional dos seus pais, foi possível comprovar que as crianças eram oriundas de famílias com ocupações diversificadas, que variavam entre grupos profissionais não especializados, ou semiespecializados e desempregados. As formações eram também diversificadas, pois o grau de ensino que

¹ Define as prioridades de admissão de crianças nos jardins-de-infância da rede pública.

os pais possuíam também era variável, nomeadamente entre o ensino básico e o secundário, mas também existiam pais que detinham graus académicos superiores.

No que diz respeito à organização do grupo, é importante salientar que qualquer que fosse a sua composição, as experiências que cada criança favoreciam o trabalho entre pares e em pequenos grupos.

Sendo um grupo de crianças pequeno, o espaço era propício ao relacionamento e socialização de todas e entre todas. As crianças interagiam com as suas próprias características, proporcionando o contacto e o convívio com os outros. Pensamos que este convívio e partilha de experiências entre todos resultou num forte contributo para uma aprendizagem de vida democrática e para a sistematização de aspetos cognitivos e afetivos de cada um.

1.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A escola onde se desenvolveu a nossa ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencia à rede pública e estava integrada num agrupamento de escolas de Bragança. A sua localização abrange uma zona demográfica da cidade de Bragança onde se incluem cinco bairros, sendo privilegiada, ainda, pela existência de uma das redes da ciclovía da cidade. Considerada uma área renovada, devido ao aumento da densidade populacional, é notável a predominância de habitações unifamiliares, bem como de algumas construções em altura. Inaugurada em 1986, a construção desta escola possui uma forma mais ou menos hexagonal. O seu interior dispõe de 4 salas amplas e com boa exposição solar, duas casas de banho destinadas às crianças, assim como uma para professores e assistentes operacionais, uma biblioteca, um gabinete para professores e uma pequena sala disponibilizada para as assistentes. Tem um pátio coberto, onde as crianças passam os intervalos em dias de chuva e, em algumas ocasiões, funciona como salão multiuso para o desenvolvimento de atividades comuns a toda a comunidade escolar. O seu exterior é dotado de uma área espaçosa toda ela devidamente gradeada, onde se incluem um parque infantil, um mini campo de futebol e um pavilhão anexo onde as crianças frequentam o ATL. Ao lado do gradeamento encontra-se um centro paroquial que disponibiliza dois espaços a esta instituição: a cantina para que as crianças possam fazer as suas refeições diárias e um pavilhão cedido para a prática da atividade física.

É de salientar que os corredores e o pátio não eram acolhedores, pois não estavam completamente cobertos, permitindo, assim, a entrada de frio. No entanto, em todas as salas existia aquecimento central de forma a amenizar as temperaturas baixas que são típicas desta região, na época de inverno.

No que diz respeito ao equipamento, todas as salas de aula possuem computadores com ligação à Internet, impressoras multifunções, quadros interativos, quadros negros e um espaço onde se encontram armários destinados ao arrumo de documentos e recursos referentes a cada turma. A biblioteca oferece um vasto leque de livros de literatura infanto-juvenil, assim como diversos manuais escolares. Disponibiliza ainda, uma televisão, um videogravador, um radiogravador, um retroprojeter e um quadro branco.

No gabinete dos professores existe uma fotocopiadora, um policopiador e um telefone-fax. Os corredores da escola possuem armários, onde se encontram vários e diversos recursos pedagógico-didáticos que complementam e enriquecem as aprendizagens das crianças.

No ano letivo de 2013/2014 a escola era constituída por quatro turmas a funcionar em regime normal. De acordo com o Ministério da Educação, todas as crianças frequentavam aulas de enriquecimento curricular, nomeadamente inglês, atividade desportiva, música, bem como as ofertas complementares que constavam do horário do grupo/turma. Os docentes destas áreas eram colocadas diretamente pela autarquia, pois não se encontravam no quadro da escola.

O horário do estabelecimento de ensino ia ao encontro das necessidades das famílias, uma vez que o seu funcionamento era das 8:30 às 19:00. As horas encontravam-se distribuídas da seguinte forma: 5 horas de componente letiva diária, uma hora e trinta minutos de exercício de atividades de enriquecimento curricular e o restante horário de componente de apoio à família.

1.2.1. Caracterização do grupo/turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde se desenvolveu a nossa ação pedagógica, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), no ano letivo 2013/2014, foi a do 4.º ano de escolaridade. O grupo era constituído por 23 crianças de nacionalidade portuguesa e tinham nove anos de idade, sendo que 14 eram do género masculino e 9 do género feminino. Três das crianças do género masculino encontravam-se numa sala à parte, trabalhando apenas com o grupo/turma aquando das aulas de enriquecimento curricular. Uma das crianças era hiperativa, situação esta à qual também se associavam problemas de dicção. Outra criança, do sexo feminino, era de etnia cigana e existiam ainda dois irmãos gémeos do sexo masculino.

A maioria dos agregados familiares das crianças era, aparentemente, estável, composto pela mãe, pai e um ou mais irmãos, à exceção de duas crianças filhas de pais separados e ainda uma outra que vivia com os avós devido à situação económica dos pais.

Os estratos sociais, económicos e culturais diferenciados refletiam-se ao nível das aprendizagens das crianças, revelando estas ritmos de trabalho diferentes. Sendo oriundas de meios socioeconómicos distintos, é possível referir que 15 das famílias apresentava rendimento baixo e 4 famílias apresentava rendimento médio/alto. Os pais das crianças apresentavam níveis de qualificação baixos, médios e superiores e segundo a Classificação Nacional de Empregos², foi-nos possível constatar que a maioria dos pais estava inserida no grupo 3 referente a técnicos e profissionais de nível intermédio com 32% (*vide* anexo I). É importante realçar que 13 % dos pais se encontravam desempregados, não tendo qualquer qualificação.

Através de dados recolhidos junto das crianças pudemos constatar que os seus gostos e interesses eram bastantes diversificados no que dizia respeito aos tempos livres e ambições futuras. As raparigas preferiam cantar, ver televisão e ler, enquanto que os rapazes se dividem por videojogos, computador e futebol. Relativamente a ambições futuras uma grande parte gostaria de ser professor e/ou profissional na área da saúde (*vide* anexo II).

²In <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>

Apesar de ser uma turma heterogénea, as crianças revelavam, em comum, bastante interesse e participação em todas as áreas disciplinares, suscitando, por vezes, alguns conflitos de disputa de poder.

2. Enquadramento teórico das opções educativas

Sendo este relatório baseado em dois contextos distintos, houve a necessidade de nos posicionarmos face a um dos fatores que os torna comuns, a criança. Ao longo do tempo, o conceito de criança tem vindo a sofrer várias alterações. O desenvolvimento da pedagogia e da psicologia, permitiram que a criança deixasse de ser vista como um ser desinteressante e destruidor, suscitando assim na sociedade o estudo das necessidades da mesma. Surgiu então, por parte das entidades responsáveis, a consciencialização de que a criança é um ser com direitos nomeadamente com o direito à educação.

Ao longo deste tópico iremos abordar conceitos e noções essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Será feita uma abordagem sobre o que se entende por educação pré-escolar, a sua importância e os seus intervenientes. A organização do espaço, a gestão do tempo e as interações são parte integrante das dimensões pedagógicas na educação pré-escolar e fundamentais para a realização de práticas educativas com qualidade.

A segunda parte deste ponto faz referência ao 1.º ciclo do ensino básico, sendo também mencionada a sua importância e as suas particularidades. À semelhança do ensino pré-escolar, será feita uma breve abordagem à gestão do tempo, do espaço e das interações.

Por fim, ainda neste contexto do enquadramento teórico e das opções educativas, tornou-se necessário fazermos referência a dois modelos curriculares, nomeadamente o modelo *High/Scope* e o *Movimento da Escola Moderna*, uma vez que se encontram evidenciados nas práticas desenvolvidas.

2.1. A educação pré-escolar

Tendo em conta a integração do indivíduo no ambiente em que está inserido, um dos fatores fundamentais de socialização é a educação. Um dos primeiros ambientes sociais das crianças é a família, entidade onde se criam oportunidades e se educa através do desenvolvimento moral, afetivo e cognitivo. A par deste surge o ambiente escolar que permite também às crianças desenvolver estímulos de referência dos seus comportamentos e atitudes durante o seu crescimento.

Um dos locais onde a família e a pedagogia podem aliar-se e trabalhar em conjunto é o jardim de infância. Este local é propício à exploração e convívio de forma livre e sem

restrições, apelando e estimulando os pais a assistir às atividades das crianças e trocando ideias com a equipa pedagógica de modo a proporcionar um bem estar de qualidade para todos.

A entrada no jardim de infância vai permitir que a criança compreenda de que forma é aceite e o valor que tem, quer por si própria quer pelos que a rodeiam, assim terá mais noção sobre as suas capacidades.

Neste ponto de vista, o jardim de infância é o local onde as crianças têm oportunidade de aprender a pensar, a raciocinar, a saber estar e a conquistar a sua segurança e autoestima. Todos estes fatores são importantes para o desenvolvimento da criança, uma vez que se torna na primeira experiência num grupo que não é a sua família, tornando-se significativo no processo de socialização.

2.1.1. O espaço

A sala de jardim de infância organiza-se em diferentes áreas de aprendizagem que permitem que a criança vá aprendendo através das vivências e experiências que tem. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) defendem que o espaço deve ser pensado “como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem estar, alegria e prazer” (p.11). Acrescenta a autora que se deve ainda atender ao espaço pedagógico por forma a que este “seja aberto às vivências e interesses das crianças e das comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p.11).

Sendo as crianças seres ativos têm o direito de crescer e de se desenvolverem em espaços onde haja cuidados com a dimensão e com a estética de modo a proporcionar aprendizagens e bem-estar. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) “os espaços pedagógicos são plurais, o que significa que as crianças não deverão ficar confinadas a um espaço didático monolítico” (p.17) e, deste modo, há necessidade de proporcionar uma diversidade de experiências. Estas autoras referem-se à pluralidade dos espaços como sendo “espaços na natureza, espaços na comunidade, espaços no centro, ligações entre o centro e os contextos familiares” (p.17). Na verdade, o espaço deve ser adaptado de modo a responder à diversidade de sentimentos e pensamentos que as crianças assumem ao longo do seu desenvolvimento.

A sala onde realizamos a PES estava organizada em oito áreas distintas, tal como podemos observar na figura seguinte.

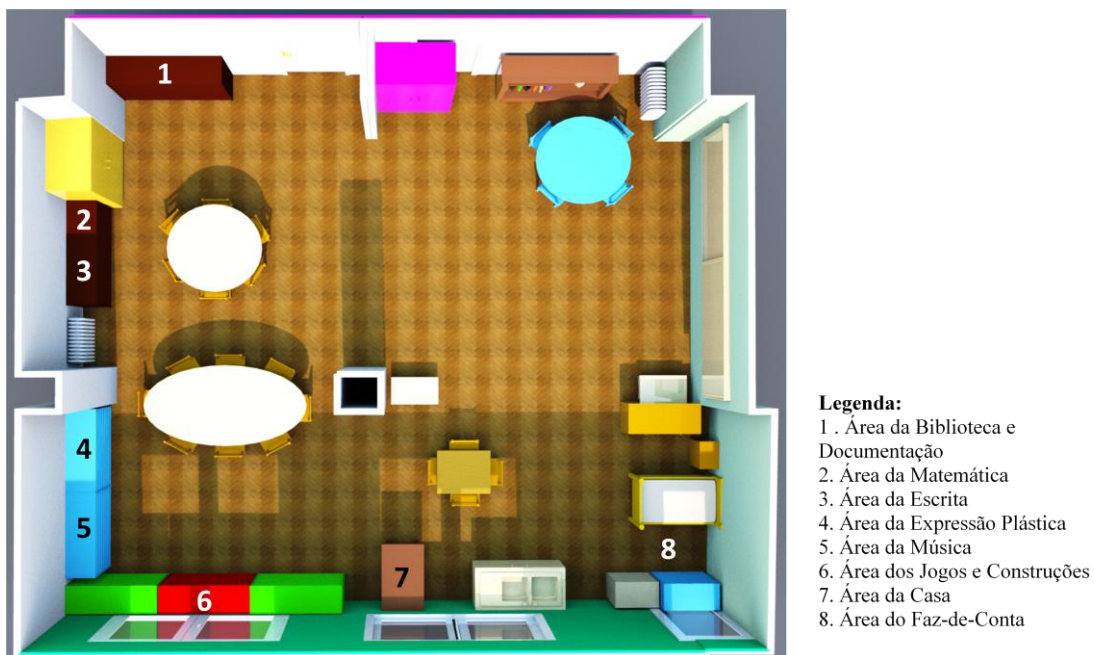


Figura 1. Planta da sala (perspetiva aérea), em março de 2014

Para uma melhor perceção do espaço da sala de atividades, onde decorreu a nossa prática educativa, podemos observar a figura 2 que representa quatro perspetivas em três dimensões e de diferentes ângulos.



Figura 2. Planta da sala em 3D (diferentes perspetivas laterais), em março de 2014

A área da biblioteca encontrava-se num canto da sala, sendo constituída por uma estante com livros e um tapete de eva, onde as crianças exploravam, de forma dinâmica o espaço e os livros, suscitando o interesse pela leitura. Segundo Hohmann e Weikart (2009) “é importante que esta área fique situada numa zona longe das brincadeiras vigorosas” (p.203) pois, desta forma, as crianças observam os livros e reconstróem imagens com base nas suas memórias.

As áreas da matemática e da escrita eram espaços que permitiam o envolvimento das crianças em experiências onde eram desenvolvidas a comunicação, a autonomia e a partilha e onde era possível e desejável o dispor e tirar partido de diversos materiais. Estas áreas possuíam uma mesa redonda, canetas, lápis, borracha, afia, computador, agendas, textos, grafismos, letras, etc.; a área da matemática contava com blocos lógicos, barras cuisenaire, geoplano, tangran, registos de contagem (rolhas, caricas, pedrinhas, dados, cartões com números, etc.), entre outros materiais estruturados e não estruturados.

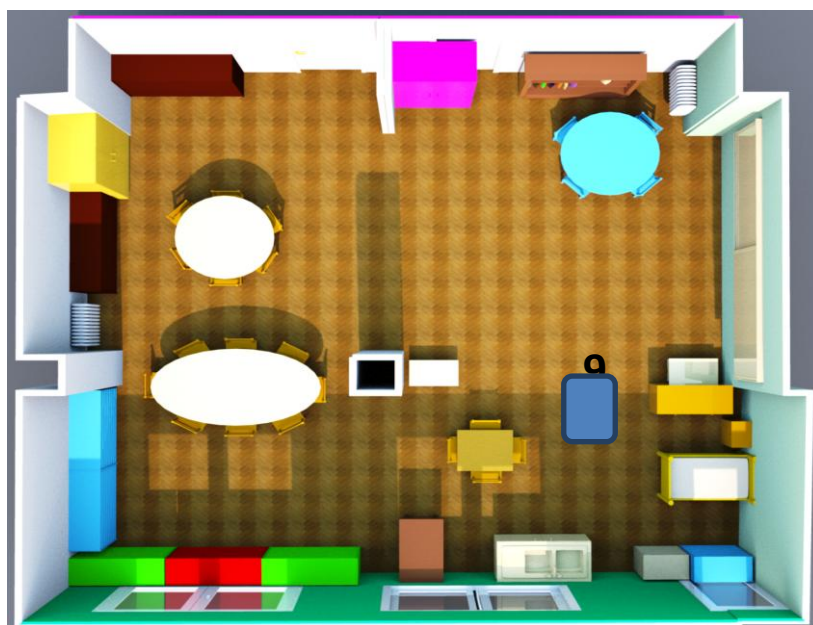
Perto das duas áreas, mencionadas no parágrafo anterior, encontravam-se as áreas da expressão plástica e a área da música, pois como afirmam Hohmann e Weikart (2009) a área da leitura e escrita deve encontrar-se próxima da área das atividades artísticas para que as crianças possam a qualquer altura acrescentar materiais de escrita sempre que entenderem. As colagens, pinturas, modelagem, tecelagem, o manuseamento e a descoberta de sons e instrumentos, permitia às crianças desenvolver habilidades e competências que promoviam a comunicação e desenvolviam a sua criatividade. Para criar um ambiente de partilha e criação, esta área era complementada com uma mesa oval.

A área dos jogos é o local onde “as crianças brincam com jogos simples, puzzles e conjuntos de materiais lúdicos que podem ser manipulados e usados de diversas maneiras” (Hohmann, & Weikart, 2009, p.199) quer individualmente, quer em grupo. Esta área, como se pode observar nas figuras 1 e 2, encontrava-se ao lado da área das construções e era compartilhada por um tapete grande com sinais de trânsito que permitia às crianças sentarem-se e partilharem materiais e opiniões. A área das construções proporcionava às crianças uma variedade enorme de materiais, desde brinquedos, legos, peças de construção, entre outros. Da mesma forma que entre estas áreas se compartilhava o tapete, existiam também vários tipos de transportes que serviam as duas áreas, o que permite às crianças uma proximidade da realidade quando retratam situações do quotidiano.

As áreas da cozinha e do faz de conta incentivam as crianças a dar largas à sua imaginação e, como referido anteriormente, permitem que as crianças partilhem vivências do dia a dia através do contacto direto e da manipulação dos materiais e instrumentos disponíveis, tal como, fantoches, instrumentos médicos, mercearia, utensílios de cozinha e livros de receitas de culinária.

A organização por áreas permite criar um ambiente rico e estimulante que desperta na criança o desejo de aprender através das experiências que lhes são proporcionadas. A sala de atividades, onde nos integramos, tratando-se de um espaço amplo e com a estrutura das áreas adequadas ao meio e aos interesses das crianças, proporcionava um ambiente acolhedor e dinâmico. Consideramos essencial que este espaço fosse de todos e para todos, pois, tal como refere Zabalza (1998), “as crianças são completamente autónomas para fazer a limpeza e organização do material que escolheram trabalhar” (p.175).

Uma vez que era evidente o interesse das crianças relativamente às áreas da casa e do faz de conta, houve a necessidade de criar a área de expressão dramática, como podemos verificar na figura 3.



Legenda:
9. Área da Expressão Dramática

Figura 3. Planta da sala (incorporação de nova área), em março de 2014

O apelo pela descoberta permitiu às crianças o desenvolvimento e o estímulo de emoções e de vivências do quotidiano. Pensamos, também, pelas perceções das crianças

que o espaço se tornou mais dinâmico e acolhedor. Neste sentido corroboramos as palavras de Zabalza (1998) quando refere que

o educador(a) 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).

Nesta perspetiva, é importante planear os espaços e os materiais, pois, desta forma, o(a) educador(a) irá complementar as necessidades das crianças em termos afetivos, sociais, fisiológicos, de movimento, autonomia, exploração, conhecimento e descoberta.

2.1.2. O tempo

Um dos maiores desafios do ensino do pré-escolar é a compreensão e gestão do tempo. Tal como nos afirma Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b) “o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos, tendo em conta o bem estar e as aprendizagens incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (p.72). A forma como a rotina é estabelecida contribui para o desenvolvimento das crianças assim como para a organização do grupo, tendo em conta que se vai permitindo ao longo do dia criar ritmos diferenciados que promovem a comunicação, a planificação de atividades, as brincadeiras e os descansos.

A rotina diária implementada neste contexto, procurava organizar e integrar atividades diversificadas no dia a dia das crianças, no entanto esta podia ser adaptada e reorganizada, dependendo das necessidades das mesmas.

Em termos de funcionamento, o Jardim de Infância tinha um horário semanal das 07:45 às 19:30 no qual se incluíam as componentes letiva (das 09:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00) e social (das 07:45 às 09:00; das 12:00 às 14:00; das 16:00 às 19:30). Conforme o tempo de permanência das crianças em cada uma das componentes, eram contemplados diversos ritmos e atividades de forma equilibrada, originando assim, uma rotina educativa flexível e que podia facilmente ser alterada. No entanto, também sabemos que, para a criança, as referências temporais ajudam a compreender acontecimentos sequenciais, porque lhe transmite segurança, face a tudo o que a rodeia, através de dinâmicas diversificadas exploradas na sala de aula. A organização do tempo integrava também atividades propostas no projeto curricular, assim como as que eram

inerentes à natural sequência do ano, como por exemplo as festas importantes presentes no calendário anual. Integravam-se ainda atividades provenientes de interesses espontâneos manifestados pelas crianças.

Conforme o tempo de permanência em cada uma das componentes eram contemplados, de uma forma equilibrada, diversos ritmos e tipos de atividades que davam origem a uma rotina educativa suscetível de alteração, modificando ou não o quotidiano habitual das crianças. No quadro seguinte damos conta da organização do tempo semanal.

Quadro 1. Organização da rotina semanal, março 2014

HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
07:45	Abertura Atividades Livres	Abertura Atividades Livres	Abertura Atividades Livres	Abertura Atividades Livres	Abertura Atividades Livres
09:00	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimen to
09:30	Pequeno- almoço	Pequeno- almoço	Pequeno- almoço	Pequeno- almoço	Pequeno- almoço
10:00	Exp. Oral/Escrita	Exp. Matemática	Exp. Motora	Dança	Exp. Musical
11:00	Projetos individuais	Projetos individuais	Projetos individuais	Projetos individuais	Projetos individuais
12:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:30	Televisão/Vídeo	Televisão/Vídeo	Televisão/Vídeo	Televisão/Vídeo	Televisão/ Vídeo
14:00	Exp. Plástica	Natação	Informática/ Ciências	Exp. Dramática	Conselho de Grupo
15:00	Projetos individuais	_____	Projetos individuais	Projetos individuais	Projetos individuais
16:00	Lanche		Lanche	Lanche	Lanche
16:30		Lanche			
17:00	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres
19:30	Encerramento	Encerramento	Encerramento	Encerramento	Encerrame nto

Já que as referências temporais ajudam as crianças a consolidar e a entender acontecimentos sequenciais, proporcionando-lhes uma atitude securizante face ao mundo que as rodeia, o tempo educativo letivo estava estruturado de forma a permitir dinâmicas diferenciadas de sala para sala, de acordo com o grupo de crianças, bem como o estilo da educadora.

Esta organização procurava integrar as atividades preconizadas no projeto curricular e as inerentes à natural sequência do ano (sazonais e/ou festas), assim como as provenientes dos interesses espontâneos e/ou manifestos pelas crianças.

É importante referir que as rotinas na educação infantil resultam da possibilidade de formar uma visão própria sobre o que as crianças realizam, isto é, os produtos que as crianças criam, produzem e reproduzem no seu dia a dia, de modo a organizarem o seu quotidiano.

2.1.3. As interações

Na sala de atividades do pré-escolar, a ação educativa baseou-se no respeito interpessoal entre crianças e adultos. Como apontam Hohmann e Weikart (2009) estabelecer “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social e interactivo” (p.63). Considerando este ponto de vista tivemos a necessidade de refletir sobre o papel do adulto, pois é ele que apoia as aprendizagens das crianças, nomeadamente na organização dos espaços, na forma como se organiza a rotina, no encorajamento das ações das crianças assim como na sua interpretação.

Segundo Piaget:

O papel do professor mantém-se essencial mas muito difícil de aferir: consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação. Isso é conseguido através do encorajamento da criança para que coloque os seus próprios problemas, e nunca através de imposições de problemas para resolver ou do impingir de soluções (citado por Hohmann, & Weikart, 2009, p.32).

O educador e as crianças são seres ativos e interativos e é a partir desse princípio que estabelecem relações de colaboração, afetividade e confiança. Ao longo do dia, as crianças interagem com vários adultos, quer dentro da instituição, quer fora, no entanto todos eles com posturas diferentes. Na sala, as crianças lidam diariamente com a educadora e a assistente operacional, ambas com comportamentos distintos que se destacam no relacionamento com as crianças.

A postura da educadora é completamente diferente da postura da assistente, sendo esta última muito pertinente e necessária. É importante que as crianças saibam fazer distinções e adaptar comportamentos e sentimentos relativamente às várias situações do quotidiano e relações com os outros.

O grupo das crianças com as quais colaboramos era heterogéneo, com idades de 3, 4 e 5 anos, mas era um grupo unido. A relação de afetividade e confiança entre as crianças, a

educadora e a assistente estava muito bem trabalhada, principalmente com as crianças mais velhas. Isso devia-se ao facto de terem sido acompanhadas pelas mesmas em anos anteriores, permitindo assim a construção dessas relações. Relativamente às crianças mais novas, as relações eram trabalhadas diariamente, pois tratava-se de um processo de adaptação ao meio e às pessoas, o que fazia com que as crianças despertassem a sua curiosidade perante o outro e fizessem descobertas de modo a ganharem mais confiança e autonomia. Entre as próprias crianças, essa exploração era bastante visível nas mais novas perante as mais velhas. Estabeleciam-se relações de precaução, isto é, iam interagindo pouco a pouco, de forma a entrar e a explorar o mundo do outro. Inicialmente através de interações de toque, como a exploração do corpo, em que a criança tocava no outro, posteriormente através de interações verbais, em que a criança comunicava e apresentava ideias e modos de pensar.

2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico: o palco da aprendizagem formal

O 1.º ciclo do ensino básico é uma etapa da escolaridade básica e é tida como o início das aprendizagens formais, a qual contribui para concretizar de forma mais abrangente o princípio democrático social, possibilitando o desenvolvimento das crianças e de ajudando-as a tornarem-se cidadãos autónomos e solidários.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) apresenta um conjunto de objetivos gerais com o intuito de promover as finalidades para todo o ensino básico, onde se inclui obviamente o 1.º ciclo do ensino básico (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Os objetivos apelam ao direito da educação e da cultura, promovendo a democratização do ensino de modo a garantir de forma justa e efetiva a igualdade de oportunidades para o acesso e sucesso escolar. Desenvolve também o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar assim como a tolerância para possíveis escolhas tendo em conta princípios como:

- A não possibilidade de o Estado atribuir o direito de programar a educação e a cultura segundo diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
- O ensino público não poderá ser confessional, ou seja, não poderá estar comprometido com uma religião ou ideologia;
- A garantia de direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

Deste modo o sistema educativo pretende responder às necessidades consequentes da realidade social de forma a contribuir para o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Assim, ao longo do ensino básico devem ser criadas condições para que as crianças desenvolvam de forma harmoniosa a sua personalidade a partir de descobertas e vivências do dia a dia. Deve proporcionar às crianças a aquisição um leque de instrumentos, capacidades, atitudes e valores de modo a que as suas ações, no futuro, possam contribuir para ajudar a formar cidadãos conscientes, participativos e democráticos.

2.2.1 O espaço pedagógico

A sala onde se desenvolveu a nossa prática de ensino do 1.º ciclo do ensino básico apresentava a forma retangular e encontrava-se favorecida pela luz natural, uma vez que uma das paredes laterais era constituída por vidraças. O espaço era amplo e confortável o que permitia o ajuste e a modificação do mesmo quando assim se desejasse.

Encontrava-se disposta de forma tradicional o que favorecia a atenção centrada na professora, na informação escrita no quadro ou projetada, sem que as crianças necessitassem sair do seu espaço individual e acolhedor. Tal como afirma Arends (1995) “este arranjo é útil para as demonstrações, porque os alunos se sentam mais próximos do professor” (p.44). Desta forma, a professora deslocava-se pela sala atendendo às necessidades de cada criança, proporcionando muitas vezes uma dinâmica de grupo que se refletia nas atividades integradoras em que as crianças competiam de forma ativa.

Na figura 4 que se segue encontra-se a planta da sala que explica a forma como a sala estava organizada.

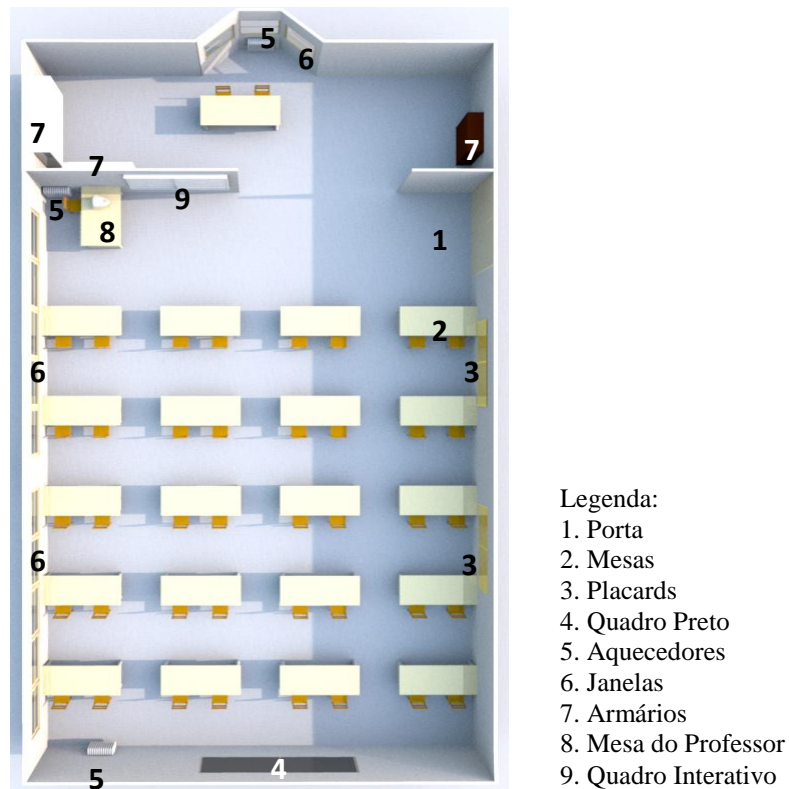


Figura 4. Planta da sala de 1.º ciclo (perspetiva aérea), em novembro de 2013

Para complementar o espaço da sala de aula, onde decorreu a nossa prática educativa, relativamente ao 1.º ciclo do ensino básico, podemos observar na figura 5 algumas perspetivas laterais, em três dimensões, da sala.

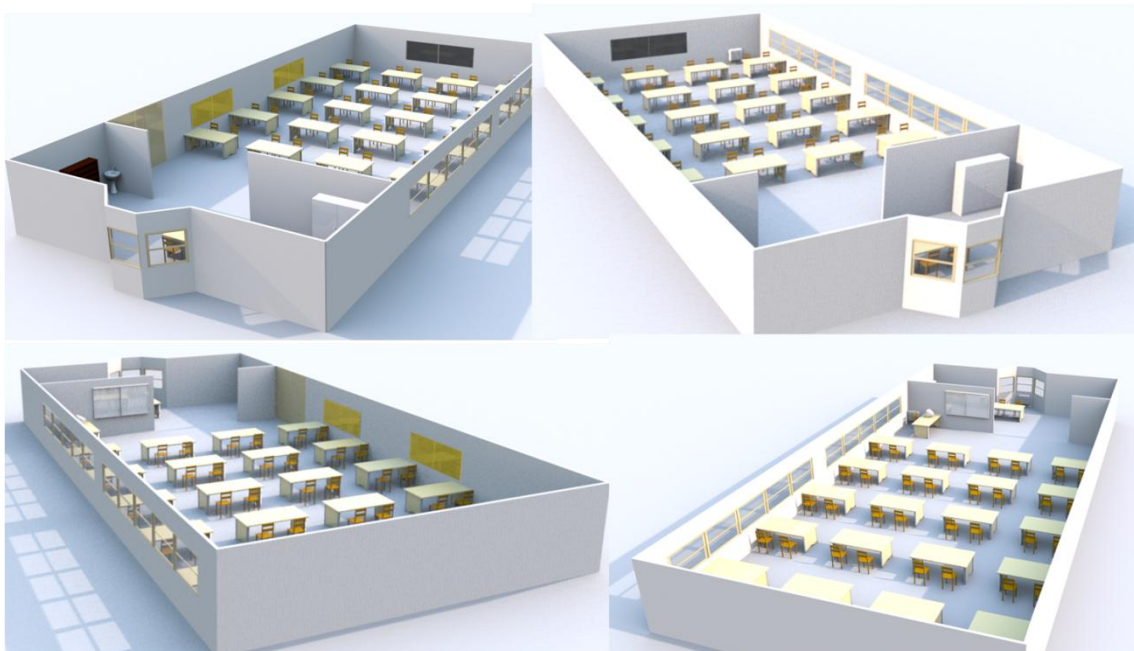


Figura 5. Planta da sala do 1.º ciclo do ensino básico em 3D (diferentes perspetivas laterais), em novembro de 2013

Dependendo das experiências de aprendizagem que eram proporcionadas por outros professores a sala era reestruturada e as crianças adaptavam-se rapidamente podendo usufruir de uma maior área de movimentação, tornando assim um ambiente mais dinâmico.

A sala possuía aquecimento, localizado em três áreas distintas da sala, no entanto, este era insuficiente para aquecer todo o espaço. Equipada por vinte e duas mesas, em que somente vinte eram ocupadas pelas crianças, a sala disponibilizava uma para o professor e outra, na parte anexa da sala, para apoio às crianças.

Os recursos pedagógicos existentes na sala eram perfeitamente adequados, dispo de um computador, de uma impressora, de um quadro interativo e de um quadro preto localizado em paralelo com o quadro interativo na parede oposta. Relativamente ao restante mobiliário, este encontrava-se na parte anexa da sala sendo composto por três armários com estantes onde se encontravam vários materiais que o adulto e as crianças utilizavam para o seu trabalho diário. Junto a estes encontrava-se um bengaleiro que servia de apoio aos casacos das crianças e um lavatório em caso de necessidade. As paredes da sala continham dois placards revestidos com os trabalhos que as crianças realizavam semanalmente, divulgando as experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo da semana e integravam as várias áreas desenvolvidas.

2.2.2. O tempo organizado por um horário

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) desejou-se gerir o tempo de forma organizada, permitindo assim a realização de várias atividades, quer individualmente, quer em pequenos, quer ainda em grandes grupos de modo a proporcionar às crianças vários tipos de interações. Existiu a necessidade de avaliar a gestão do tempo, uma vez que esta influencia na qualidade e na quantidade de experiências que o professor oferece às crianças (Januário, 1996).

A forma como o tempo é gerido deve permitir que um determinado tema/conteúdo seja abordado de maneira a que as crianças e o(a) professor(a) tirem proveito das aprendizagens.

Como refere Cadima (1997) é imprescindível que o

tempo lectivo seja gerido e organizado em conjunto pelo professor e pelos alunos. Partindo do programa, ou seja daquilo que os alunos têm de saber e de saber fazer, e das possibilidades de trabalho que os materiais existentes na sala oferecem, o professor deve elaborar com os alunos, uma lista das actividades que podem realizar (p. 28).

No artigo 10º do Despacho n.º 7/2013, de 11 de junho de 2013, expressa-se que o “horário tem por finalidade permitir às escolas adequar a implementação do respetivo projeto educativo à sua realidade local, com autonomia pedagógica e organizativa” (p. 18891).

Segundo um estudo de Mesquita (2011) alguns professores entrevistados referem que “prevalecem regras que convém cumprir, nomeadamente o cumprimento de um horário que, em vez de integrar, separa os saberes, devido à sua estrutura por disciplinas” (p.268). Ao longo da sua investigação, algumas docentes afirmam que a imposição de um horário dificulta a prática de um ensino integrado, no entanto, uma das professoras entrevistadas refere que “a prática de integração curricular não pode estar condicionada pelo tempo, pois dever-se-á permitir a exploração de conteúdos sem compartimentar e sem criar fronteiras entre diferentes áreas curriculares” (p.269).

De facto, em termos institucionais, o horário é pensado atendendo a que o professor do 1.º ciclo o implemente de forma a permitir que a criança desenvolva conhecimentos e capacidades. De modo a autonomizar a ação pedagógica, a organização e as particularidades da escola, é necessário que se definam e organizem as atividades educativas com base nas metas e nas finalidades dos projetos educativos. Tendo isto em conta é possível e desejável a implementação de áreas de conteúdo/disciplinares adequadas às crianças, desenvolvendo de uma forma mais sustentada as suas aprendizagens. A forma como se organizam as atividades permite variar o ritmo de trabalho e o grau de concentração que as crianças têm ao longo do dia e que deverá ser adaptado às suas necessidades.

De modo a gerir o tempo da melhor forma delinearam-se planos de atividades flexíveis que permitiram orientar a prática a desenvolver. Tornou-se também importante para as crianças fossem capazes de saber gerir o seu tempo, pois assim garantia-se que as tarefas propostas pela professora eram realizadas atempadamente.

Sendo a escola o local que garante uma ocupação educativa para as crianças, alguns agrupamentos de escola consideraram que o tempo no 1.º ciclo do ensino básico deve regido por um horário (*vide* quadro 2). As áreas curriculares que abrangem esse horário são: português, matemática, estudo do meio, inglês, e expressões artísticas e físico-motoras.

Quadro 2. Horário da turma de 4.º ano do 1.ºCEB em novembro de 2013

Tempo letivo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00	Português	Português	Matemática	Português	Português
09:15	Português	Português	Matemática	Português	Português
09:30	Português	Português	Matemática	Português	Português
09:45	Português	Português	Matemática	Português	Português
10:00	Português	Português	Matemática	Português	Português
10:15	Português	Português	Matemática	Português	Português
10:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:45	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00	Est. do Meio	Matemática	Expressões	Matemática	Matemática
11:15	Est. do Meio	Matemática	Expressões	Matemática	Matemática
11:30	Est. do Meio	Matemática	Expressões	Matemática	Matemática
11:45	Est. do Meio	Matemática	Expressões	Matemática	Matemática
12:00	Est. do Meio	Matemática	Expressões	Matemática	Matemática
12:15	Est. do Meio	Matemática	Expressões	Matemática	Matemática
12:30-14:00	Almoço				
14:00	O.complementar	Est. do Meio	Português	Expressões	Matemática
14:15	O.complementar	Est. do Meio	Português	Expressões	Matemática
14:30	O.complementar	Est. do Meio	Português	Expressões	Matemática
14:45	O.complementar	Est. do Meio	Português	Expressões	Matemática
15:00	Matemática	Est. do Meio	Português	Expressões	A.estudo
15:15	Matemática	Est. do Meio	Português	Expressões	A. estudo
15:30	Matemática	Est. do Meio	Português	A. estudo	A.estudo
15:45	Matemática	Est. do Meio	Português	A.estudo	A. estudo
16:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:15	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
14:15	O.complementar	Est. do Meio	Português	Expressões	Matemática
14:30	O.complementar	Est. do Meio	Português	Expressões	Matemática
14:45	O.complementar	Est. do Meio	Português	Expressões	Matemática
15:00	Matemática	Est. do Meio	Português	Expressões	A. estudo
15:15	Matemática	Est. do Meio	Português	Expressões	A.estudo
15:30	Matemática	Est. do Meio	Português	A.estudo	A. estudo
15:45	Matemática	Est. do Meio	Português	A.estudo	A. estudo
16:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:15	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:30-17:45	Áreas não Curriculares				

Como podemos observar, no quadro 2, a rotina diária das crianças iniciava às 09:00 com as áreas curriculares de português, estudo do meio e/ou matemática (dependendo dos dias da semana) até às 12:15. No meio da manhã, as crianças tinham um intervalo às 10:30 que aproveitavam para conviver com todos os membros da comunidade

escolar, assim como para a realização de visitas e explorações na biblioteca. Os lanches eram feitos na sala, sensivelmente 15 minutos antes do toque, desta forma as crianças usufruíam de todo o tempo de intervalo para as suas atividades livres.

Na hora de almoço algumas das crianças almoçavam no refeitório da escola que se encontrava a alguns metros da instituição, as restante dirigiam-se para casa na companhia de familiares e/ou amigos. Após o almoço, as crianças regressavam às componentes letivas das 14:00 às 16:00, onde decorria a hora de intervalo até às 16:30. As atividades escolares continuavam dando lugar às extracurriculares até às 17:45, no entanto a instituição permanecia aberta até às 19:00.

2.2.3. As interações enquanto relações pedagógicas

O desenvolvimento da ação pedagógica no 4.º ano de escolaridade entre as interações da professora e as crianças foi trabalhada no respeito, diálogo, cooperação, afetividade e interajuda, promovendo assim vivências positivas quer para o professora quer para as crianças. As intervenções pedagógicas iniciais, em contacto com as crianças causaram, alguma instabilidade, uma vez que estas não estavam habituadas a outra presença, no entanto com o decorrer das práticas, a professora apelando ao incentivo e encorajamento, através de atividades diversificadas ajudou a reorganizar o grupo.

Atendendo às necessidades das crianças, a disponibilidade e a forma amável como a professora lidava com as crianças ajudou a ultrapassar alguns medo e receios, estabelecendo-se desta forma, uma relação de confiança. No processo de aprendizagem as crianças manifestavam o interesse pela descoberta e pelo querer saber mais, não hesitando em pedir ajuda ou esclarecimentos quando as mesmas surgissem. Esta relação, foi permitindo, ao longo do tempo, conhecer melhor cada criança, assim como as suas particularidades e necessidades, desta forma facilitou-nos a adequação das práticas.

2.3. Modelos curriculares

2.3.1. *High/Scope*

Um dos modelos para o desenvolvimento de atitudes para a organização do jardim de infância é o *High/Scope* que surgiu, inicialmente, no âmbito de preparar as crianças para a entrada no 1.º ciclo.

Segundo Weikart:

Na abordagem que *High/Scope* propõe para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção (citado por Hohmann, & Weikart, 2009, p.1).

A estrutura deste modelo curricular estabelece-se numa perspetiva fundamentadora no que diz respeito à forma como o ambiente físico está organizado, a rotina diária, o papel do adulto e os instrumentos utilizados para a observação.

No ambiente físico deve proceder-se à divisão dos espaços de modo a que a criança possa movimentar-se livremente e de uma forma confiante. Desta forma, o espaço deve estar organizado por áreas distintas em que cada uma delas possui os respetivos materiais etiquetados, de fácil acessibilidade à criança, permitindo uma aprendizagem ativa através da escolha, do uso e da manipulação, tornando-as seres autónomos. As áreas devem também ser pensadas para que as crianças desenvolvam vários papéis, nomeadamente sociais, interativos e relacionais que são característicos da sociedade atual. O ambiente da sala deve possibilitar à criança o contacto mais próximo com interações reais em que ela própria construa a sua experiência com vivências práticas do seu seio familiar. As áreas da expressão plástica, das construções, da biblioteca e da casa desenvolvem nas crianças relações sociais que são trabalhadas de forma lúdica.

A organização do espaço da sala de aula não deve ser fixa, deverá ser reorganizada dependendo das aprendizagens diárias que as crianças vão fazendo. Os materiais, assim como o espaço deve ser facilitador das escolhas da criança, tornando-a autónoma, e perante as propostas feitas pela educadora.

A rotina diária remete para a organização diária de trabalho, permitindo à criança interiorizar a sucessão das rotinas de modo a que esta organize o seu tempo. Podemos assim concordar com Oliveira-Formosinho (1998) quando refere que “a criação de uma rotina diária é basicamente fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.69). Em suma, a rotina não é nada mais que unir o espaço e o tempo. As atividades devem ser organizadas pelo educador permitindo a contribuição da criança na dinamização das mesmas de forma espontânea.

Existe também a necessidade do educador criar condições para que a interação seja estimulante e diversificada oferecendo assim segurança e aprendizagens iguais para todas as crianças. A interação adulto/criança e adulto/adulto diz respeito a situações que o adulto cria condições que desafiem o pensamento e o comportamento das crianças de modo a fomentar o conflito cognitivo, empenhando-se assim nas situações que ocorrem no seu dia a dia.

2.3.2. Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM) apoia-se num projeto educativo democrático de autoformação entre professores, permitindo práticas de cooperação e de solidariedade.

Uma vez que a escola é vista como local de partilha de experiências culturais surgiram três finalidades que expressam este movimento e que dão sentido ao ato educativo, sendo elas a iniciação de práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Os projetos que as crianças fazem em conjunto com os educadores/professores estabelecem-se por regras de grupo, onde são evidenciados as interações sociais e os valores.

A ação educativa estrutura-se em sete princípios fundamentais:

- Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação, isto é uma estratégia democrática que orienta o desenvolvimento educativo;
- A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo;
- A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação;
- Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos;
- A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, com todos os intervenientes;

- As práticas escolares darão sentido imediato às aprendizagens dos alunos, devido ao facto de existir uma partilha constante de saberes e das formas de interagir com a comunidade;
- Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na sala ‘atores’ comunitários como fonte de conhecimento para os seus projetos (Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996, p.144)

Os grupos de crianças são formados de forma vertical, isto é, em grupos heterogéneos, quer a nível cultural quer a nível etário. Estes grupos permitem o desenvolvimento do respeito mútuo pelas diferenças, desenvolvendo a afetividade, a colaboração e a entreatajuda. É importante referir que as crianças são valorizadas pelas suas experiências de vida, uma vez que têm a possibilidade de se expressarem livremente partilhando assim as suas opiniões e ideias com os colegas e com o educador/professor. Este por sua vez deve estimular a criança a comunicar e a expressar-se sempre que esta o entenda.

O espaço educativo desenvolve-se na organização de seis áreas distintas: a área da biblioteca e documentação; a oficina de escrita e reprodução; o espaço de laboratório de ciências e experiências; o espaço de carpintaria, construções, atividades plásticas e outras expressões artísticas; o espaço de brinquedos, jogos e do faz de conta e, existe ainda uma outra área destinada a atividades de grande grupo. Devem expressar-se nas paredes as produções das crianças pois, assim, permite que o ambiente se torne agradável e incentivador. As planificações, a gestão e a avaliação das atividades devem ser discutidas com as crianças.

Relativamente à gestão do tempo, é organizado em duas etapas, a manhã e a tarde. A primeira etapa, centra-se no trabalho de atividade escolhidas pelas crianças e é orientada pelo educador/professor. A segunda etapa destina-se a sessões informativas e atividades de carácter cultural impulsionadas pelas crianças e pelos educadores/professores. Podemos então verificar no quadro seguinte, a organização dos vários momentos do dia.

Quadro 3. Organização do dia no MEM

Acolhimento;
Planificação em conselho;
Atividades e projetos;
Pausa;
Comunicação (de aprendizagens feitas);
Almoço;
Atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado);
Atividade cultural coletiva;
Balanço em conselho.

O educador deve proporcionar uma vez por semana a saída das crianças, pelo menos meio-dia. Esta organização permite uma disposição educativa capaz de proporcionar às crianças estabilidade e segurança ao longo do seu desenvolvimento.

2.4. Situações de aprendizagem significativas

O papel principal do educador/professor relativamente à promoção de aprendizagens significativas prende-se com desafiar os conceitos que as crianças já possuem para, posteriormente, os ajudar a reconstruir de forma mais sustentada e consciente, permitindo também uma maior participação da criança no processo de aquisição de novos conceitos. É importante referir que quanto mais sabemos, mais temos condições para aprender, por essa razão é necessário que o educador/professor vá aperfeiçoando a forma como desafia as crianças a realizar aprendizagens. Neste sentido, corroboramos as palavras de Trindade (2002) quando nos refere que a “acção do professor constrói-se (...) em função do seu papel de agente de mediação entre o aluno e o saber colectivo culturalmente organizado, contribuindo para que a relação entre ambos possa constituir uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social do primeiro” (p.48).

Em sequência do aperfeiçoamento que os educadores/professores devem realizar para se manterem atualizados, devem ainda recorrer à realização de planificações que lhes permita registar formas criativas e estimulantes de ensinar e que despertem o interesse das crianças.

O principal objetivo das aprendizagens sustentadas na descoberta é fazer com que as crianças descubram por si próprias, uma vez que as soluções ou os conteúdos não lhes são dados. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980) “a tarefa prioritária deste tipo de aprendizagens, em outras palavras, é descobrir algo” (p.20). Para a promoção deste tipo de aprendizagem é necessário que a criança reúna informações e que as integre nos conhecimentos que já possui para, posteriormente, poder reorganizar essa informação e transformá-la de modo a chegar ao produto final conhecendo todo o processo e realizar uma aprendizagem mais sustentada.

Bruner (2001) apresenta-nos a teoria de aprendizagem pela descoberta sustentada em dois aspetos fundamentais: (i) a predisposição para a aprendizagem; e, (ii) a forma como um conjunto de conhecimentos pode estruturar-se de modo que seja interiorizado da

melhor forma possível (p.83). Neste sentido, percebemos que o educador/professor deve motivar as crianças para que descubram relações entre conceitos e construam proposições dialogando ativamente de modo a que o educador/professor e as crianças se envolvam no processo, tendo em conta informação adequada para que, desta forma, se interaja corretamente atendendo à estrutura cognitiva das crianças.

Neste tipo de aprendizagem as funções do educador/professor é ser mediador entre o conhecimento e o entendimento das crianças e, para além disso, é um facilitador da aprendizagem uma vez que fornece as ferramentas necessárias para as orientar, guiando-as e mediando as suas ações para resolver possíveis erros. A criança tem assim a possibilidade e a responsabilidade de corrigir, modificar, enriquecer e reconstruir os seus conhecimentos. Refaz de forma constante as suas próprias representações, enquanto vai utilizando e transferindo o que aprendeu para outras situações.

A aprendizagem através da resolução de problemas é um modelo de ensino-aprendizagem que permite desenvolver competências de resolução de problemas e permite ajudar as crianças na aquisição dos conhecimentos e competências essenciais. Normalmente este modelo recorre a problemas reais, facto que vai contribuir para que as crianças aprendam conteúdos e desenvolvam competências de pensamento crítico.

Segundo Polya, citado por Graça (1995), “resolver um problema é encontrar um caminho onde nenhum caminho é conhecido de imediato, é encontrar um caminho para sair de uma dificuldade, é encontrar um caminho em torno de um obstáculo, é atingir um objetivo desejado que não é imediatamente acessível, é fazê-lo com os meios apropriados” (p.15).

No dia a dia este modelo ajuda as crianças a resolver problemas através de um processo em que lidam de forma contínua com o mesmo tipo de problemas, tornando-os capazes de definir o problema em questão, desenvolver hipóteses alternativas, avaliar e utilizar diversas fontes para encontrar as soluções para esse problema.

Baur (2009), sustentado em Polya, afirma que “uma das principais funções do professor é o auxiliar a criança nas atividades propostas” (p.20). Este tipo de auxílio é fundamental para que a criança trace um caminho com o intuito de resolver a sua atividade de modo a que esta não opte pelo caminho errado para a resolução. Deve ainda o professor ter em conta o ponto de vista da criança em relação à atividade proposta, pois assim consegue encaminhá-la, de forma moderada, para o caminho

correto da solução, contribuindo ainda para a aquisição de hábitos de trabalho independente. Quando o professor interpela a criança, tem como principal objetivo auxiliar na resolução e ajudar a desenvolver a capacidade de solucionar problemas futuros, utilizando como formas de resolução as “indagações” que não são mais do que averiguações, feitas anteriormente pelo professor.

Trindade (2002) refere que os professores têm como função, apoiar e reforçar os alunos de modo a organizar interações entre as crianças e as situações problemáticas, confrontando-as com questões que:

(i) apoiem a interpretar problemas; (ii) questões que obriguem a explicitar e a justificar estratégias para a resolução do problema; (iii) estimulem a encontrar novas estratégias. Relativamente às crianças, pretende-se que: (i) explicitem os seus pontos de vista relativamente às estratégias que decidiram utilizar; (ii) confrontem as suas estratégias com as estratégias usadas pelos colegas; e, (iii) avaliem os resultados obtidos e os procedimentos utilizados (p.19).

A gestão partilhada como processo educativo permite que as crianças trabalhem juntas (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, quer por parte das crianças quer por parte do educador/professor, revelando-se a melhor estrutura social para aquisição de competências.

Trata-se de uma relação social entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista. Piaget, citado por Niza (1998), apresenta-nos a cooperação como fonte de três tipos de transformações do pensamento individual, a saber: (i) é fonte de reflexão e de consciência de si; (ii) permite dissociar o sujeito do objeto; e, (iii) é fonte de regulações por ajustamentos recíprocos.

É necessário referir que este tipo de aprendizagem permite que as crianças mostrem maior satisfação no trabalho e permite, igualmente que, crianças e professores, tenham atitudes mais positivas em situação de conflito. Possibilita ainda o contacto com experiências de aprendizagem que proporcionam o desenvolvimento da autoestima. Neste sentido, concordamos que as

relações de cooperação e colaboração entre alunos devem ser exploradas de um modo pedagogicamente adequado, já que podem assumir um papel fundamental na regulação do processo ensino-aprendizagem, sobretudo pelo impacto desenvolvimental das actividades relacionadas com a organização cooperativa da classe ou com as relações tutoriais entre pares (Trindade, 2002, p.51).

O trabalho de grupo e a partilha de informações e conhecimentos entre crianças e professores aumenta a motivação individual das crianças. Ressalvamos, assim, “a necessidade de negociar significados, de partilhar responsabilidades, de definir uma acção conjunta” (Trindade, 2002, p.51), uma vez que nos permite, posteriormente, partir para aprendizagens mais complexas, como por exemplo na resolução de situações-problema, na utilização que a criança faz do seu pensamento, na tomada de decisões e na aprendizagem concetual, constituindo-se, assim, em “oportunidades de desenvolvimento, não só cognitivo, como também interpessoal, ético e sociomoral” (Trindade, 2002, p.51). No âmbito deste processo de aprendizagem que, segundo Trindade (2002), deve ser intencionalmente regulado pelo professor, as crianças desenvolvem a sua autonomia, “exprimem comportamentos exploratórios” e têm a “oportunidade de aprender a reflectir em conjunto acerca das actividades do grupo onde participam” (p.51).

3. Opções metodológicas

Para a realização deste relatório tivemos a necessidade de percebermos o que é a investigação e como se processa. O termo investigação, segundo Sousa (2005), deriva do latim “investigatio” (in+vestigium) em que “in” significa a ação de entrar e “vestigium” significa vestígio, marca ou sinal (p.11). Neste ponto de vista, o autor refere ainda que investigar se refere, em termos etimológicos, em entrar nos vestígios, em procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou (Sousa, 2005). Desta forma, poderemos inferir que a investigação educacional permite o desenvolvimento de novos conhecimentos sobre o ensino, sobre a aprendizagem e também sobre a administração educativa.

A investigação em educação assenta em duas abordagens distintas – a quantitativa e a qualitativa –, ambas com terminologias, métodos e técnicas que lhe são característicos. Destacamos de seguida as características de ambas para podermos integrar o nosso trabalho numa delas.

3.1. Investigação qualitativa

O ponto fulcral da investigação qualitativa é o modelo fenomenológico, em que a realidade é enraizada nos pontos de vista dos sujeitos. O objetivo principal é encontrar e compreender significados através de discursos verbais e de observações que ocorrem de forma natural. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994) são múltiplas as características da investigação qualitativa e, de entre elas, salientamos:

- Acontece em ambientes naturais, frequentemente o investigador vai ao local dos participantes para recolher os dados com grande detalhe;
- Usam-se múltiplos métodos de recolha de dados e que são interativos e humanistas; há uma participação ativa do investigador e uma sensibilidade para com os participantes no estudo;
- Emerge do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida, em consequência, as questões de investigação podem mudar e ser redefinidas durante o processo;
- É profundamente interpretativa e descritiva, o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões;
- É indutiva, o investigador analisa os dados indutivamente; não há a preocupação em arranjar dados ou evidências para provar ou rejeitar hipóteses;
- É significativa, é uma preocupação essencial na abordagem qualitativa. O investigador está preocupado em saber como diferentes pessoas fazem sentido

ou dão significado às suas vidas e quais são as perspetivas pessoais dos participantes.

- O investigador qualitativo vê os fenómenos sociais holisticamente, este facto explica por que os estudos qualitativos parecem gerais e visões panorâmicas em vez de micro análises;
- O investigador qualitativo reflete sobre o seu papel na investigação, reconhece possíveis enviesamentos, valores e interesses pessoais. O ‘eu’ pessoal é inseparável do ‘eu’ investigador. Assume-se, portanto, que toda a investigação está eivada de valores.
- O investigador qualitativo usa, em simultâneo, a recolha de dados, a análise e o processo de escrita; privilegiam-se os significados e como os participantes dão sentido às suas vidas, o que experienciam, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem;
- O investigador qualitativo é o principal instrumento de recolha de dados; o investigador passa imenso tempo no local de estudo a compreender os contextos;
- O investigador qualitativo preocupa-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados (pp.47-50).

Os investigadores procuram questionar os sujeitos de forma contínua com o intuito de compreender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, citado por Bogdan, & Biklen, 1994, p.51). Deste modo os investigadores estabelecem procedimentos e estratégias que vão permitir ter em atenção as experiências e o ponto de vista do sujeito investigado.

3.2. Investigação quantitativa

A investigação quantitativa deve ser usada como segura, expressando a verdade absoluta. Tal como nos sugere Judith Bell, citada por Bento (2012), “os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” (p.2).

A utilização de métodos associa-se à chamada investigação experimental que prevê a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses que expliquem fenómenos, o controlo de variáveis, a seleção dos sujeitos, a verificação e rejeição de hipóteses e a recolha dos dados. O objetivo principal deste tipo de investigação assenta no encontro de relações entre variáveis e as suas descrições, recorrendo ao tratamento dos dados obtidos, para posteriormente testar as suas teorias. Independentemente da investigação, existe a seleção de uma amostra que deve representar a população que se pretende estudar, deste modo os dados podem ser generalizados a essa mesma população permitindo assim uma seleção aleatória dos sujeitos.

As características gerais abordadas pelo método quantitativo são: a procura da descrição de significados que são considerados como inerentes aos objetos e atos, por isso é definida como objetiva; permitir uma abordagem focalizada, pontual e estruturada, utilizando dados quantitativos; a recolha dos dados quantitativos realiza-se através da obtenção de respostas estruturadas; e as técnicas de análise são dedutivas (isto é, partem do geral para o particular) e orientadas pelos resultados, sendo estes generalizáveis como referido anteriormente.

No seguinte quadro (*vide* quadro 4) podemos observar algumas das características de cada um dos métodos

Quadro 4. Caraterísticas dos métodos de investigação

Qualitativo	Quantitativo
Advoga o emprego dos métodos qualitativos.	Advoga o emprego dos métodos quantitativos.
Fenomenologismo e <i>verstehen</i> (compreensão) “interessado em <i>compreender</i> a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua”.	Positivismo lógico “procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspetos subjetivos dos indivíduos”.
Observação naturalista e sem controlo.	Medição rigorosa e controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo dos dados; “perspetiva a partir de dentro”.	À margem dos dados; perspetiva “a partir de fora”.
Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.	Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo.
Orientado para o processo.	Orientado para o resultado.
Válido: dados “reais”, “ricos” e “profundos”.	Fiável: dados “sólidos” e repetíveis.
Não generalizável: estudos de caso isolados.	Generalizável: estudos de caso múltiplos.
Holístico.	Particularista.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.

Fonte: adaptado de Ferreira e Carmo (1998, p.177)

Como podemos verificar, o que distingue a abordagem quantitativa da qualitativa vai mais além do uso de instrumentos e das técnicas. Num outro quadro destacamos também as vantagens e as desvantagens de ambas.

Quadro 5. Vantagens e desvantagens na adoção das abordagens quantitativas e qualitativas

	TIPO DE ABORDAGEM	
	QUANTITATIVA	QUALITATIVA
Vantagens	<ul style="list-style-type: none"> – Possibilita a análise direta dos dados; – Tem força demonstrativa; – Permite generalização pela representatividade; – Permite inferência para outros contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Permite interação; – Considera a subjetividade dos sujeitos; – Permite compreender resultados individualizados; – Permite compreender a dinâmica interna de programas e atividades; – Permite compreender múltiplos aspetos dos programas e/ou serviços; – Permite avaliar resultados difusos e não específicos.
Desvantagens	<ul style="list-style-type: none"> – Significado é sempre sacrificado em detrimento do rigor matemático exigido pela análise; – Não permite análise das relações; – Os resultados podem ser considerados como verdade absoluta. 	<ul style="list-style-type: none"> – Pode conduzir a uma excessiva coleta de dados; – Depende de uma capacidade maior de análise por parte do avaliador; – Exige maior uso do recurso tempo.

Fonte: adaptado de Tanak e Melo (2001, p.37)

No nosso estudo optamos por recorrer a uma metodologia de investigação qualitativa, por considerarmos que os instrumentos utilizados para a recolha de dados e respetiva análise contemplam mais o qualitativo do que o quantitativo, embora em algumas situações tivéssemos a necessidade de quantificar.

3.3. Observação em investigação

A observação está diretamente relacionada com a educação, uma vez que se trata de uma estratégia onde é elaborada uma ação que se organiza com base no processo de ensino aprendizagem com o intuito de entender os objetivos do ensino. Ao longo do tempo esta estratégia tem vindo a ser bastante utilizada no que diz respeito à formação

de professores, permitindo-lhes ter um papel fundamental no que diz respeito aos comportamentos e atitudes do professor em formação, possibilitando a sua modificação assim como ajuda na construção de boas práticas.

A primeira preocupação do observador é ter a noção do que é observar e para quê observar. Estrela (1994) estabelece objetivos gerais e específicos que permitem a construção da observação. O primeiro objetivo diz respeito à *delimitação do campo de observação*. Neste estão incluídas as situações e os comportamentos, as atividades e as tarefas, os tempos e os espaços da ação, as formas e conteúdos de comunicação, bem como as interações verbais e não-verbais, entre outras. A *definição de unidades de observação* é outro dos objetivos a que se refere o autor, por exemplo, a classe, a turma, a escola, o recreio, o(a) aluno(a), o(a) professor(a) ou um tipo de fenómeno. O último objetivo considerado pelo autor é o *estabelecimento de sequências comportamentais*, ou seja, um “continuum” de comportamentos ou relatório comportamental (p.29).

Serafini e Pacheco (1990) fazem referência à forma como os instrumentos utilizados no processo de observação podem ser reguladores na tomada de decisões dando significado curricular à formação dos professores, e delimitam três propósitos: (i) “aprender a observar para aprender a ensinar”; (ii) “aprender a observar para aprender a investigar”; e, (iii) “aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo” (p.2).

No decorrer da nossa prática pedagógica, a observação esteve presente de forma contínua, o que nos permitiu, recorrer a vários instrumentos de registo de dados, constituindo-se estes num método de recolha de dados para posteriormente serem analisados e refletidos.

3.4. Instrumentos de recolha de dados na observação

Segundo Postic (1979) “os instrumentos de observação têm por função seguir o desenvolvimento do comportamento do jovem professor, situá-lo progressivamente numa perspectiva de evolução” (p.50). Estes instrumentos possibilitam uma observação objetiva e exata fornecendo assim informações sobre as vivências do professor em formação, permitindo a exploração das mesmas de modo a desenvolver-se como profissional na área da docência.

No caso do nosso trabalho ao tratar-se, como já referimos, de uma abordagem qualitativa recorremos a diversos tipos de instrumentos, os quais daremos conta de seguida.

3.4.1. Notas de campo

Após uma observação é necessário que o investigador relate o que aconteceu de modo a examinar o ambiente através de um esquema geral para, posteriormente, orientar os registos. Segundo Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” no decurso da recolha de dados para que, numa fase posterior, o ajude a refletir sobre eles (p.150).

A observação constante por parte do professor/investigador em contexto sala de atividades/aula ajuda na compreensão das ações das crianças no decorrer da realização das tarefas propostas, e as notas de campo possibilitam um registo diário e pessoal, permitindo constatar evoluções e retrocessos (se existirem) e atuar em função disso, de modo a que o educador/professor possa desenvolver mais eficazmente o seu ensino e fortalecer a investigação sobre o ensino. Na figura seguinte apresentamos um exemplo de uma das notas de campo retirada no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico.

25 de novembro, 2013
09:00 às 10:30

Cheguei à escola dez minutos antes das 09:00. Dirigi-me à sala de professores onde encontrei a professora titular que me iria acompanhar ao longo da prática. Era uma senhora de meia idade, magra com cabelo preto comprido, vestia umas calças de ganga azuis e uma camisola de gola alta branca. Quando nos encaminhamos para a sala, verifiquei que as crianças já se encontravam sentadas, e mal entrei fui invadida com olhares desconfiados. As crianças levantaram-se, colocaram-se junto às mesas e por iniciativa de uma das crianças, começaram a entoar uma música de bons dias. Foi-me explicado pela professora titular que todas as semanas é escolhida uma representante que de manhã dá o mote de entrada para as crianças cantarem em uníssono. Durante a melodia a professora foi-me dando algumas informações sobre algumas crianças.

PT: Repare, este menino e aquele, estão sempre em constante movimento, às vezes é necessário chamá-los à atenção para se manterem quietos. Este, tem um feito “especial”, quando lhe dá para trabalhar é um dos melhores, mas quando não dá, não vale a pena insistir... às vezes até fica bastante agitado.

Lembro-me de ficar pensativa e preocupada, tinha receio de não saber o que fazer quando eles comessem a andar de um lado para o outro.

A professora vestiu uma bata branca, encostou-se à mesa e esperou calmamente que as crianças acabassem de cantar e se sentassem. Depois sorriu e disse que a partir daquele dia eu estaria com eles. Algumas crianças expuseram de imediato as suas preocupações:

C1: E a senhora vai fazer o quê? E professora?
C2: Vai ficar aqui conosco todos os dias?
C3: De manhã à noite?

Acabei por me apresentar e responder às questões das crianças, após uma pequena conversa, a professora titular sugeriu começar a trabalhar. Sentei-me e tentei pôr-me confortável, para poder observar a postura que a professora tinha e como interagiu com as crianças. Começou por pedir que abrissem o livro de português e aleatoriamente pediu às crianças que lessem em voz alta excertos do texto. Pude verificar que apenas duas crianças tinham dificuldade na leitura, nomeadamente quando se tratava de palavras longas. Após a leitura, a professora indicou às crianças uma ficha de trabalho que deveriam realizar de acordo com o texto que acabaram de ler.

Enquanto decorria a realização da mesma, a professora mostrou bastante afeto com as crianças e, esporadicamente, contava episódios da sua infância.

Por volta das 10:15, a assistente operacional bateu à porta e distribuiu por algumas mesas um saco de plástico transparente com uma sandes e uma banana. Foi-me explicado que a instituição fornecia o lanche às crianças com mais dificuldades. As 10:30 soou o toque de saída, as crianças levantaram-se e correram para o recreio com os seus lanches e alguns brinquedos.

Figura 6. Exemplo de uma nota de campo

Na análise que realizamos desta nota de campo, realizada em contexto do 1.º ciclo do ensino básico, percebemos que são evidentes algumas características que, tal como referenciam Bogdan e Biklen (1994), englobam áreas distintas, a saber:

- O *retrato dos sujeitos*, que “incluem a aparência física, maneira de vestir, estilo de falar e de agir” estão presentes ao longo da descrição (p.163). Quando analisamos o primeiro parágrafo, é evidente a descrição da professora titular.
- Outra área que é evidenciada na nota de campo é o *relato de acontecimentos particulares*, como por exemplo a forma como as crianças questionaram a presença da professora estagiária na sala de aula.
- A *descrição de atividades* também é outra área que os autores referem como “descrições detalhadas do comportamento, tentando reproduzir a sequência tanto dos comportamentos como dos actos particulares” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.164). Esta descrição está presente aquando a leitura que as crianças fazem do texto e a forma como se processa a atividade.
- Por último, também podemos fazer referência à reflexão feita sobre o ponto de vista do observador que está presente em diversos momentos na nota de campo.

3.4.2. Análise documental

A análise documental é uma técnica indispensável no trabalho de investigação, uma vez que a maior parte das fontes são escritas. Esta técnica é realizada com base em documentos que podem ser contemporâneos ou retrospectivos mas que, em termos científicos, são autênticos. A análise documental pode recorrer a várias fontes, como por exemplo, diários, cartas, fotografias, atas, relatórios, depoimentos escritos ou orais, entre outros, desde que permita ao investigador obter a informação necessária podendo complementá-la com informações obtidas por outras técnicas.

Bogdan e Biklen (1994) distinguem a análise documental em dois aspetos, documentos pessoais e documentos oficiais. Os autores entendem que “os documentos pessoais são usados normalmente de forma lata fazendo referência a narrativas feitas na primeira pessoa, descrevendo ações, experiências e crenças do indivíduo” (p.177). Desta forma, é necessário dar a conhecer alguns tipos de documentos pessoais que segundo os autores são solicitados pelo investigador. O *diário íntimo*, como refere Allport, citado por Bogdan e Biklen (1994), “é um documento pessoal por excelência pois refere-se ao

produto de uma pessoa que mantém a descrição regular e contínua e um comentário reflexivo sobre os acontecimentos da sua vida” (p.177). As *cartas pessoais* são materiais particularmente úteis, pois revelam relações e partilha de informação acerca das experiências do autor. As *autobiografias* são fonte de dados para o investigador qualitativo uma vez que possui a capacidade de critério e que variam de forma considerável desde o íntimo e pessoal até ao superficial e trivial. É importante referir que estes documentos devem tentar compreender o objetivo da pessoa que o produziu.

Os documentos oficiais, como o próprio nome indica, são dados ou informações de carácter oficial. Neste tipo de documentos, o investigador tem acesso à informação com facilidade. No que diz respeito aos *documentos internos* revelam informação acerca da cadeia de comando oficial, das regras e regulamentos oficiais existentes nas instituições fornecendo pistas acerca do estilo de orientação e de revelações potenciais relativamente aos membros que a organizam. A *comunicação externa*, é outro tipo de documento que se refere a materiais produzidos pelo sistema da instituição para consumo público, como por exemplo, boletins, comunicados, anuários e afirmações públicas. Este tipo de documentos são fáceis de obter, uma vez que são produzidos em grandes quantidades para chegar a todos aqueles que os procuram. Por fim os *registos sobre os estudantes e ficheiros pessoais* dizem respeito aos ficheiros pessoais sobre os estudantes e toda a sua comunidade escolar. Os investigadores utilizam, por vezes, este tipo de registo para conduzir a sua investigação, uma vez que relatam informação precisa acerca da criança.

O nosso estudo vai incidir na análise de documentos pessoais, pois iremos recorrer à informação presente nas planificações relativas à educação pré-escolar e ao 1.º ciclo do ensino básico realizadas por nós ao longo da Prática de Ensino Supervisionada de modo a podermos concretizar da melhor forma o(s) objetivo(s) dessa análise.

Na figura seguinte apresentamos um exemplo de um dos documentos utilizados na análise.

Estabelecimento de Ensino: Agrupamento de Escolas Emídio Garcia - EBI do Campo Redondo	
Professora Estagiária: Ana Catarina Diéguez Barradas	Docente da ESEB: Elza Mesquita
Professora Cooperante: Dulce Rodrigues	Ano de escolaridade: 4.º ano Data: 25/02/2014

<p>Área: Português Conteúdos: Texto narrativo Ajuste Temporal: Das 9:00 às 10:30</p> <p>Área: Matemática Conteúdos: Área Ajuste Temporal: Das 11:00 às 12:30</p> <p>Área: Estudo do Meio Conteúdos: Países lusófonos Ajuste Temporal: Das 14:00 às 16:00</p> <p>Avaliação: Observação direta das interações e dinâmicas estabelecidas no grupo.</p>	<p>Áreas Disciplinares</p> <p>PORTUGUÊS Domínio de referência: Oralidade, Leitura e Escrita</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escutar para aprender e construir conhecimentos • Redigir corretamente • Escrever textos narrativos. 	<p>Descritores de desempenho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir informação essencial de acessória. • Diferenciar facto de opinião. • Utilizar uma caligrafia legível. • Escrever com correção ortográfica e de pontuação. • Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto. • Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos. • Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos. • Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão. • Introduzir descrições na narrativa. 	
<p>MATEMÁTICA Domínio de Referência: Geometria e medida</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer unidades de medida 			<p>Descritores de desempenho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medir comprimentos e áreas • Reconhecer que a área de um quadrado com um decímetro de lado (decímetro quadrado) é igual à centésima parte do metro quadrado e relacionar as diferentes unidades de área do sistema métrico.

ESTUDO DO MEIO	
Domínio de Referência: A descoberta das inter-relações entre espaços	
Objetivos	Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"> • Localizar Portugal na Europa e no mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar no planisfério e no globo os países lusófonos. • Fazer o levantamento de países onde os alunos tenham familiares emigrados.
Procedimentos Metodológicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e exploração dos textos criados pelas crianças no dia anterior. As crianças, exploram os seus textos em grupo, enquanto isso, a professora chama um grupo de cada vez e ajuda-os na escrita do texto; • Apresentação e ensaio da peça. Aleatoriamente, a professora chama um grupo de cada vez, e desloca-se para a sala anexa para fazerem um ensaio; • Recapitulação do conceito de área; • Apresentação e realização de exercícios. A professora, apresenta no quadro exercícios relativos ao cálculo de áreas. Com ajuda, as crianças realizam os exercícios; • Correção dos exercícios em grande grupo; • Recapitulando a origem das personagens dos textos criados, a professora questiona as crianças acerca da língua falada nesses países; • Exploração do conceito de países lusófonos: a professora apresenta uma animação através da escola virtual, sobre os países de língua oficial portuguesa. As crianças identificam-nos através de jogos lúdicos; • Exploração do conceito de emigração e quais as suas causas. A professora faz o levantamento de informação em que países é que as crianças têm familiares; • Realização de uma atividade sobre a identidade cultural: a professora propõe às crianças que pensem em países onde é falada a língua portuguesa que gostassem de visitar e o porquê; • Apresentação ao grupo das suas escolhas. 	
Recursos materiais	
<ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Quadro interativo; • Famosões; • Escola virtual; 	
Referências Bibliográficas:	
<p>Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). <i>Metas Curriculares de Português</i>. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.</p> <p>Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). <i>Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico</i>. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.</p> <p>Ministério da Educação (2004). <i>Organização Curricular e Programas - Programa de Estudo do Meio 1.º Ciclo</i>. Lisboa: Ministério da Educação.</p>	
Observações:	

Figura 7. Planificação realizada numa turma de 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, fevereiro 2014

3.4.3. Registos fotográficos

A imagem mental permite ao homem representar vários acontecimentos e objetos que o rodeiam e registá-los na sua memória. Trata-se assim de um modo de representação visual que, de certa forma, influencia a maneira como o indivíduo entende, reage e interage com o mundo. Quando a imagem assume a forma de fotografia, funciona como um mediador que, através da descodificação e apreensão do sentido, lhe dá significado.

Em termos de investigação, a fotografia está diretamente ligada à análise qualitativa, pois é bastante rica em dados descritivos que, como nos referem Bogdan e Biklen (1994) são, muitas vezes, “utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). Ainda na perspetiva dos autores as fotografias podem ser separadas em duas categorias distintas, as que foram feitas por outras pessoas e aquelas que foram produzidas pelo investigador.

No âmbito da nossa investigação, as fotografias foram produzidas por nós e forneceram-nos estímulos para a produção de dados. É necessário referir que, em termos

investigativos, a fotografia não é a resposta mas sim uma ferramenta importante para chegar à resposta (Bogdan, & Biklen,1994).

Ao longo das sessões práticas em contexto foram tiradas diversas fotografias que expressam, segundo nós, comportamentos e estados de espírito das crianças. Com a análise das mesmas, podemos fundamentar alguns aspetos importantes para a nossa pesquisa. Na figura seguinte podemos observar um exemplo que foi utilizado para esse fim.



Figura 8. Envolvimento de duas crianças na realização de uma atividade no âmbito da educação pré-escolar

3.4.4. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados que incide sobre a informação recolhida de diversas formas, como por exemplo, documentação, observação e entrevistas. Esta análise prevê uma atitude de carácter interpretativo que tem como base processos e técnicas de validação.

Como refere Berelson, citado por Ferreira e Carmo (1998), “a análise de conteúdo como uma técnica de investigação (...) permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo, manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (p.251). O investigador deverá proceder à escolha de informação tendo em conta alguns requisitos que se tornam importantes, tais como, a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência.

A análise de conteúdo poderá corresponder a uma abordagem indireta ou direta e que se encontra diretamente relacionada com a abordagem qualitativa, uma vez que investiga e interpreta o que se encontra por detrás da linguagem exposta nos documentos.

Van der Maren, citado por Lima e Pacheco (2006), refere que a análise de conteúdo pode ser de origem e de natureza diversas, sugerindo assim duas tipologias: “os dados invocados pelo investigador, onde são incluídas as observações diretas, notas de campo, documentos de arquivo” e os “dados suscitados pelo investigador que podem ser protocolos de entrevistas semidirectivas e não-directivas, diários, histórias de vida, relatos de práticas”, entre outros (p.107).

Após a escolha dos dados considerados pertinentes para a respetiva análise, é feita uma redução e classificação dos mesmos e, a essa operação, dá-se o nome de categorização. As categorias, relativas aos dados que se julgam pertinentes podem ser agrupados de acordo com dois tipos de procedimentos, o *fechado* que diz respeito aos casos em que o investigador contém uma lista de prévia de categorias apropriadas ao estudo que pretende e as usa de modo a classificar os dados obtidos. Maroy, citado por Lima e Pacheco (2006), designa os procedimentos fechados como “descrição simples” e os procedimentos abertos como “descrição analítica” (p.110).

Os procedimentos *abertos* são essencialmente indutivos, isto é, inicia-se com dados empíricos para posteriormente se classificar da forma mais adequada. Neste procedimento, a categorização é suscetível a transformações que podem ser mais ou menos profundas à medida que os novos dados vão aparecendo.

É importante referir que existem boas e más categorias, por isso, Laurence Bardin (1977) dá-nos a conhecer um conjunto de qualidades para a elaboração das categorias: a *exclusão mútua* faz referência à construção de categorias de maneira a que um elemento não possa ter mais do que dois ou mais aspetos suscetíveis à classificação de duas ou mais categorias. A *homogeneidade* que defende que num mesmo conjunto só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise. A *pertinência* que diz respeito à adaptação que é feita ao material de análise escolhido e pertencente ao quadro teórico definido. A *objetividade e finalidade* que realça que as diferentes partes do material ao qual se aplica a mesma grelha categorial, tendem a ser classificadas da mesma forma, mesmo que sejam submetidas a várias análises. Por fim a *produtividade* que deve fornecer um conjunto de categorias férteis em índices, novas hipóteses e dados exatos.

4. Apresentação, análise e interpretação dos dados

Quando nos deparamos com um processo de investigação pela primeira vez, a apresentação e a análise de dados torna-se imprescindível uma vez que os investigadores quando não são experientes, não possuem quadros de referência suficientemente sólidos que lhes permita desenvolver aspetos e temas importantes para a sua investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994)

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p.205).

Na mesma perspetiva, a análise é desenvolvida através da organização, tratamento dos dados, divisão de unidades manipuláveis, procura de padrões e sínteses, podendo-se, assim, descobrir aspetos importantes do estudo que se pretende dar a conhecer.

Os produtos que iremos apresentar relativamente às planificações são expostos em forma de quadros, sendo que pretendemos que a análise seja descritiva, analítica e interpretativa e complementada com algumas experiências de ensino/aprendizagem, ou parte delas.

Nos quadros estão presentes várias categorias criadas *a priori* para a análise de conteúdo referente às planificações da educação pré-escolar (EPE) e do 1.º ciclo do ensino básico (E1.ºCEB) de onde retiramos os dados para o nosso estudo. Os quadros são organizados por categorias que se dividem em subcategorias, unidades de registo, unidades de contexto (UC) e o somatório das frequências [por subcategoria ($\sum SC$) e por categoria ($\sum C$)] (*vide* anexo III).

No quadro que se segue apresentamos a sinopse da análise de conteúdo realizada aos documentos [planificações realizadas no âmbito da Educação pré-escolar (EPE) e do 1.º ciclo do ensino básico (E1.ºCEB)].

Quadro 6. Sinopse das categorias de análise das planificações

Categoria	Subcategoria	EPE	E1.ºCEB
A. Inclui tempos /espaços diversificados na sala de atividades/aula	A1. Em grande grupo	10	10
	A2. Em pequeno grupo	34	5
	A3. Individuais	8	7
Σ UC		52	22
B. Inclui tempos/ espaços diversificados no exterior	B1. Em grande grupo	21	1
	B2. Em pequeno grupo	1	-
	B3. Individuais	-	-
Σ UC		22	1
C. Prevê atividades diversificadas na sala atividades/aula	C1. Em grande grupo	17	57
	C2. Em pequeno grupo	4	20
	C3. Individuais	8	26
Σ UC		29	103
D. Prevê atividade diversificadas no exterior	D1. Em grande grupo	16	2
	D2. Em pequeno grupo	15	-
	D3. Individuais	10	1
Σ UC		41	3
E. Prevê aprendizagens	E1. Sustentadas na descoberta	23	12
	E2. Sustentadas na resolução de problemas	15	9
	E3. Sustentadas na gestão partilhada	21	20
Σ UC		59	41

Fazendo uma análise ao quadro 6 podemos verificar que existe, em algumas categorias, uma discrepância assinalável entre as planificações previamente pensadas para os dois contextos em análise.

As categorias apresentadas preveem, essencialmente, os tempos, os espaços, as atividades e as aprendizagens, dentro e fora da sala de atividades/aula. Como subcategorias das categorias A, B, C e D, optamos por designá-las *em grande grupo*, *em pequeno grupo* e *individuais* e relativamente à categoria E (*Prevê aprendizagens*) aferimos sobre as aprendizagens sustentadas *na descoberta*, *na resolução de problemas* e *na gestão partilhada*.

4.1. A planificação inclui tempos/ espaços diversificados na sala de atividades/aula

Como referido no ponto 2 deste trabalho, aquando da fundamentação das nossas opções educativas, reiteramos aqui que as dimensões pedagógicas do tempo e do espaço são fundamentais para a gestão das práticas, uma vez que permite ao educador/professor gerir a(s) forma(s) como pretende que as crianças aprendam e possibilita às crianças

diferentes vivências e interações dependendo dos tempos e dos locais onde se encontram. Esta categoria permite verificar as ocorrências observadas nas planificações sobre a previsão de propostas de atividades que pensamos realizar na sala de atividades na educação pré-escolar e na sala de aula do ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Procuramos unidades semânticas de texto que nos indicassem a existência de diferentes tempos/espços pedagógicos de forma a que se enquadrassem nas subcategorias pensadas, nomeadamente. *em grande grupo*, *em pequeno grupo* e *individuais*, com a intencionalidade de percebermos a diversidade de formas de trabalhar e as semelhanças e dissemelhanças existentes nos dois níveis de ensino, relativamente aos tempos e aos espaços.

No quadro anterior (*vide* quadro 6) podemos verificar que relativamente à educação pré-escolar, a categoria A apresenta um somatório de 52 registos, enquanto que no ensino do 1.º ciclo do ensino básico são apresentados apenas 22 registos. Esta diferença acentuada de registos prende-se com o tipo de trabalho desenvolvido em pequenos grupos, pois na sala do 1.º ciclo do ensino básico não tivemos a possibilidade de realizar um trabalho em grupos mais restritos e mais sistemático com as crianças, também porque já estavam a frequentar o 4.º ano e não estavam muito sensibilizadas para esse tipo de trabalho. Podemos também pensar que se prende com o tempo pedagógico e com a existência, ou não, de uma rotina diária que se manifesta de uma forma mais visível na educação pré-escolar, onde existem os tempos em pequeno grupo previamente pensados.

Seguidamente apresentamos uma abordagem relativa à inclusão dos tempos/espços diversificados nas salas da EPE e do E1.ºCEB.

4.1.1. Tempos/espços na sala de atividades da EPE

Após a constatação das 52 ocorrências relativas à categoria *inclui tempos/espços diversificados na sala de atividades/aula* podemos observar que resultam do somatório das três subcategorias: *em grande grupo* (com 10 ocorrências); *em pequeno grupo* (com 34 ocorrências); e, *individuais* (com 8 ocorrências).

As planificações que nos permitiram obter esta informação, são bastante claras no que diz respeito aos tempos e aos espaços, facilitando-nos a seleção das unidades de registo como podemos verificar através de alguns exemplos insertos no quadro seguinte.

Quadro 7. Exemplos de unidades de registo relativas aos tempos/espacos diversificados na sala de atividades da EPE

	Em grande grupo	Em pequeno grupo	Individuais
Unidades de registo	Pede-se às crianças em grande grupo, que identifiquem cada uma das imagens.	Distribui-se por grupos.	Solicita-se que uma das crianças...
	Solicita-se a escolha de uma imagem em grande grupo.	Solicita-se que as crianças façam grupos por idades.	Distribui-se a cada criança desenhos de folhas [que se encontram em cima da mesa]
	Dispõem-se as crianças em grande grupo.	Distribuem-se as crianças pelas áreas.	Sugere-se que cada uma [das crianças] escolha um dos acessórios...

Existe uma grande diferença ao nível das ocorrências manifestas nesta categoria, se atendermos às respetivas subcategorias em análise. Assim, percebemos uma sobrevalorização dos tempos/espacos em pequeno grupo dos restantes (*em grande grupo e individuais*), podendo ser uma consequência do facto, já referido anteriormente aquando da caracterização do grupo de crianças, de ser um grupo muito heterogéneo. Na verdade, a diferença de idades, por vezes, condicionava a realização de atividades em grande grupo e individuais e, desta forma, fomos percebendo em diálogo com a educadora cooperante que a criação de pequenos grupos, com crianças da mesma idade e/ou com idades distintas permitiam uma melhor gestão do espaço e do tempo.

4.1.1.1. As gavetas dos sentimentos – Experiência de Ensino Aprendizagem da EPE

A presente atividade encontra-se na planificação n.º 4 (P4-EPE) e pretendia-se que as crianças identificassem expressões faciais, relacionando-as com sentimentos e vivências, com pessoas próximas para que, de uma forma indireta, pudessem abordar o dia da mãe.

No decorrer da apresentação desta atividade são apresentados dois momentos distintos que contextualizam duas subcategorias referentes à categoria *inclui tempos/espacos diversificados na sala de atividades: em grande grupo e em pequeno grupo*. Vejamos parte da sequência que demos na planificação, aquando da inserção das estratégias:

- Dialoga-se, em grande grupo com as crianças sobre aquilo que já sentiram;
- Mostram-se três gavetas e pede-se a colaboração das crianças, para colocar em cada gaveta o nome de um sentimento (alegria, saudade, tristeza, por exemplo);
- Pede-se que, em pequenos grupos, as crianças desenhem um facto que lhes provoque esse sentimento. Posteriormente, colocam na respetiva gaveta com a ajuda da educadora estagiária (P4-EPE).

Esta atividade surgiu no decorrer de uma outra em que eram apresentadas imagens com várias expressões faciais e sobre o possível sentimento que a visualização das mesmas provocava nas crianças, ou seja, que leituras faziam. A educadora estagiária dialogou com as crianças de forma a que estas partilhassem informação com os colegas sobre aquilo que já sentiram. É importante realçar a dificuldade que as crianças manifestaram quando foram convidadas a descrever o que sentiam, pois muitas vezes não conseguiam dar significados a alguns sentimentos como se expressa na seguinte nota de campo:

Conseguem dizer-me o que é o amor? (educadora estagiária)

Amor é beijinhos... (Ana)

É quando a mãe me vem buscar e dá beijinhos (Diana)

Hum! Então o amor é só dar beijos? (educadora estagiária)

Sim (todos)

Se eu der um beijinho a alguém, significa que tenho amor por essa pessoa... certo? E se eu der um abraço? (educadora estagiária)

Também é amor (Simão)

E não, um abraço é saudade (Rodrigo)

Porque pensas que o abraço significa saudade? (educadora estagiária)

Porque às vezes estou a brincar e imagino a minha mãe a dar-me um abraço. (Rodrigo).

Nota de Campo n.º 1, 28/04/2014

Em função do diálogo que se criou em torno dos sentimentos surgiu a proposta, por sugestão da educadora estagiária, mas corroborada pela opinião das crianças, criarmos as gavetas dos sentimentos. Uma vez que as crianças se identificavam com sentimentos semelhantes decidiram colocar um sentimento em cada gaveta, como verificamos nas figuras seguintes.



Figuras 9 e 10. Atividade “As gavetas dos sentimentos” no âmbito EPE

Saudade, tristeza e amor, foram os nomes escolhidos para a identificação das gavetas, pois tratavam-se de sentimentos que as crianças conseguiam descrever melhor. De seguida, solicitamos que se organizassem em pequenos grupos e se sentassem nas mesas enquanto íamos distribuindo folhas brancas e colocando vários lápis

inclui tempos /espaços diversificados na sala de atividades/aula é de 22 ocorrências que se distribuem pelas três subcategorias em grande grupo (com 10 ocorrências); em pequeno grupo (com 5 ocorrências); e, individuais (com 7 ocorrências).

Ao longo da análise às planificações recorreremos a algumas unidades de registo que nos permitiram identificar espaços e tempos distintos na sala de aula, como podemos observar no quadro seguinte.

Quadro 8. Exemplos de unidades de registo relativas aos tempos/espaços diversificados na sala de atividades do E1.ºCEB

	Em grande grupo	Em pequeno grupo	Individuais
Unidades de registo	As crianças dispõem-se em círculo sentadas no chão.	Organização em grupos de 2 [em cada mesa].	Distribuição de uma cópia a cada criança [em cada mesa].
	Realização de um diagrama em grande grupo...exposto na parede da sala de aula.	Encenação de uma reportagem [numa mesa em frente à turma].	Cada criança à vez clica no quadro interativo qual o planeta que deseja explorar.
	São apresentados às crianças um mapa e um globo terrestre [em cima de uma mesa].	Exploração dos elementos... as crianças retiram imagens [da caixa] e em grupos de dois elementos organizam-nas.	O representante...dirige-se ao quadro.
	A professora expõe imagens nas paredes da sala de aula.	A professora chama um grupo de cada vez e deslocam-se para a sala anexa.	Distribuição dos cartões, cada criança joga individualmente.

Na sala do E1.ºCEB o espaço e o tempo são condicionados pela existência de um horário que compartimenta os tempos pedagógicos e, neste sentido, consideramos que favorecem o trabalho em grande grupo e individual. As ocorrências com maior número são relativas ao trabalho em grande grupo, consequência também da forma como o espaço se encontra organizado (disposição tradicional por filas verticais) e pelo facto da sala, segundo a opinião da professora cooperante, ter a disposição das mesas ideal para que as crianças tenham o seu próprio espaço e que permita um trabalho de forma individual. As ocorrências que surgem em pequeno grupo eram esporádicas, e a organização do espaço sofria alterações aquando da execução de tarefas propostas pela professora estagiária, devendo no final da atividade regressar à disposição inicial.

4.1.2.1. O tesouro do pirata – Experiência de Ensino Aprendizagem do E1.ºCEB

A experiência de ensino aprendizagem que relatamos sustenta-se na planificação n.º 16 (P16-E1.ºCEB). Para a realização das atividades propostas na planificação recorreremos à formação de pequenos grupos (pares). Apresentamos parte das estratégias

pares, conseguiram compreender melhor os conceitos e também porque nos parece que este tipo de trabalho contribuiu para a formação destas crianças por forma a serem cidadãos mais despertos, com curiosidade intelectual e capazes de partilhar com o outro os seus saberes. Percebemos também que o(a) professor(a) do 1.º ciclo do ensino básico tem uma situação privilegiada para proporcionar momentos de trabalho individual, em pequeno e grande grupo, resultante do facto de poder gerir o seu tempo letivo, embora por razões de vária ordem isso não nos fosse possível, no caso da turma onde realizamos a PES, pois essa gestão estava condicionada porque a professora tinha um horário estipulado pelo agrupamento de escolas e nós também o tínhamos de fazer cumprir. No entanto, consideramos que houve, da parte da professora cooperante que nos acolheu na turma, alguma margem de liberdade e flexibilidade para podermos gerir alguns dos tempos/espços pedagógicos.

4.2. A planificação inclui tempos/espços diversificados no exterior

Tal como nos referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) é necessário proporcionar às crianças várias experiências quer dentro, quer fora da sala de atividades/aula. Os espços devem ser diversificados e apropriados respondendo aos estímulos e saberes das crianças, por forma a permitir o desenvolvimento de saberes.

A criação desta categoria permite-nos verificar os diferentes espços e tempos previstos para o exterior das salas de atividades/aulas. À semelhança da categoria anterior, as subcategorias criadas para análise foram: *em grande grupo, em pequeno grupo e individuais*.

Na educação pré-escolar verificamos a ocorrência de 22 unidades de registo no total, enquanto que no ensino do 1.º ciclo do ensino básico encontramos apenas 1 ocorrência. Vamos de seguida tentar perceber esta diferença entre os dois níveis.

4.2.1. Tempos/espacos no exterior na EPE

Das 22 ocorrências referentes à categoria *tempos/espacos diversificados no exterior*, 21 concernem à subcategoria *em grande grupo* e 1 à subcategoria *em pequeno grupo*, verificando-se 0 (zero) ocorrências na subcategoria *individuais*. A inexistência de ocorrências na subcategoria *individuais* poderá prender-se com o facto de as saídas serem organizadas em grande grupo de modo a permitir o controlo e a segurança das crianças. Com a análise das planificações constatamos que a educadora estagiária proporcionou às crianças vários espacos fora da instituição com intuitos diferentes. No quadro seguinte fazemos referência a alguns desses momentos.

Quadro 9. Exemplo de unidades de registo relativas à categoria *inclui tempos/ espacos diversificados no exterior*

Inclui tempos/espacos diversificados no exterior	
Em grande grupo	
Unidades de registos	Reúnem-se as crianças em grande grupo...deslocam-se até à piscina municipal de Bragança.
	Visita à Escola Superior de Educação.
	[As crianças] Deslocam-se até à Câmara Municipal de Bragança.
	[As crianças] Deslocam-se... para o parque junto ao jardim de infância.
	[As crianças] Sentam-se em grande grupo na relva
	[As crianças] Deslocam-se até ao parque eixo atlântico.
	[As crianças] Deslocam-se ao museu Abade Baçal.
	[As crianças] Deslocam-se ao museu de Arte Contemporânea.
	Deslocam-se as crianças até ao circo.
	Deslocam-se as crianças até ao anfiteatro do Instituto Politécnico de Bragança.
	Visita à escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Campo Redondo.

As saídas ao exterior permitiam que as crianças tivessem contacto com espacos plurais, nomeadamente com a natureza e com diferentes instituições da comunidade educativa e local, possibilitando também a interação quer com outras crianças, quer com adultos. Desta forma, proporcionou-se a gestão de comportamentos das próprias crianças em contacto com o outro.

Verifica-se apenas uma unidade de registo em pequeno grupo: “Solicita-se a um pequeno grupo de crianças que se desloquem para a ludoteca” (P2- EPE), sendo este um espaco fora da sala de atividades, mas dentro da própria instituição.

4.2.1.1. Visita à Escola Superior de Educação – Experiência de Ensino Aprendizagem na EPE

A atividade que descrevemos encontra-se na planificação n.º 3 (P3-EPE) e foi nossa pretensão que as crianças visitassem a Escola Superior de Educação de Bragança, no sentido de conseguirmos conjugar duas atividades diferentes. Por um lado atender aos interesses das crianças em função do que fomos percebendo sobre o desejo manifestado por todo o grupo pelas experiências, sendo essa vontade demonstrada pelas crianças de forma contínua, o que levou a educadora estagiária a proporcionar-lhes essa oportunidade. Por outro, pensamos que podíamos programar esse momento de forma a fazê-lo coincidir com o dia mundial do livro.

Recorremos à descrição desta atividade para darmos conta da subcategoria *em grande grupo* referente à categoria *inclui tempos/espacos diversificados no exterior*, pelo facto de pensarmos que esta nos apresenta espaços distintos e diversificados (Laboratório e Espaço Lúdico para a Infância) na instituição que visitamos. Seguidamente apresentamos as estratégias que pensamos aquando da realização da planificação:

- Solicita-se que as crianças conheçam as instalações e que se dirijam ao laboratório;
- Realizam-se experiências com ar;
- Dirigem-se para a ludoteca [Espaço Lúdico para a Infância (ELI)] onde são sensibilizadas ao dia do livro comemorado nesse mesmo dia (P3-EPE)

Antes da realização da visita, as crianças, mediadas pela educadora estagiária, delineararam o percurso desde o jardim de infância até à Escola Superior de Educação (ESEB) de onde surgiram alguns registos. Na figura seguinte apresentamos um desses registos.

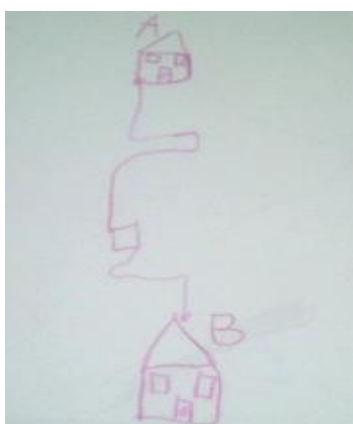


Figura 13. Registo do percurso do jardim de infância à ESEB elaborado por uma criança de EPE

Aquando da chegada à Escola Superior de Educação fizemos um pequeno roteiro com as crianças, mostrando a instituição. Deslocamo-nos por vários espaços, nomeadamente salas de aula, biblioteca, ludoteca, jardim interior, etc.. No laboratório as crianças foram recebidas pela assistente que fez uma pequena apresentação.

Reunidas as crianças numa das salas, com o auxílio da assistente realizaram diversas experiências relacionadas com o ar (*vide* figuras 14, 15 e 16).



Figuras 14,15 e 16. Realização de experiências com ar no laboratório da ESEB

Ao longo das experiências foram solicitadas algumas das crianças para colaborar na realização das mesmas sob orientação da educadora estagiária e da assistente, como podemos observar nas figuras seguintes.

Após a realização das experiências, a educadora estagiária e as crianças dirigiram-se para o Espaço Lúdico para a Infância (ELI), sendo um espaço diferente e que provoca entusiasmo devido à diversidade de materiais disponibilizados para as crianças manipularem e jogarem. Inicialmente, nesse espaço, as crianças visualizaram uma história intitulada “a fábula dos feijões cinzentos” sentadas em colchões próprios e em grande grupo. O assistente do ELI fez uma pequena exploração da história dialogando com as crianças sobre os acontecimentos que mais gostaram. No final tiveram a oportunidade de explorar, jogar e brincar de forma livre e espontânea em toda a área do espaço.

4.2.2. Tempos/espaços no exterior em E1.ºCEB

Relativamente ao ensino do 1.º ciclo do ensino básico demos conta apenas de uma ocorrência no que diz respeito ao somatório das subcategorias: *em grande grupo* (com 1

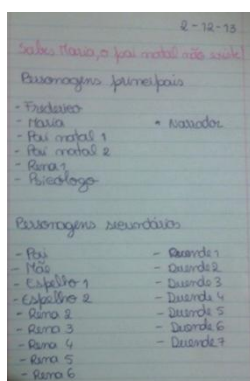
ocorrência); *em pequeno grupo* (com 0 ocorrências); e, *individuais* (com 0 ocorrências) da categoria *inclui tempos/ espaços diversificados no exterior*.

No decorrer da análise das planificações pudemos observar que a professora estagiária não proporcionou atividades em espaços diversificados no exterior da sala de aula ao longo das práticas, uma vez que as realizadas no exterior eram sempre conduzidas pela professora titular. Deste modo apenas obtivemos um registo sobre um espaço diferente da sala: a biblioteca.

A atividade que descrevemos encontra-se na planificação n.º 4 (P4-E1.ºCEB) e a única unidade de registo apresentada é a seguinte:

- Apresentação dramática de uma peça de Natal a toda a comunidade escolar (P4-E1.ºCEB).

A peça de teatro foi adaptada e trabalhada com as crianças ao longo de dias consecutivos no âmbito da festa de natal da escola (*vide* anexo IV). A adaptação da peça foi feita de modo a que todas as crianças participassem de forma ativa na dramatização e, para isso, foram as crianças a sugerir as personagens. Na figura seguinte apresentamos um exemplo da sugestão feita por uma criança.



Figuras 17. Sugestões feitas pelas crianças no âmbito da peça de Natal

A apresentação da peça de teatro foi realizada em dois espaços distintos da biblioteca: a frente do palco onde as crianças representavam e, a parte de trás, do onde esperavam pela sua deixa. A forma como as crianças geriam esses dois espaços era feita quase de forma espontânea, uma vez que eram elas que se prepararam para a apresentação. Nas figuras seguintes podemos observar alguns desses momentos.



Figuras 18, 19 e 20. Ensaios da peça de natal com crianças E1.ºCEB

A festa de natal proporcionou a toda a comunidade escolar e famílias a vivência de momentos repletos de interações entre crianças e adultos. À medida que as turmas eram chamadas ao palco para as respetivas apresentações, usufruíam dos dois espaços referidos anteriormente para a apresentação das suas peças teatrais.

4.3. A planificação prevê atividades diversificadas na sala de atividades/aula

A forma como as crianças adquirem conhecimentos está, muitas vezes, ligada às práticas de ensino utilizadas pelos professores e educadores. A realização de uma atividade deve ser pensada e estruturada de modo a incidir nas aprendizagens que se pretende que as crianças adquiram, assim como a forma como se apresentam os conteúdos.

As atividades dentro da sala de aula/atividades são importantes uma vez que ajudam na aprendizagem, sistematização e consolidação dos conteúdos.

Para verificarmos a diversidade das atividades previstas em cada planificação pensamos *a priori* na categoria *prevê atividades diversificadas na sala de atividades/aula* incluindo as seguintes subcategorias: *em grande grupo, em pequeno grupo e individuais*.

As ocorrências registadas na educação Pré-escolar tem um somatório de 29 e o ensino do 1.º ciclo do ensino básico apresenta-nos um somatório de 103 ocorrências.

Nos pontos seguintes daremos conta de uma análise mais específica de cada um dos contextos, salientando-se também as experiências de ensino aprendizagem, ou parte

delas que, pensamos nós, nos permitiram perceber o porquê de as termos considerado como atividades diversificadas nas salas da EPE e do E1.ºCEB.

4.3.1. Atividades diversificadas na sala de atividades da EPE

Fazendo a análise das 29 ocorrências registadas no âmbito da categoria *prevê atividades diversificadas na sala de atividades/aula* verificamos que este número surge da soma das subcategorias: *em grande grupo* com 17 unidades de registo; *em pequeno grupo* com 4 unidades de registo; e, *individuais* com 8 unidades de registo.

Como podemos verificar as atividades diversificadas em grande grupo são as que mais se evidenciam em termos de ocorrência, deixando com valores menores as atividades em pequeno grupo e individuais. No quadro seguinte faremos referência a unidades de registo de cada uma das subcategorias.

Quadro 10. Exemplos de unidades de registo relativas à categoria *prevê atividades diversificadas na sala de atividades* da EPE

	Em grande grupo	Em pequeno grupo	Individuais
Unidades de registo	Diálogo com as crianças de forma a relacionar ... imagens.	Dispõem-se as crianças numa mesa...apresentam-se técnicas diferentes de pintura para cada grupo de idades.	Solicita-se que as crianças toquem no ovo e expressem o que sentem.
	Lê-se [para o grupo todo] de forma dinâmica	Sugere-se que se construa uma estrada [com o recurso a vários materiais] em pequenos grupos.	Pede-se que as crianças pintem uma mão de tinta vermelha e que façam o molde numa folha branca de modo a dar forma a um cravo.
	Pede-se às crianças que construam frases através das imagens.	Pede-se que as crianças se coloquem frente a frente... sugere-se que uma dance e a outra o emita.	Faz-se passar por todas as crianças o livro para que possam manuseá-lo...
	Pede-se às crianças que formem conjuntos com os objetos apresentados.	Sugere-se que as crianças finalistas ensaiem uma quadra.	[As crianças] Sentam-se nas mesas e individualmente recortam imagens de revistas.

A forma como se dialoga com as crianças, as expressões usadas e as sugestões feitas permitiram-nos a realização de atividades que, muitas vezes, se tornaram espontâneas, prevenendo-se, desde logo, a planificação que realizávamos flexível.

Existiu uma grande dificuldade em selecionar uma experiência de aprendizagem que demonstrasse a diversidade de atividades, por isso recorreremos aos dados referentes às unidades de contexto de forma a encontrar uma atividade que se enquadrasse em mais do que uma subcategoria.

4.3.1.1. Jogar ao faz de conta – Experiência de Ensino Aprendizagem na EPE

A atividade apresentada está inserida na planificação n.º 2 (P2-EPE). O principal objetivo era que as crianças atribuíssem significado(s) ao dia de páscoa através da descoberta e partilha de vivências.

O tema da páscoa é uma temática difícil de abordar, uma vez que os significados que as crianças atribuem a esse dia nem sempre são de carácter religioso. Desta forma, partimos dos conhecimentos que as crianças já possuíam, realizando atividades que promovessem a partilha de vivências e de informação oral sobre o tema. As estratégias utilizadas para a realização desta atividade foram as seguintes:

- Mostra-se uma caixa fechada às crianças;
- Imagina-se o que poderá conter através do diálogo;
- Explora-se o conteúdo da caixa e questiona-se o que são e o que se poderá fazer com aquelas máscaras;
- Aceitam-se algumas sugestões feitas pelas crianças;
- Distribuem-se as máscaras de coelho pelas crianças;
- Sugere-se que façam de conta que são coelhos durante o resto da tarde (20 minutos), adotando comportamentos do animal;
- Trabalho nas áreas em pequeno grupo;
- Dispõem-se algumas crianças numa mesa;
- Apresentam-se balões, linha e cola, necessários para a construção de um ninho de ovos de páscoa;
- Sugere-se que encham o balão e colemb a linha com cola branca;
- Deixa-se secar num sítio apropriado;
- Sugere-se que ao fim de algum tempo as crianças troquem de lugar com as que se encontram nas áreas de forma a todas fazerem a lembrança;

Uma estratégia que apela ao interesse da criança é a exploração de objetos, neste caso a educadora estagiária deu início à sua atividade mostrando uma caixa fechada e colocando-a no centro para que todas as crianças tivessem o mesmo acesso visual para a mesma. Este estratagema desponta espontaneamente o diálogo entre as crianças procurando dar respostas sobre o conteúdo da caixa.

A educadora estagiária abre a caixa e mostra o que se encontra lá dentro (*vide* figura 21), proporcionando às crianças o debate sobre o porquê da existência de máscaras. Com o intuito que as crianças fizessem alguma coisa a educadora sugeriu que colocassem as máscaras no rosto e que jogassem ao faz de conta imitando coelhos.



Figura 21. Máscaras de coelho, atividade da EPE

Com as crianças distribuídas pelas áreas, a educadora estagiária dispôs pequenos grupos em mesas. Em cima da mesa a educadora estagiária colocou vários materiais (balões, linhas e cola branca). Sugeriu que as crianças enchessem o balão, algumas com o apoio da assistente operacional, e que colassem linhas em volta do mesmo. Este tipo de atividade proporcionou às crianças o desenvolvimento de capacidades motoras e, sobretudo da motricidade fina, sendo também um estímulo à atenção. Esta atividade apresenta as subcategorias *em grande grupo* e *pequeno grupo* referente à categoria *prevê atividades diversificadas na sala de atividades/aula*.

Na figura 22 apresentamos alguns exemplos do resultado final desta atividade.



Figura 22. Lembrança de páscoa, atividade da EPE

Relativamente a esta atividade consideramos importante referir que a mesma foi completada com a cooperação das estagiárias do Curso de Especialização Tecnológica em Acompanhamento de Crianças e Jovens³ que também se encontravam em contexto de estágio. Com esta partilha, aprendemos a reforçar as redes de relacionamento e de colaboração com toda a comunidade educativa, ou seja, com todos aqueles cujos interesses são comuns e que estão disponíveis para criar oportunidades de aprendizagem às crianças, num trabalho que se requer conjunto e de colaboração. Aprendemos também que, e porque constatamos o interesse e a motivação das crianças na realização das tarefas, usar meios e técnicas de produção artística para enriquecer as estratégias pedagógicas, estimula, em simultâneo, a própria educação artística da criança e manifestamente desenvolve o seu interesse pela arte e pelas suas diversas expressões.

4.3.2. Atividades diversificadas na sala de aula no E1.ºCEB

A análise relativa ao E1.ºCEB permitiu verificar a distribuição, por subcategorias, das 103 ocorrências relativas à categoria em questão. As subcategorias apresentam: *em grande grupo* 57 unidades de registo; *em pequeno grupo* 20 unidades de registo; e, *individuais* 26 unidades de registo.

O facto de existir uma grande diferença relativamente às ocorrências apresentadas pelas subcategorias, pensamos que nos permite destacar que a maior parte das atividades era feita *em grande grupo*. A figura seguinte dá-nos a perceção da diversidade de atividades existente nas planificações relativamente à subcategoria *em grande grupo*.

Quadro 11. Exemplo de unidades de registo e unidades de contexto relativas à subcategoria *em grande grupo* da categoria *a planificação prevê atividades diversificadas na sala de aula*

Prevê atividades diversificadas na sala de aula	
Em grande grupo	
Unidades de registo	Unidades de contexto (Σ UC)
Apresentação de um vídeo [para a turma].	P1-E1.ºCEB (1); P5-E1.ºCEB (1); P6-E1.ºCEB (1); P24-E1.ºCEB (1)
Debate entre as crianças.	P2-E1.ºCEB (1)
Realização de experiências.	P2-E1.ºCEB (1); P29-E1.ºCEB (1)
Correção em grande grupo.	P1-E1.ºCEB (1); P6-E1.ºCEB (2); P7-E1.ºCEB (1); P9-

³ Curso em funcionamento na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

	E1.ºCEB (1); P11-E1.ºCEB (1); P15-E1.ºCEB (1); P17-E1.ºCEB (1); P19-E1.ºCEB (1); P20-E1.ºCEB (1); P21-E1.ºCEB (1); P22-E1.ºCEB (1); P24-E1.ºCEB(1)
Leitura expressiva e dinâmica.	P9-E1.ºCEB (1); P15-E1.ºCEB (1); P22-E1.ºCEB (1); P23-E1.ºCEB (1); P24-E1.ºCEB (1); P29-E1.ºCEB (1)
Identificação de imagens.	P5-E1.ºCEB (1); P6-E1.ºCEB (1); P8-E1.ºCEB (1); P19-E1.ºCEB (1); P23-E1.ºCEB (3); P27-E1.ºCEB (1)

Como podemos verificar existem muitas unidades de contexto para cada uma das unidades de registo, isto significa que foram utilizadas estratégias muito semelhantes quando se tratava de trabalharmos em grande grupo, parecendo então que fica comprometida a diversificação das atividades em sala de aula.

A leitura de forma expressiva, a apresentação e identificação de imagens, a visualização de histórias digitais e as apresentações recorrendo ao programa *PowerPoint* da *Microsoft Office* são algumas das estratégias que a professora estagiária utilizou para planear as suas atividades em grande grupo.

Para a escolha da experiência de aprendizagem recorreremos ao formato utilizado na educação pré-escolar, isto é, procuramos uma atividade onde fosse permitido verificar mais do que uma subcategoria.

4.3.2.1. “O segredo do sol e da lua” – Experiência de Ensino Aprendizagem no E1.ºCEB

A experiência de ensino aprendizagem que se segue encontra-se na planificação n.º 8 (P8- E1.ºCEB). Os conteúdos que se pretenderam abordar neste dia foram o texto narrativo (na área de português), os astros e as fases da lua (na área de estudo do meio) e a divisão (na área da matemática).

Ao longo desta planificação podemos observar a diversidade das atividades nas três subcategorias analisadas (*em grande grupo, em pequeno grupo e individuais*) e que ocorreram ao longo do dia. Para termos uma melhor perceção do trabalho realizado com as crianças apresentamos as estratégias que estão presentes no documento analisado:

- Exploração de uma imagem (a professora coloca no quadro interativo a imagem referente à capa da obra que será trabalhada);
- Visualização do texto narrativo “O Segredo do Sol e da Lua”;

- Interpretação e compreensão do texto (a professora questiona as crianças relativamente ao conteúdo do texto – tempo, espaço, personagens e acontecimentos);
- Identificação da temática: as crianças, de forma participativa e dinâmica sugerem temas para a identificação do conteúdo;
- Identificação e caracterização do sol: as crianças identificam o sol como uma estrela, assim como identificam algumas das suas características;
- Identificação e caracterização da lua;
- Visualização e exploração de uma apresentação em suporte *PowerPoint* relacionada com as fases da lua.
- A professora aborda o tema com a ajuda de um Planetário de Orrery;
- Identificação das diferentes fases da lua, assim como conhecimento de novos conceitos;
- Referenciação aos movimentos feitos pela lua e pela terra (rotação), pela lua em torno da terra (revolução), e pelo planeta terra em torno do sol (translação)
- Apresentação do sistema solar. A professora recorre a um Planetário de Orrery relativo ao sistema solar;
- Exploração e identificação dos diferentes planetas. As crianças dialogam entre si de forma a identificarem os planetas e a sua localização;
- Visualização de informação interativa relativa às características dos planetas.
- A professora apresenta às crianças um vídeo interativo, onde iniciam uma viagem de descoberta;
- Exploração das características do sistema solar. Cada criança, à vez, clica no quadro interativo em função do planeta que deseja explorar;
- Referenciação do número de planetas e as suas dimensões;
- Interligação da divisão, a professora questiona as crianças sobre diversos aspetos, por exemplo, quantas vezes caberia o planeta mercúrio no sol?
- Apresentação do dominó da divisão. A professora entrega a cada dois alunos uma folha de registo, as crianças deverão escolher um nome para a sua equipa relacionado com os astros;
- Realização do jogo em grupo. Cada grupo é constituído por duas equipas de duas crianças, ganha a equipa que, através das operações apresentadas, consiga acabar com as peças (P8- E1.ºCEB).

A professora estagiária apresenta as estratégias com o intuito de trabalhar os conteúdos das diferentes áreas disciplinares de forma interdisciplinar, uma vez que trabalhou três áreas a partir da mesma temática. Iniciou com a apresentação e exploração de uma imagem, sendo que esta permitiu que as crianças identificassem as características da imagem e a relacionassem com algo que já conhecessem. Através do quadro interativo, as crianças visualizaram o texto narrativo recolhendo algumas informações particulares sobre as características do texto.

A professora/estagiária dialogou com as crianças de forma a que estas caracterizassem as personagens principais do texto, neste caso, o sol e a lua, explorando, de seguida, com a ajuda de uma apresentação em suporte *PowerPoint* as fases da lua. Para melhor consolidação, a professora estagiária apresentou e explicou as fases da lua através de um Planetário de Orrery, como podemos observar na figura seguinte.



Figura 23. Planetário de Orrery, atividade realizada no E1.ºCEB

Após a apresentação e explicação dos movimentos de translação, rotação e revolução, a professora estagiária sentiu a necessidade de explorar o sistema solar através de outro planetário. Na mesma mesa onde se encontrava o planetário relativo às fases da lua, colocou também o sistema solar (*vide* figuras 24 e 25).



Figura 24. Sistema solar



Figura 25. Interação de uma criança com os planetários numa atividade realizada no E1.ºCEB

Após a exploração dos planetários (fases da lua e sistema solar), a professora estagiária apresentou uma aplicação intitulada *Viagem de Descoberta* no quadro interativo que abordava as características dos diferentes planetas. Sugeriu à turma que uma criança, selecionada aleatoriamente, se deslocasse ao quadro interativo e, com o dedo, clicasse no planeta que desejaria explorar.

Com a análise feita aos planetas, a professora questionou as crianças sobre o número de planetas existentes e as dimensões dos mesmos, fazendo referência, por exemplo, a algumas curiosidades do tipo: quantas vezes caberia um planeta no sol. Foi a forma que a professora estagiária encontrou para fazer a ponte para os conteúdos a abordar na área de matemática.

Foi sugerido que as crianças se organizassem em grupos de dois elementos para a realização de um jogo que envolvia a divisão (dominó da divisão), como podemos observar nas figuras seguintes.



Figuras 26, 27 e 28. Desenvolvimento da atividade com o dominó da divisão

Cada grupo de dois elementos jogou contra outro grupo de dois elementos. Ganhou o grupo que conseguiu acabar as peças do dominó em primeiro lugar. A professora

estagiária distribuiu uma folha a cada grupo, sendo que o grupo tinha de se identificar utilizando o nome de um planeta, servindo também como suporte para a realização das operações necessárias para a colocação das peças nos respectivos lugares.

Este tipo de jogo permitiu que as crianças esperassem pela sua vez de jogar, uma vez que dependiam do seu colega de equipa, assim como para resolver os problemas que pudessem surgir aquando a resolução das operações.

A implementação de jogos nas atividades ajuda no desenvolvimento das crianças, tanto a nível físico, como social, intelectual e moral, auxiliando também na própria formação das crianças. Daí a importância que atribuímos ao jogo enquanto dispositivo potenciador do desenvolvimento da criança (Trindade, 2002).

Pensamos que esta atividade proporcionou momentos diferentes de aprendizagem, uma vez que se abordaram os conteúdos de uma forma mais lúdica, permitindo obviamente momentos de mais agitação e entusiasmo por parte das crianças, mas também notamos muita motivação e interesse e, na fase da sistematização dos conteúdos, pudemos inferir que as crianças aprenderam muito pelas respostas que nos davam às questões que lhes colocávamos. De um modo geral, as crianças cumpriram os objetivos estipulados, realizando corretamente as operações relativas à divisão aquando da consolidação do conteúdo.

4.4. A planificação prevê atividades diversificadas no exterior

As atividades quando são proporcionadas às crianças num espaço diferente da sala de atividades/aula provoca nelas, desde logo, entusiasmo e interesse pela descoberta. Quando realizadas em espaços exteriores permite que a crianças se adaptem a mudanças de clima, explorem a natureza, interajam umas com as outras de forma diferente com que o fazem na sala. Este tipo de experiências também proporciona às crianças o desenvolvimento da autonomia, pois ajuda, por exemplo, a ultrapassar medos e receios e contribuíam para a construção da sua própria identidade, num processo de interação e socialização com os outros muito mais ativo.

A categoria que nos permitiu verificar as diversas atividades realizadas no exterior foi a que intitulamos *prevê atividades diversificadas no exterior*. À semelhança das categorias apresentadas até agora, esta também se divide em três subcategorias: *em grande grupo*, *em pequeno grupo* e *individuais*.

Ao longo da análise feita às planificações, pudemos constatar que a categoria em questão perfaz um somatório de 41 ocorrências na educação pré-escolar e um somatório de 3 ocorrências relativamente ao ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Situemo-nos na análise mais específica a cada um dos contextos.

4.4.1. Atividades diversificadas no exterior no âmbito da EPE

Tendo em conta as 41 ocorrências registadas relativamente à categoria *prevê atividades diversificadas no exterior*, apresentamos os valores correspondentes a cada subcategoria. Desta forma, podemos constatar que *em grande grupo* surgiram 16 unidades de registo; *em pequeno grupo* 15 unidades de registo e *individuais* 10 unidades de registo.

Ao contrário do que se verificou até agora, esta categoria é a que tem valores mais aproximados e por esse motivo apresentamos no quadro 12 alguns exemplos de unidades de registo e de contexto que nos permitiram destacar ocorrências mais próximas em cada uma das planificações. Estas ocorrências são relativas a uma atividade realizada no exterior, mais propriamente na piscina municipal de Bragança. Esta atividade estava programada desde o início do ano letivo e todas as semanas as crianças deslocavam-se à piscina municipal com o objetivo de se lhes proporcionar uma adaptação ao meio e à realização de jogos.

Quadro 12. Exemplos de unidades de registo e de contexto relativas à categoria *prevê atividades diversificadas no exterior* no âmbito da EPE

Prevê atividade diversificadas no exterior						
Unidades de registo	Em grande grupo	Unidades de Contexto (ΣUC)	Em pequeno grupo	Unidades de Contexto (ΣUC)	Individuais	Unidades de Contexto (ΣUC)
	Relembra-se [as crianças em grande grupo] orientações e cuidados a ter na piscina.	P1-EPE (1) P2-EPE (1) P3-EPE (1) P4-EPE (1) P5-EPE (1) P6-EPE (1) P7-EPE (1) P8-EPE (1) P9-EPE (1)	Colocam-se boias às crianças de três anos...distribui-se material diverso pelas restantes crianças.	P1-EPE (1) P2-EPE (1) P3-EPE (1) P4-EPE (1) P5-EPE (1) P6-EPE (1) P7-EPE (1) P8-EPE (1) P9-EPE (1)	Ajuda-se a criança na troca da roupa pelo respetivo equipamento	P1-EPE (1) P2-EPE (1) P3-EPE (1) P4-EPE (1) P5-EPE (1) P6-EPE (1) P7-EPE (1) P8-EPE (1) P9-EPE (1)

Este tipo de saída tinha quase sempre o mesmo procedimento, daí a verificação de unidades de registo iguais em todas as planificações. Podemos também observar no quadro a existência das três subcategorias: *em grande grupo*, quando as crianças eram lembradas sobre os cuidados e orientações a ter na piscina; *em pequeno grupo*, quando se distribuía material distinto por idades; e *individuais* quando as crianças trocavam de roupa pelo equipamento e vice-versa.

Nas figuras seguintes podemos observar alguns momentos da atividade captados na piscina municipal de Bragança.



Figuras 29 e 30. Atividades realizadas na piscina municipal com crianças da EPE

É necessário referir que as educadoras e a assistente operacional ajudavam na realização das atividades, transmitindo-nos assim mais confiança e segurança no desenvolvimento deste tipo de atividades com as crianças. O facto de lidarmos com as crianças dentro de água permitiu-nos ter uma noção mais real das dificuldades que algumas crianças tinham em termos de adaptação e deslocamentos em água.

Seguidamente iremos apresentar uma experiência de aprendizagem, realizada num espaço completamente diferente deste, pois existe então a troca do espaço fechado da piscina, pelo espaço aberto e pelo contacto com a natureza.

4.4.1.1. A lagartinha comilona saiu à rua – Experiência de Ensino Aprendizagem da EPE

A atividade que vamos apresentar está inserida na planificação n.º 6 (P6-EPE). Neste dia foi nossa pretensão que as crianças conhecessem aspetos ligados a uma alimentação saudável, mas que também mostrassem os seus conhecimentos acerca do assunto, sobretudo sobre a alimentação de animais e de pessoas. Esta abordagem

permitiu-nos perceber os conhecimentos prévios das crianças sobre a alimentação saudável e sobre os cuidados a ter com os alimentos.

Salientamos nesta atividade dois momentos diferentes de forma a contemplarmos duas subcategorias da categoria *prevê atividades diversificadas no exterior*, nomeadamente *em grande grupo* e *em pequeno grupo*. Parte das estratégias utilizadas para a realização da atividade.

- Deslocam-se [as crianças] até ao parque junto ao jardim de infância;
- Sentam-se em grande grupo na relva;
- Canção dos bons dias e diálogo sobre o fim de semana;
- Mostra-se um avental às crianças;
- Sugere-se que as crianças o explorem;
- Retira-se do bolso do avental a lagartinha, colando-a no mesmo;
- Questionam-se as crianças sobre quem será e o porquê de estar ali;
- Conta-se a história da *lagartinha comilona* através do avental de histórias;
- Explora-se a história com as crianças;
- Mostram-se, às crianças, algumas imagens da história com o respetivo nome (ex: lagarta, melancia, laranja, etc.);
- Colocam-se no parque, palavras em cartolina, nos postes, árvores, bancos, etc.;
- Sugere-se que as crianças escolham um colega para fazer parte da sua equipa;
- Escolhe-se uma imagem por equipa;
- Pede-se às crianças que encontrem no parque palavras iguais à imagem, com diferentes tipos de grafismo;
- Verifica-se em grande grupo as palavras encontradas;
- Brinca-se no parque;
- Regressa-se ao jardim de infância.

Antes de qualquer saída do jardim de infância era necessário recorrermos a alguns procedimentos básicos para o bem estar e segurança das crianças e, para tal, as educadoras (estagiária e cooperante) e a assistente operacional, auxiliavam na ida às casas de banho e distribuíam os chapéus pelas crianças.

Neste dia, o destino proposto na planificação da atividade era um parque existente a alguns metros da instituição que disponibilizava uma grande área relvada e um parque com areia e baloiços para as crianças brincarem. Chegadas ao parque, as crianças sentaram-se em grande grupo numa manta que se encontrava na relva e procedeu-se ao acolhimento onde, de igual forma, se cantou a música dos bons dias e se estabeleceu um pequeno diálogo sobre as vivências das crianças no fim de semana. Após o diálogo

a educadora estagiária apresentou às crianças um avental, colocando-o em cima da relva, como podemos observar na figura seguinte.



Figura 31. Avental de histórias, atividade realizada na EPE

As crianças começam por explorá-lo identificando algumas características do mesmo, como se expressa na seguinte nota de campo:

A minha mãe tem um avental desses para fazer a comida! (Ana)
Será que este avental serve para cozinhar? (educadora estagiária)
Não, esse é de brincar! (Daniel)
Porquê? (educadora estagiária)
Então, porque esse tem um sol e letras. (Daniel)
O sol está contente porque hoje não está a chover. (Diogo)
O que está escrito aí? (Ana)
A lagarta comilona. (educadora estagiária)
E onde está a lagarta? (Ana)
Não sei, onde acham que poderá estar? (educadora estagiária)
Vê aí dentro disso azul, se calhar está lá dentro... (Rodrigo)

Nota de Campo n.º 2, 12/05/2014

Depois da exploração do avental, a educadora estagiária foi retirando de dentro do avental algumas imagens e contou a história da *lagartinha comilona*. No final da história uma das crianças comentou:

Posso fazer eu? (Rodrigo)
O que queres fazer Rodrigo? (educadora estagiária)
Por o avental e contar a história... (Rodrigo)
Querem ouvir o Rodrigo a contar a história? (educadora estagiária)
Sim... (todos)

Nota de Campo n.º 3, 12/05/2014

A criança colocou o avental e contou novamente a história aos colegas (*vide* figuras 32 e 33). Ao ver o entusiasmo das crianças a ouvir o colega a contar a história, a educadora começou a incorporar novos elementos na história que permitiram à criança dar largas à sua imaginação, uma vez que teve de a adaptar e referir outros acontecimentos.



Figuras 32 e 33. Interação das crianças com o avental de histórias, atividade da EPE

No decorrer da atividade a educadora estagiária mostrou às crianças uma série de imagens com a respetiva legenda. As imagens eram referentes a elementos do texto (lagarta, melancia, laranja, etc.) e o objetivo da legenda era permitir a identificação de grafismos. Antes da realização da atividade a educadora estagiária colocou, em diferentes pontos do jardim, palavras (referentes aos elementos) com diferentes grafismos, como podemos observar na figura 34 um exemplo.



Figura 34. Representação gráfica de elementos da história, atividade da EPE

Foi sugerido que as crianças formassem grupos de dois elementos e que escolhessem uma imagem que os identificasse como equipa. Após a escolha, as crianças deslocaram-se pelo parque à procura dos grafismos correspondentes à sua imagem (*vide* figura 35).



Figura 35. Interação das crianças numa atividade da EPE

No final, as equipas juntaram-se em grande grupo e mostraram às restantes as palavras encontradas.

Uma vez que se encontravam no jardim, a educadora estagiária possibilitou que as crianças usufríssem das condições apresentadas, sugerindo que brincassem no parque de areia e nos baloiços. Ao aproximar-se a hora de almoço, as crianças reuniram-se em filas de dois elementos e regressaram ao jardim de infância.

Com esta atividade pensamos ter proporcionado o contacto das crianças com espaços ao ar livre, substituindo a sala de atividades. Pensamos também que proporcionar outras vivências das crianças em espaços plurais, nomeadamente em parques, no contacto com elementos da natureza estimula a inteligência e torna as crianças mais felizes. Percebemos que as crianças estavam mais concentradas, implicadas, com uma maior coordenação motora e também pensamos poder afirmar que algumas conseguiram superar os próprios limites. Não podemos deixar de referir que também tivemos tempo de trabalhar outros valores, nomeadamente o cumprimento de regras.

4.4.2. Atividades diversificadas no exterior no E1.ºCEB

No que respeita à análise do E1.ºCEB relativamente à categoria referida neste ponto, podemos observar um total de apenas 3 unidades de registo resultantes do somatório das seguintes subcategorias: *em grande grupo* (2 ocorrências); *em pequeno grupo* (0 ocorrências); e, *individuais* (1 ocorrência).

Como já referimos, anteriormente, as saídas para fora da instituição não eram planeadas pela professora estagiária, mas sim promovidas pela instituição ou pela professora titular. Neste ponto de vista é previsível a quase inexistência de ocorrências no que toca ao desenvolvimento de atividades em espaços exteriores.

Apesar dessa condicionante conseguimos recolher algumas unidades de registo que nos permitiam refletir sobre uma atividade que contempla situações *em grande grupo* e *individuais*.

No quadro seguinte apresentamos as unidades de registo que conseguimos apurar na análise das planificações no âmbito do E1.ºCEB.

Quadro 13. Exemplos de unidades de registo e de contexto relativas à categoria *prevê atividades diversificadas no exterior* no âmbito do E1.ºCEB.

Prevê atividade diversificadas no exterior						
	Em grande grupo	Unidades de Contexto (Σ UC)	Em pequeno grupo	Unidades de Contexto (Σ UC)	Individuais	Unidades de Contexto (Σ UC)
Unidades de registo	Apresentação dramática	P4-E1.ºCEB (1)	Não se apurou nenhuma ocorrência	-----	Realização de ensaios individuais [na biblioteca] orientados pela professora	P29-E1.ºCEB
	Apresentação dos teatros na biblioteca	P29- E1.ºCEB (1)				

Como podemos verificar, das três unidades de registo encontradas, duas são referentes à mesma planificação (P29-E1.ºCEB) e o espaço descrito é a biblioteca da escola. Recorremos então à planificação referida e apresentamos no ponto seguinte a experiência de ensino/aprendizagem.

4.4.2.1. Teatro de fantoches – Experiência de Ensino Aprendizagem no E1.ºCEB

A presente atividade encontra-se na planificação n.º 29 (P29-E1.ºCEB) e pretendeu-se trabalhar o conteúdo *apresentação de peças de teatro* incluída na área curricular de Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Expressão Dramática).

Para um melhor entendimento das estratégias propostas para esta atividade foi necessário recorrer a uma outra planificação, à planificação n.º 27 (P27-E1.ºCEB). Esta permitiu-nos perceber a origem da apresentação teatral, como podemos observar através das estratégias seguintes, presentes na referida planificação:

- Apresentação e exploração de fantoches: a professora mostra às crianças alguns fantoches, permitindo que estas os manipulem e explorem;
- Elaboração de um trabalho de grupo: as crianças organizam-se em grupos de cinco elementos e, a partir dos fantoches apresentados pela professora estagiária, são convidadas a escrever um texto criativo dramático com alguns critérios (uma das personagens terá de ser brasileira e a outra angolana) (P27-E1.ºCEB).

O desenvolvimento desta atividade tinha como principal objetivo trabalhar o texto dramático, os continentes e oceanos relativos às áreas curriculares de português e estudo do meio, respetivamente. A professora estagiária disponibilizou diversos fantoches para que as crianças os pudessem explorar e, depois de algum tempo de manipulação livre, sugeriu a elaboração de um trabalho de grupo. O trabalho de grupo consistiu na escrita de um texto dramático coletivo a partir dos fantoches apresentados, mas no processo de escrita as crianças teriam que atender a dois critérios: uma das personagens seria de nacionalidade angolana e outra brasileira. No processo de redação do texto tivemos o cuidado de convocar para a escrita os conhecimentos e as experiências prévias de cada criança, determinamos a intenção do texto que as crianças teriam de escrever e também os destinatários, pedimos para planificarem e organizarem as ideias, seguindo-se a redação do rascunho, a revisão do texto para enriquecer ou modificar, a correção e, por fim, a apresentação final que tiveram de realizar para os restantes grupos.

A atividade onde se refletem os pontos de interesse da categoria em análise, estão presentes na planificação n.º 29 (P29-E1.ºCEB), cujas estratégias são as seguintes:

- Realização de ensaios individuais orientados pela professora estagiária.
- Apresentação dos teatros na biblioteca da escola, aos colegas das diferentes turmas (P29-E1.ºCEB).

Com a análise destas estratégias podemos verificar que existem dois momentos distintos: de caráter individual e em grande grupo. Inicialmente a professora estagiária deslocou-se com as crianças do grupo/turma para a biblioteca da escola e realizou um pequeno ensaio individual com cada uma das crianças. Posteriormente, em grande grupo, apresentaram os teatros que haviam preparado às restantes crianças (*vide* figuras 36 e 37).



Figuras 36 e 37. Apresentação de teatro de fantoches, atividade do E1.ºCEB

As figuras ilustram alguns dos momentos das cenas dramáticas realizadas pelas crianças, tendo como base de trabalho os textos construídos e que, apesar de serem crianças que frequentavam o 4.º ano de escolaridade, disseram-nos que era a primeira vez que tiveram contacto com este tipo de recursos.

4.5. As planificações preveem aprendizagens sustentadas na descoberta, na resolução de problemas e na gestão partilhada

Como pudemos observar no quadro 6 (*vide* página 66) a categoria que mais se evidencia nos documentos analisados (planificações) no âmbito da educação pré-escolar, representando 59 ocorrências, prende-se com a previsão de aprendizagens. A categoria divide-se em três subcategorias: *sustentadas na descoberta*, *sustentadas na resolução de problemas* e *sustentadas na gestão partilhada* com 23, 15 e 21 registos de ocorrências, respetivamente.

4.5.1 A planificação na EPE prevê aprendizagens sustentadas na descoberta, na resolução de problemas e na gestão partilhada

Nos quadros seguintes apresentamos algumas unidades de registo que nos permitiram, aquando da organização e análise dos dados, enquadrá-las em cada uma das

subcategorias: *sustentadas na descoberta*, *sustentadas na resolução de problemas* e *sustentadas na gestão partilhada*.

Quadro 14. Exemplo de unidades de registo relativas à subcategoria *sustentadas na descoberta* no âmbito da EPE

Prevê aprendizagens	
Sustentadas na descoberta	
Unidades de registo	Deixa-se que as crianças explorem o puzzle e descubram como o construir.
	Pede-se às crianças que identifiquem [imagens, sons].
	Questionam-se as crianças sobre o que acontece se uma das plantas for colocada ao ar livre e à luz e a outra fechada no armário.
	Mostra-se uma caixa fechada [a criança imagina o seu conteúdo].
	Sugere-se que as crianças deem hipóteses [percursos/ atividades].
	Sugere-se que façam um desenho [tema de escolha livre].
	Realizam-se experiências para a criança descobrir que o ar existe.

As unidades de registo apresentadas permitem-nos identificar algumas características essenciais sobre a aprendizagem pela descoberta, nomeadamente o facto de o conteúdo principal não ser dado, mas sim descoberto pela criança, proporcionando-lhes assim aprendizagens significativas. A identificação de imagens/sons, a sugestão de hipóteses e a realização de experiências permite que a criança explore e se envolva na descoberta, assim, o caminho que escolhe e as aprendizagens que vai desenvolvendo são delineadas por si tornando-se, por essa razão, a autora do seu próprio conhecimento.

No quadro 15 podemos observar algumas das unidades de registo relativamente às aprendizagens *sustentadas na resolução de problemas*. Este tipo de aprendizagem tem como princípio o uso de problemas do quotidiano como ponto de partida para uma aprendizagem significativa de forma a que as crianças alcancem determinados objetivos. Pode ser desenvolvida através do diálogo entre as crianças, pelo questionamento e até pela vontade de descobrir algo que se torna relevante para elas, desenvolvendo assim a construção do seu próprio conhecimento, através da tomada de decisões e analisando de forma reflexiva as informações que levam à resolução do problema.

Quadro 15. Exemplo de unidades de registo relativas à subcategoria *sustentadas na resolução de problemas* no âmbito da EPE

Prevê aprendizagens	
Sustentadas na resolução de problemas	
Unidades de registo	Deixa-se que as crianças explorem os materiais e criem o que quiserem.
	Pede-se que as crianças encontrem no parque palavras iguais à imagem.
	Colocam-se os ovos correspondentes em cada ninho e procede-se à sua contagem.
	Faz-se a contagem do dia em que estamos até ao dia de Páscoa.
	Criam-se conjuntos com símbolos... as crianças elaboram um pictograma.
	Sugere-se que as crianças encontrem palavras que rimem...
	Solicita-se que façam o contorno de modo a unir os traços...
	Mostram-se flores com diferentes tamanhos... as crianças identificam qual a maior e a mais pequena.
	Pede-se às crianças que criem um padrão.

Como podemos observar no quadro, a exploração de materiais, a contagem, bem como a identificação de tamanhos são alguns exemplos que recolhemos das planificações e que nos permitiram inseri-las nesta subcategoria.

Relativamente à categoria *prevê aprendizagens*, apresentamos no quadro 16 exemplos de unidades de registo que aferimos serem respeitantes a aprendizagens *sustentadas na gestão partilhada*.

Quadro 16. Exemplo de unidades de registo relativas à subcategoria *sustentadas na gestão partilhada* no âmbito da EPE

Prevê aprendizagens	
Sustentadas na gestão partilhada	
Unidades de registo	Sugere-se que as crianças escolham o que mais lhe agrada...
	Sugere-se que as crianças[em pequenos grupos] façam bolinhas de plasticina identificando as quantidades.
	Pede-se que [as crianças] exprimam [estados de espírito/movimentos].
	Pede-se às crianças que relatem vivências e experiências.
	Distribuem-se máscaras... sugere-se que façam de conta que são coelhos durante o resto da tarde...
	Mostram-se três gavetas e pede-se a colaboração das crianças para colocar em cada gaveta o nome de um sentimento.
	Questionam-se as crianças sobre o que sentem pela sua mãe.
	Solicita-se que as crianças escolham o tamanho da flor da sua preferência.
	Sugere-se que ao longo da semana enriqueçam o baú com acessórios que tragam de casa.

Na aprendizagem sustentada na gestão partilhada a intencionalidade do processo foi regulada pela professora, uma vez que pensamos ter permitido o necessário desenvolvimento de autonomia das crianças e também possibilitamos a criação de aprendizagens e reflexões em grupo, onde todos participaram.

4.5.1.1. Espaços em branco – Experiência de Ensino Aprendizagem da EPE

Neste ponto apresentamos uma atividade que foi planificada e aplicada em contexto e que consideramos poder inseri-la em duas subcategorias, nomeadamente nas aprendizagens sustentadas na descoberta e na resolução de problemas. Esta atividade encontra-se na planificação semanal n.º 8 (P8-EPE) que pretendia que as crianças se identificassem com a arte, reconhecendo vários tipos de expressões artísticas através de vivências e sentimentos. Salientamos os passos que consideramos necessários inserir na planificação:

- Mostra-se às crianças algumas palavras com imagem correspondente, relacionadas com a obra, com espaços em branco;
- Questiona-se as crianças sobre o que será;
- Exploram-se as palavras de forma a que as crianças percebam que nos espaços em branco falta alguma coisa para a palavra fazer sentido;
- Sugere-se que as crianças arranjem uma forma de as completar;
- Apresentam-se várias vogais soltas;
- Sugere-se que as crianças completem as palavras com as vogais de forma a que a palavra faça sentido (P8-EPE).

Inicialmente a educadora mostrou às crianças uma série de imagens com palavras incompletas. Com este ato, pretendeu dar voz a uma aprendizagem sustentada na descoberta, permitindo que as crianças explorassem e dessem significado àquilo que viam. Após a consciencialização de que os espaços em branco significariam a falta de alguma coisa, as crianças lançaram hipóteses, sendo estas o fio condutor para uma aprendizagem sustentada na resolução de problemas. No final da atividade, através dos recursos disponibilizados pela educadora estagiária, as crianças completaram as palavras colocando, nos espaços em branco, as vogais correspondentes, como podemos observar nas figuras 38 e 39 seguintes.



Figuras 38 e 39. Atividade “espaços em branco” no âmbito da educação pré-escolar

As imagens apresentadas são o reflexo da interação das crianças aquando da descoberta das vogais que correspondiam aos espaços em branco.

4.5.2. A planificação no E1.ºCEB prevê aprendizagens sustentadas na descoberta, na resolução de problemas e na gestão partilhada

Relativamente à análise que realizamos às planificações do E1.ºCEB permitiu-nos verificar um somatório de 41 unidades de registo, ocorrências estas divididas pelas subcategorias *sustentadas na descoberta* (com 12 ocorrências); *sustentadas na resolução de problemas* (com 9 ocorrências); e, *sustentada na gestão partilhada* (com 20 ocorrências). No quadro seguinte apresentamos algumas unidades de registo que contextualizam cada uma destas subcategorias.

Quadro 17. Exemplos de unidades de registo relativas à previsão de aprendizagens do E1.ºCEB

	Sustentadas na descoberta	Sustentadas na resolução de problemas	Sustentadas na gestão partilhada
Unidades de registo	Identificação de falhas na expressão escrita.	Realização de jogo de conhecimento e exploração.	Apresentação das histórias à turma.
	Ilustração [cartas/obras].	Resolução de problemas matemáticos em grande grupo.	Diálogo com as crianças.
	Exploração do texto.	[A professora] sugere que sublinhem no texto palavras simples...e palavras compostas.	Elaboração em grande grupo de uma legenda referente à maquete.
	Exploração das estruturas apresentadas na maquete.	Jogo sobre derivação de palavras.	As crianças dialogam entre si de forma a identificarem os planetas e a sua localização.
	A professora sugere às crianças que façam uma pequena pesquisa.	Sistematização de conteúdos utilizando o dominó da divisão.	As crianças terão de identificar as suas localizações e fazer a legenda no mapa.
	As crianças juntamente com a professora exploram elementos do gráfico.	As crianças terão de dar continuidade a uma frase com o nome relativo ao seu peixe...a frase seguinte iniciará com um pronome.	[A professora] apresenta-lhes uma cartolina com dados e explica como construir um gráfico, convidando as crianças a partilhar o seu saber fazer

Na análise que realizamos às planificações pudemos verificar a existência de um maior número de ocorrências na subcategoria *sustentadas na gestão partilhada* inserida na categoria *prevê aprendizagens*. No quadro 17 anotam-se alguns exemplos, como a elaboração de uma legenda em grande grupo, a escolha do título de textos, bem como o diálogo com as crianças, são unidades de registo que consideramos integrar nesta categoria e subcategoria e que sustentam a nossa análise.

A experiência de ensino/aprendizagem que apresentamos no ponto seguinte foi selecionada porque integra duas das subcategorias da categoria *prevê aprendizagens*, sendo elas: *sustentadas na descoberta* e *sustentadas na gestão partilhada*.

4.5.2.1. O segredo do rio – Experiência de Ensino Aprendizagem do E1.ºCEB

A planificação que nos apresenta a atividade escolhida é a n.º 9 (P9-E1.ºCEB) e integra a exploração de conteúdos como a construção do sistema solar, o texto narrativo e os rios de Portugal e que correspondem, respetivamente, às áreas curriculares de expressões artísticas e físico-motoras (expressão plástica), português e estudo do meio.

Recorremos à apresentação de partes da planificação para podermos descrever os momentos da atividade, assim como evidenciar as unidades de registo presentes nas subcategorias referidas:

- Apresentação de recursos: a professora coloca no quadro um conjunto de cartolinas coloridas alinhadas lado a lado. Cada cartolina está dobrada a meio contendo no seu interior excertos da obra *O Segredo do Rio* de Miguel Sousa Tavares;
- Organização de grupos de dois: as crianças agrupam-se duas a duas e retiram, de um saco, um fio de olhos fechados. Os fios são de cor igual às cartolinas, assim cada grupo terá oportunidade de participar;
- Após um pequeno diálogo com as crianças sobre os possíveis conteúdos das cartolinas, o representante de cada grupo dirige-se ao quadro e abre a cartolina da mesma cor que o fio, retirado anteriormente.
- Leitura expressiva e dinâmica da obra por parte das crianças, de acordo com a sequência do quadro;
- Sugestão para o título da obra: a professora sugere às crianças que escolham em grande grupo um título para o texto, no final a professora desdobra a cartolina referente ao título da obra;
- Ilustração da obra: as crianças agrupadas fazem a ilustração referente ao conteúdo das respetivas cartolinas e colocam-nas no placar da sala (P9-E1.ºCEB).

A atividade iniciou quando a professora estagiária colocou no quadro várias cartolinas (dobradas a meio) alinhadas ao lado umas das outras e que continham excertos de um texto. Sugeriu que as crianças se agrupassem em elementos de 2 e pediu que cada grupo retirasse de um saco um fio. É de salientar que a criança responsável pela tarefa de retirar o fio estava de olhos vendados. O objetivo do fio foi o de criar uma correspondência lógica em termos cromáticos com as cartolinas, uma vez que estas eram da mesma cor como temos oportunidade de ver na figura seguinte.

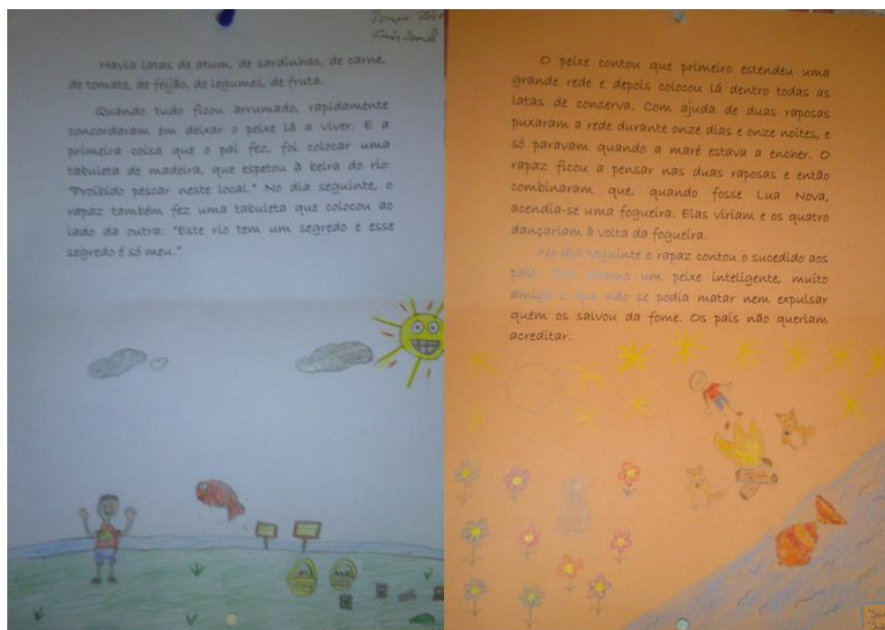


Figura 40. A história do segredo do rio, atividade do E1.ºCEB

Procedeu-se à exploração do conteúdo das cartolinas através do diálogo dirigido e orientado, seguindo-se então o momento em que o representante de cada grupo uniu a cor do seu fio à cartolina correspondente. O representante do grupo, eleito democraticamente por todos os elementos, dirigiu-se ao quadro e leu, de forma expressiva, o excerto de texto resultante do sorteio. No final convidaram-se as crianças para procederem à leitura integral da obra e estabelecemos um diálogo sobre aspetos e características apresentadas no texto, como por exemplo, o tempo, o espaço e as personagens.

Uma vez que ainda não tinha sido desvendado o nome da obra, a professora estagiária sugeriu que as crianças, em grande grupo, criassem um título para o texto. Após alguma discussão foi desvendado o título original da obra.

Nas figuras seguintes estão representadas as ilustrações da obra que era parte integrante da atividade, uma vez que a professora estagiária também sugeriu que as crianças, em grupo, ilustrassem a parte do excerto que lhes calhou. Após a ilustração as crianças colocaram a história organizada no placar da sala.



Figuras 41 e 42. Ilustrações da história do segredo do rio, atividade do E1.ºCEB

Este tipo de atividade permitiu que as crianças se envolvessem de uma forma ativa na aprendizagem dos conteúdos através da descoberta, uma vez que estas não sabiam o que as cartolinas continham nem tampouco conheciam o conteúdo da história. O facto das crianças estarem dispostas em grupos também permitiu o desenvolvimento da comunicação, uma vez que o trabalho em grupo proporciona uma partilha de ideias e aceitação de pontos de vista diferentes do seu.

A ilustração da história também foi acolhida pelas crianças com bastante entusiasmo uma vez que cada grupo possuía a responsabilidade de assumir o seu trabalho perante os colegas, pois no final os trabalhos dos pequenos grupos iriam ser vistos como um todo. Consideramos a utilização das expressões como uma atividade educativa prioritária.

Considerações finais

Como nos apresenta a Lei-Quadro para a educação pré-escolar (lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) a educação pré-escolar, enquanto primeira etapa da educação básica, deve estabelecer estreita cooperação com as famílias, com o Estado e com as autarquias locais. Por tal, também cabe às famílias serem os primeiros agentes de socialização das crianças, tendo a noção clara de que é no momento em que ingressam no jardim de infância que essa tarefa passa a ser conjunta com os(as) educadores(a)s que devem contribuir para o desenvolvimento pessoal e social da criança.

No decorrer da nossa formação tivemos a oportunidade de perceber que ser educador(a)/professor(a) é respeitar a criança, as suas origens, os seus saberes, escutá-la e ajudá-la a tornar-se autónoma. Neste sentido, pensamos ter contribuído para auxiliarmos a criança a ampliar os conhecimentos sobre si própria e sobre o mundo e também criamos oportunidades de aprendizagem de forma a promover o seu envolvimento em experiências de aprendizagem significativas e complexas. Neste ponto de vista, a nossa formação tornou-se num desafio constante, pois exigiu da nossa parte uma atitude reflexiva sobre o nosso desempenho em contexto, sobre as crianças com as quais trabalhamos e sobre as diferentes dimensões pedagógicas, atendendo ao facto de que os saberes estão em constante transformação e que as nossas práticas devem ser bem fundamentadas.

Quando se trata da formação para dois níveis de ensino distintos implica compreender as especificidades de cada um dos níveis, promovendo assim, uma articulação que permita a aceitação de diferenças, mas também que se estabeleçam as necessárias semelhanças ou, pelo menos, que se encontrem pontos de articulação.

Tendo em conta os objetivos que foram traçados para a realização deste relatório: (i) aferir sobre o conteúdo das planificações no sentido de (ii) perceber se nestas se incluíam tempos/espacos diversificados na sala de atividades e no exterior (em grande grupo, em pequeno grupo, individuais), se se (iii) previam atividades diversificadas na sala de atividades e no exterior (em grande grupo, em pequeno grupo, individuais) e que (iv) tipo de aprendizagem se pretendia promover (sustentada na descoberta, sustentada na resolução de problemas e/ou na gestão partilhada), pensamos poder afirmar que ao longo da investigação recolhemos dados, quer no âmbito da educação pré-escolar (EPE), quer no 1.º ciclo do ensino básico (E1.ºCEB) que se revelaram bastante úteis para a compreensão dos diferentes momentos do ato educativo que começa na pré ação,

aquando da preparação da planificação. O facto dos dados terem sido recolhidos de planificações planeadas para os contextos de estágio permitiu-nos fazer uma análise meticulosa e crítica, uma vez que houve a necessidade de nos distanciarmos do papel de educadora/professora estagiária autora das planificações em análise.

Através da metodologia utilizada foi possível recolher dados que consideramos fundamentais aquando da análise das planificações referentes à educação pré-escolar e ao 1.º ciclo do ensino básico, com o intuito de verificarmos com que frequência se manifestavam, nesses documentos, as categorias e subcategorias criadas *a priori* e que relembramos:

A. Inclui tempos/espacos diversificados na sala de atividades	A1. Em grande grupo A2. Em pequeno grupo A3. Individuais
B. Inclui tempos/espacos diversificados no exterior	B1. Em grande grupo B2. Em pequeno grupo B3. Individuais
C. Prevê atividades diversificadas na sala de atividades	C1. Em grande grupo C2. Em pequeno grupo C3. Individuais
D. Prevê atividades diversificadas no exterior	D1. Em grande grupo D2. Em pequeno grupo D3. Individuais
E. Prevê aprendizagens	E1. Sustentadas na descoberta E2. Sustentadas na resolução de problemas E3. Sustentadas na gestão partilhada

A educação pré-escolar apresenta-nos o maior índice de incidência na categoria *prevê aprendizagens*, enquanto que no 1.º ciclo do ensino básico essas evidências encontram-se maioritariamente na categoria *prevê atividade diversificadas na sala de atividades/aula*.

A maior discrepância verificada entre os dois ciclos dizem respeito às categorias B e D (*inclui tempos/espacos diversificados no exterior; prevê atividades diversificadas no exterior*), pois, na realidade, é de salientar o trabalho realizado pela educadora estagiária relativamente à educação pré-escolar ao ter contemplado nas planificações uma diversidade de espacos e de atividades fora da instituição, contribuindo assim para a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena

inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, indo ao encontro do previsto na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

O facto de proporcionar espaços ricos e estimulantes para as crianças e adequados às características das mesmas, possibilita o desenvolvimento de comportamentos que permitem à criança construir a sua autonomia, num trabalho mais individual, mas também, e em paralelo, construir-se com os outros na concretização de atividades realizadas em grupo. Embora os valores sejam bastante distintos, não implica que as ocorrências registadas no 1.º ciclo do ensino básico não incluam espaços e atividades diversificadas no exterior.

Uma vez que consideramos que é competência do educador(a)/professor(a) organizar tempos, espaços e atividades que criem ambientes desafiadores e que proporcionem aprendizagens significativas para as crianças, reconhecemos que as planificações, ao se constituírem como um instrumento de trabalho que favorece a gestão do tempo, do espaço e das interações, permitem-nos pensar antecipadamente nas necessidades das crianças, prevendo estratégias que lhes despertem a curiosidade e as ajudem no desenvolvimento do pensamento crítico. Estes documentos, no caso específico deste relatório, serviram-nos como fonte documental para a recolha de informação fundamental para analisarmos a forma como planificámos as nossas práticas.

A análise de outros registos, como sendo o caso das notas de campo, possibilitaram-nos também outro olhar sobre a prática e ficamos com uma melhor perceção de algumas dinâmicas estabelecidas na aula, servindo-nos também como instrumento de análise e porque nos permitiram fundamentar as experiências de ensino/aprendizagem apresentadas.

As experiências de ensino/aprendizagem no âmbito da educação pré-escolar foram planeadas tendo como apoio as orientações curriculares para a educação pré-escolar, as metas curriculares para a educação pré-escolar, as brochuras e os projetos curriculares da instituição e de grupo de forma a favorecer a construção de saberes e aprendizagem de conceitos de forma integradora. Para a realização das atividades foram utilizados materiais diversos, com o intuito de estimular e permitir a autonomia das crianças aquando as escolhas feitas pelas próprias.

As componentes do currículo que trabalhamos com as crianças no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico foram português, matemática, estudo do meio e expressões artísticas e

físico-motoras (Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho). Para isso, utilizámos como documentos de orientação e de apoio as metas curriculares do 1.º ciclo do Ensino Básico e os programas de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente o programa de português, o programa de matemática, o programa de estudo do meio e o programa das expressões artísticas e físico-motoras. Dentro desta última componente encontram-se 4 áreas distintas, nomeadamente a área da expressão plástica, a expressão físico motora, a expressão musical e a expressão dramática. Atendendo às metas curriculares, nas diferentes áreas, salientamos como princípios a definição de conteúdos fundamentais que devem ser ensinados às crianças relativos aos diferentes anos de escolaridade, estabelecendo ainda descritores de desempenho das crianças que permite uma avaliação dos objetivos. As metas do 1.º ciclo do ensino básico referentes ao 4.º ano de escolaridade, na área de português estão divididas em quatro domínios: oralidade, leitura e escrita, iniciação à educação literária, e gramática. Na área da matemática, os domínios são: números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados. No que diz respeito à área do estudo do meio não existem metas como as delineadas anteriormente, mas o programa disponibiliza os domínios apresentados por 6 blocos: 1 - À descoberta de si mesmo; 2 - À descoberta dos outros e das instituições; 3 - À descoberta do ambiente natural; 4 - À descoberta das inter-relações entre espaços; 5- À descoberta dos materiais e objetos; e, 6 - À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade. Em relação à área das expressões artísticas e físico-motoras o programa divide-se em quatro grandes grupos: expressão físico-motora, expressão e educação musical, expressão e educação dramática e expressão e educação plástica que se apresentam também organizadas por blocos.

De forma a avaliarmos as nossas práticas, optámos por todas as semanas fazermos uma recolha de dados sobre as atividades realizadas na sala de aula. Assim as crianças podiam dar a sua opinião sobre as tarefas/propostas de atividades que mais gostaram, permitindo uma melhor gestão e organização das estratégias planificadas nas semanas seguintes. Este registo começou a ser feito a partir da segunda semana de intervenção. O nosso principal objetivo era perceber se as atividades propostas eram do interesse das crianças e porque também, nessa recolha, podíamos posteriormente atender, na planificação, às propostas de atividades sugeridas por elas.

Foram também criadas grelhas semanais, uma por cada componente do currículo trabalhada no sentido de aferirmos sobre os conteúdos e atividades que mais gostaram

(*vide* anexos V). Ao longo do tempo, pudemos aperceber-nos que conseguíamos dar resposta às dificuldades das crianças, proporcionando-lhes, desta forma, uma melhor consolidação dos conhecimentos a partir das atividades realizadas. Após a análise das grelhas verificámos que a preferência das crianças passava pelas atividades realizadas em grande grupo e em grupos de dois ou mais elementos, fugindo assim do padrão inicial (trabalho individual).

Procuramos não usar muito o manual escolar, uma vez que notámos que as crianças mostravam alguma desmotivação de cada vez que era utilizado. Por isso, trabalhamos os conteúdos dos livros, mas recorrendo a recursos materiais variados de forma a ter crianças interessadas e motivadas na sala. No âmbito da exploração de textos pudemos aferir que as crianças preferiam trabalhar histórias na íntegra e não excertos de textos soltos e, por vezes, sem nexos.

Na componente curricular da matemática sentimos algumas dificuldades uma vez que notávamos que algumas das crianças a viam como um obstáculo. No domínio dos números naturais, nomeadamente no que se refere à divisão havia crianças que simplesmente não sabiam dividir e nem percebiam muito bem o conceito. Para quebrar esse obstáculo optamos por fazer vários exercícios representados graficamente no quadro, em grande grupo relacionados com os temas abordados anteriormente, pois era notável o interesse das crianças ao tentar resolver problemas relacionados com as personagens das histórias trabalhadas. Por outro lado, trabalhámos os jogos de forma a desenvolver as aprendizagens das crianças. Segundo Piaget, citado por Faria (1995), os jogos são essenciais na vida da criança sendo a factividade lúdica o berço das suas atividades intelectuais, indispensável por isso, à prática educativa.

No decorrer dos dois estágios fomos, para além de formadoras, observadoras e, em todos os momentos, tivemos a oportunidade única de ver as crianças a envolverem-se nas atividades que eram propostas de forma interessada e motivada, resultante da relação que foi estabelecida entre a educadora/professora e as crianças. Esta relação pautou-se pela atitude constante de partilha de saberes, permitindo-nos assim um desenvolvimento recíproco.

Para concluir, consideramos que o estágio nos dois contextos foi muito profícuo, uma vez que pudemos constatar que o contacto com diferentes crianças e contextos distintos,

nos permitiu e permitirá, no futuro, sermos mais conscientes da complexidade que envolve todo o processo educativo.

Referências Bibliográficas

- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Pedagogia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, Lda.
- Barbosa, M. C. (2008). *Por amor e por força- rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Baur, A. (2009). *O ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas*. Tese de Licenciatura. Porto Alegre: Instituto de Matemática.
- Bento, A. (2012, abril). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), n.º 64, ano VII, 40-43.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. S. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Cadima, A., Gregório, C., & Pires, T. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Instituto de Investigação Educacional.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Editora Cortez.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Faria, A. R. (1995). *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. São Paulo: Editora Àtica.
- Ferreira, M. M., & Carmo, H. (1998). *Metodologia de investigação - guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Graça, M. M. (1995). *Avaliação da resolução de problemas: contributo para o estudo das relações entre as concepções e as práticas pedagógicas dos professores*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Edições Globo.
- Lima, J. A., & Pacheco, J.A. (2006). *Fazer investigação - contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Mesquita, E. (2005). *Representações sobre a profissão docente e das competências para a docência*. Tese de mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, vol. 11, n.º1, 77-98.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F.F. (2011a). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, & F.F. Andrade (orgs.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F.F. (2011b). O tempo na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, & F.F. Andrade (orgs.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa.

- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Serafini, Ó., & Pacheco, J. A. (1990). *A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento- revista portuguesa de educação*. Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tanak, O. Y., & Melo, C. (2001). *Avaliação de programas de saúde do adolescente: um modo de fazer*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.
- Veríssimo, A. (2000). *Registos de observação - na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação Referenciada

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro- Lei de bases do sistema educativo.

Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).- Lei quadro da educação pré escolar.

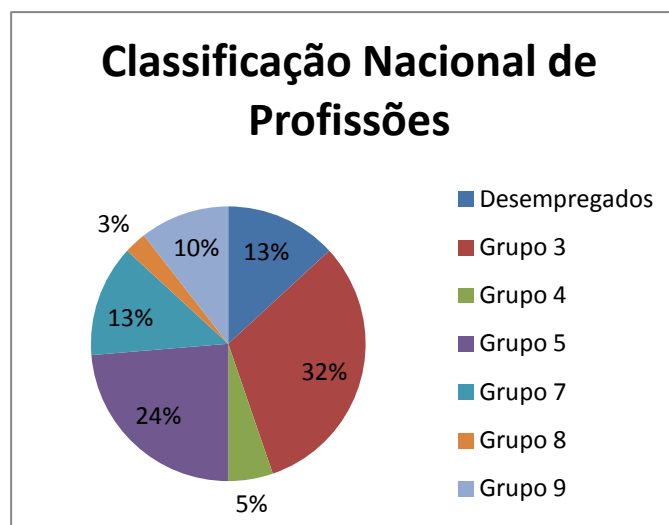
Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho- Estabelece as novas matrizes curriculares do 1.º ciclo do ensino básico e dos cursos profissionais do ensino secundário. Os ajustamentos agora introduzidos visam a integração nos currículos de componentes que fortalecem o desempenho dos alunos e que proporcionam um maior fortalecimento das suas capacidades.

Despacho N.º 3/SEAE/2002, de 28 de Junho – prioridades a observar na inscrição de crianças, incluindo as que tenham necessidades especiais, nos jardins de infância pertencentes à rede pública.

Despacho n.º 7/2013, de 11 de junho de 2013 - O presente despacho visa atualizar e desenvolver os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Pretende, também, conferir maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares, tendo em atenção a experiência da aplicação do Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho.

Anexos

Anexo I- Quadro de Classificação Nacional de Profissões



Grupo 3 – Técnicos e profissionais de nível intermédio;

Grupo 4 – Pessoal administrativo e similares;

Grupo 5- Pessoal dos serviços e vendedores;

Grupo 7 – Operários, artífices e trabalhadores similares;

Grupo 8 – Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem;

Grupo 9 – Trabalhadores não qualificados.

Anexo II-Inventário de interesses do 1.º ciclo do ensino básico

Género : Feminino Masculino

1. Quais são as áreas de estudo que mais gostas?

- Português
- Matemática
- Estudo do Meio
- Expressão Físico-motora
- Expressão Plástica
- Expressão Dramática
- Expressão Musical
- Inglês

2. Como preferes trabalhar?

- Individualmente
- Em grupos de dois elementos
- Em grupos de três ou mais elementos

3. Que tipo de atividades gostas mais?

- Atividades de leitura
- Atividades de escrita
- Atividades experimentais
- Atividades de descoberta
- Jogos de raciocínio
-

4. O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres?

- Ver televisão
- Jogar computador
- Ler
- Estudar
- Passear
- Jogar a bola
- Brincar

5. Gostas da escola?

Sim Não

Obrigada pela tua atenção ☺

**Anexo III- Grelhas de análise de conteúdo relativas às planificações da
educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico**

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (ΣUC)	Frequências			
				Σ SC	Σ C		
F. Inclui tempos/ espaços diversificados na sala de atividades	A1. Em Grande grupo	Pede-se às crianças em grande grupo, que identifiquem cada uma das imagens.	P1-EPE (1) P4-EPE (1)	10			
		Solicita-se a escolha de uma imagem em grande grupo.	P1-EPE (1)				
		Dispõem-se as crianças em grande grupo.	P1-EPE (1)				
		Sentam-se as crianças em grande grupo.	P1-EPE (1)				
		Colocam-se as crianças em grande grupo.	P2-EPE (1)				
		Realiza-se uma atividade em grande grupo.	P3-EPE (1)				
		Estabelece-se um percurso em grande grupo.	P3-EPE (1)				
		Dialoga-se com as crianças em grande grupo....	P4-EPE (1)				
		Questiona-se em grande grupo...	P4-EPE (1)				
	A2. Em Pequeno Grupo	Trabalho nas áreas em pequeno grupo.	P1-EPE (1) P2-EPE (3) P3-EPE (2) P4-EPE (1) P5-EPE (3) P6-EPE (2) P7-EPE (2) P8-EPE (3) P9-EPE (1)			34	
		Realiza-se uma atividade... com pequenos grupos de crianças.	P1- EPE (1) P2- EPE (1)				
		Distribui-se por grupos.	P1-EPE (1)				
		Solicita-se que as crianças façam grupos por idades.	P1-EPE (1)				
		Distribuem-se as crianças pelas áreas.	P2-EPE (1)				
		Dispõem-se algumas crianças numa mesa.	P2-EPE (1) P3-EPE (1)				
		Solicita-se que as crianças em pequenos grupos realizam jogos lúdicos e dinâmicos.	P2-EPE (1) P4-EPE (1) P5-EPE (1)				
		Solicita-se um pequeno grupo de crianças.	P2-EPE (1)				
		Pede-se que em pequenos grupos as crianças...	P4-EPE (1)				
		Distribuem-se as crianças por pequenos grupos.	P4-EPE (1) P7-EPE (1)				
		Pede-se às crianças que façam dois grupos.	P4-EPE (1) P5-EPE (1)				

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (Σ UC)	Frequências	
				Σ SC	Σ C
A.		Pede-se que um voluntário abra a caixa.	P4-EPE (1)		
B. Inclui tempos/espacos diversificados na sala de atividades (cont.)	A3. Individuais (cont.)	Solicita-se que uma das crianças...	P3-EPE (1) P4-EPE (1) P5-EPE (1) P7-EPE (1)	13	57
		Distribui-se a cada criança desenhos de folhas [que se encontram em cima da mesa]	P3-EPE (1)		
		Sugere-se que cada uma [das crianças] escolha um dos acessórios...	P4-EPE (1)		
		Distribui-se uma folha... a cada criança.	P6-EPE (1)		
C. Inclui tempos/espacos diversificados no exterior	B1. Em Grande Grupo	Reúnem-se as crianças em grande grupo...deslocam-se até à piscina municipal de Bragança	P1-EPE (1) P2-EPE (1) P3-EPE (1) P4-EPE (1) P5-EPE (1) P6-EPE (1) P7-EPE (1) P8-EPE (1) P9-EPE (1)	20	
		Visita à Escola Superior de Educação.	P3-EPE (1)		
		[As crianças] Deslocam-se até à Câmara Municipal de Bragança.	P4-EPE (1)		
		[As crianças] Deslocam-se... para o parque junto ao jardim de infância.	P5-EPE (1) P6-EPE (1)		
		[As crianças] Sentam-se em grande grupo na relva	P6-EPE (1)		
		[As crianças] Deslocam-se até ao parque eixo atlântico.	P6-EPE (1)		
		[As crianças] Deslocam-se ao museu Abade Baçal.	P8-EPE (1)		
		[As crianças] Deslocam-se ao museu de Arte Contemporânea.	P8-EPE (1)		
		Deslocam-se as crianças até ao circo.	P9-EPE (1)		
		Deslocam-se as crianças até ao anfiteatro do Instituto Politécnico de Bragança.	P9-EPE (1)		
		Visita à escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Campo Redondo.	P9-EPE (1)		
	B2. Pequenos grupos	Solicita-se a um pequeno grupo de crianças que se deslocam-se para a ludoteca	P2- EPE (1)		
B3. Individuais	Não se apurou nenhuma ocorrência	---	1	21	

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (Σ UC)	Frequências		
				Σ SC	Σ C	
C. Prevê atividades diversificadas na sala de atividades (cont.)	C1. Em grande grupo	Diálogo com as crianças de forma a relacionar ... imagens.	P1-EPE (2) P4-EPE (1) P5-EPE (1)	17		
		Apresentam-se cartões...	P1-EPE (1)			
		Solicita-se que fechem os olhos... apresenta-se em formato áudio vários sons	P1-EPE (1)			
		Lê-se [para o grupo todo]... de forma dinâmica	P2-EPE (1) P3-EPE (1) P4-EPE (1) P8-EPE (1)			
		Canta-se a melodia integral com as crianças	P2-EPE (1)			
		Explora-se o calendário de forma a que as crianças identifiquem o dia de Páscoa.	P2-EPE (1)			
		Estabelece-se um percurso em grande grupo.	P3-EPE (1)			
		Pede-se às crianças que construam frases através das imagens.	P5-EPE (1)			
		Pede-se às crianças que formem conjuntos com os objetos apresentados.	P7-EPE (1)			
		Realiza-se o ensaio do teatro para a festa do final do ano.	P9-EPE (2)			
	C2. Em pequeno grupo	Dispõem-se as crianças numa mesa... apresentam-se técnicas diferentes de pintura para cada grupo de idades.	P1-EPE (1)			4
		Sugere-se que se construa uma estrada [com o recurso a vários materiais] em pequenos grupos	P1-EPE (1)			
		Pede-se que as crianças se coloquem frente a frente... sugere-se que uma dance e a outra o emita	P5-EPE (1)			
		Sugere-se que as crianças finalistas ensaiem uma quadra...	P9-EPE (1)			
	C3. Individuais	Solicitam-se duas crianças para pegar nos vasos [cada uma das crianças pega em seu vaso].	P1-EPE (1)			8
		Pede-se que cada uma [das crianças] levante um cartão.	P1-EPE (1)			
		Solicita-se que as crianças toquem no ovo e exprimam o que sentem.	P2-EPE (1)			
		Pede-se que as crianças pintem uma mão de tinta vermelha e que façam o molde numa folha branca de modo a dar forma a um cravo.	P3-EPE (1)			
		Faz-se passar por todas as crianças o livro para que possam manuseá-lo...	P4-EPE (1)			
		Pede-se [a cada uma das crianças] que pintem um flor e que criem um padrão.	P4-EPE (1)			
		Sugere-se que façam o desenho da história que ouviram.	P6-EPE (1)			
		[As crianças] Sentam-se nas mesas e individualmente recortam imagens de revistas.	P6-EPE (1)			
						29

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (Σ UC)	Frequências			
				Σ SC	Σ C		
D. Prevê atividades diversificadas no exterior	D1. Em grande grupo	Relembra-se [as crianças em grande grupo] orientações e cuidados a ter na piscina.	P1-EPE (1) P2-EPE (1) P3-EPE (1) P4-EPE (1) P5-EPE (1) P6-EPE (1) P7-EPE (1) P8-EPE (1) P9-EPE (1)	16			
		Solicita-se que as crianças conheçam a instituição e que se dirijam para o laboratório.	P3-EPE (1)				
		Sugere-se que as crianças explorem [o avental de histórias].	P6-EPE (1)				
		Diálogo com as crianças... partilha de ideias.	P6-EPE (1) P8-EPE (2) P9-EPE (1)				
		Realizam-se várias atividades sugeridas pelos alunos [do IPB]... dinamizadores do evento...	P9-EPE (1)				
	D2. Em pequeno grupo	Colocam-se boias às crianças de três anos...distribui-se material diverso pelas restantes crianças.	P1-EPE (1) P2-EPE (1) P3-EPE (1) P4-EPE (1) P5-EPE (1) P6-EPE (1) P7-EPE (1) P8-EPE (1) P9-EPE (1)			15	
		Preparam-se três mesas [na ludoteca] e apresentam-se às crianças com experiências diferentes.	P2-EPE (1)				
		Pede-se a algumas crianças que façam de peões de forma a completar o percurso rodoviário.	P5-EPE (1)				
		Sugere-se que as crianças escolham um colega para fazer parte da sua equipa.	P6-EPE (1)				
		Dividem-se as crianças pelas educadoras e auxiliares.	P6-EPE (1)				
		Solicita-se que as crianças [finalistas] conheçam as instalações [da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do campo redondo].	P9-EPE (1)				
		Realizam-se algumas atividades lúdicas proporcionadas pelas crianças do primeiro ciclo.	P9-EPE (1)				
		D3. Individuais	Ajuda-se a criança na troca da roupa pelo respetivo equipamento.				

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (Σ UC)	Frequências	
				Σ SC	Σ C
D. Prevê atividades diversificadas no exterior (cont.)	D3. Individuais (cont.)	Colocam-se as crianças à vez no triciclo.	P5-EPE (1)	10	41
E. Prevê aprendizagens	E1. Sustentadas na descoberta	Deixa-se que as crianças explorem o puzzle e descubram como o construir.	P8-EPE (1)	23	
		Pede-se às crianças que identifiquem [imagens, sons].	P1-EPE (3) P3-EPE (1) P4-EPE (1) P5-EPE (1) P7-EPE (1)		
		Questionam-se as crianças sobre o que acontece se uma das plantas for colocada ao ar livre e à luz e a outra fechada no armário.	P1-EPE (1)		
		Mostra-se uma caixa fechada [a criança imagina o seu conteúdo].	P2-EPE (1) P3-EPE (1) P4-EPE (2) P7-EPE (2)		
		Sugere-se que as crianças deem hipóteses [percursos/ atividades].	P3-EPE (1) P5-EPE (2) P6-EPE (2) P7-EPE (1)		
		Sugere-se que façam um desenho [tema de escolha livre].	P6-EPE (1)		
		Realizam-se experiências para a criança descobrir que o ar existe.	P3-EPE (1)		
	E2. Sustentadas na resolução de problemas	Deixa-se que as crianças explorem os materiais e criem o que quiserem.	P7-EPE (1)		
		Pede-se que as crianças encontrem no parque palavras iguais à imagem.	P6-EPE (1)		
		Colocam-se os ovos correspondentes em cada ninho e procede-se à sua contagem.	P1-EPE (1)		
		Faz-se a contagem do dia em que estamos até ao dia de Páscoa.	P2-EPE (1)		
		Criam-se conjuntos com símbolos... as crianças elaboram um pictograma.	P2-EPE (1)		
		Sugere-se que as crianças encontrem palavras que rimem...	P3-EPE (1)		
		Solicita-se que façam o contorno de modo a unir os traços...	P3-EPE (1)		
		Mostram-se flores com diferentes tamanhos... as crianças identificam qual a maior e a mais pequena.	P4-EPE (1)		
		Pede-se às crianças que criam um padrão.	P4-EPE (1)		
Coloca-se música e as crianças terão de passar a bola pelos seus colegas.	P4-EPE (1)				

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (ΣUC)	Frequências	
				ΣSC	ΣC
E. Prevê aprendizagens (cont.)	E2. Sustentadas na resolução de problemas (cont.)	Diz-se às crianças que estão fora do arco que têm de salvar as que estão dentro do arco.	P4-EPE (1)	15	58
		Questionam-se as crianças: de que forma poderemos criar frases com sentido?	P5-EPE (1)		
		Pede-se que as crianças descubram o conjunto [de entre várias propostas].	P6-EPE (1) P7-EPE (1)		
		Sugere-se que as crianças completem frases... [com imagens apresentadas]	P8-EPE (1)		
	E3. Sustentadas na gestão partilhada	Sugere-se que as crianças escolham o que mais lhe agrada...	P8-EPE (1)		
		Sugere-se que as crianças[em pequenos grupos] façam bolinhas de plasticina identificando as quantidades.	P1-EPE (1)		
		Pede-se que [as crianças] expressem [estados de espírito/movimentos].	P1-EPE (1) P7-EPE (1) P8-EPE (1)		
		Pede-se às crianças que relatem vivências e experiências.	P2-EPE (1) P5-EPE (1) P7-EPE (1) P8-EPE (1)		
		Distribuem-se máscaras... sugere-se que façam de conta que são coelhos durante o resto da tarde...	P2-EPE (1)		
		Mostram-se três gavetas e pede-se a colaboração das crianças para colocar em cada gaveta o nome de um sentimento.	P4-EPE (1)		
		Questionam-se as crianças sobre o que sentem pela sua mãe.	P4-EPE (1)		
		Solicita-se que as crianças escolham o tamanho da flor da sua preferência.	P4-EPE (1)		
		Sugere-se que ao longo da semana enriqueçam o baú com acessórios que tragam de casa.	P4-EPE (1)		
		Sugere-se que façam pares e que ao som da música dancem.	P5-EPE (1)		
		Sugere-se que as crianças representem de forma divertida as suas personagens.	P9-EPE (1)		
		Sugere-se que as crianças explorem [o avental de histórias].	P6-EPE (1)		
		Partilham-se ideias.	P6-EPE (1) P9-EPE (3)		
				21	

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (ΣUC)	Frequências	
				ΣSC	ΣC
G. Inclui tempos/ espaços diversificados na sala de atividades	A1. Em Grande grupo	As crianças dispõem-se em círculo sentadas no chão.	P4-E1.ºCEB (1)	10	22
		A professora coloca no quadro uma banda desenhada.	P11-E1.ºCEB (1)		
		Elaboração de um pictograma e de um gráfico circular [no quadro].	P12-E1.ºCEB (1)		
		Realização de um diagrama em grande grupo...exposto na parede da sala de aula.	P13-E1.ºCEB (1)		
		São apresentados às crianças um mapa e um globo terrestre [em cima de uma mesa].	P15-E1.ºCEB (1)		
		A professora coloca um tabuleiro de rolo de pintura [numa mesa] cobrindo-a com areia.	P16-E1.ºCEB (1)		
		A professora mostra às crianças um cubo e um cilindro arrastando-os em cima de uma mesa.	P17-E1.ºCEB (1)		
		A professora coloca em cima de uma mesa, visível a todas as crianças... bisnagas com tinta.	P25-E1.ºCEB (1)		
		A professora expõe imagens nas paredes da sala de aula.	P27-E1.ºCEB (1)		
		A professora modifica a disposição das mesas e das cadeiras de forma a que as crianças se sintam confortáveis.	P27-E1.ºCEB (1)		
	A2. Em Pequeno Grupo	Organização em grupos de 2 [em cada mesa].	P9-E1.ºCEB (1)	5	
		As crianças em grupos de dois retiram do aquário um peixe.	P9-E1.ºCEB (1)		
		Encenação de uma reportagem [numa mesa em frente à turma].	P13-E1.ºCEB (1)		
		Exploração dos elementos... as crianças retiram imagens [da caixa] e em grupos de dois elementos organizam-nas.	P16-E1.ºCEB (1)		
		A professora chama um grupo de cada vez e deslocam-se para a sala anexa.	P28-E1.ºCEB (1)		
	A3. Individuais	Distribuição de uma cópia a cada criança [em cada mesa].	P1-E1.ºCEB(1) P4-E1.ºCEB (2) P24-E1.ºCEB (1)	7	
		Cada criança à vez clica no quadro interativo qual o planeta que deseja explorar.	P8-E1.ºCEB (1)		
		O representante... dirige-se ao quadro.	P9-E1.ºCEB (1)		
		Distribuição dos cartões, cada criança joga individualmente.	P20-E1.ºCEB (1)		

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (ΣUC)	Frequências	
				ΣSC	ΣC
B .Inclui tempos/espacos diversificados no exterior	B1. Em Grande Grupo	Peça de natal [na biblioteca da escola].	P4-E1.CEB-1	1	1
	B2. Pequenos grupos	Não se apurou nenhuma ocorrência.	---	---	
	B3. Individuais	Não se apurou nenhuma ocorrência.	---	---	
C .Prevê atividades diversificadas na sala de aula	C1. Em grande grupo	Apresentação de um vídeo [para a turma].	P1-E1.°CEB (1) P5-E1.°CEB (1) P6-E1.°CEB (1) P24-E1.°CEB (1)		
		Debate entre as crianças.	P2-E1.°CEB (1)		
		Realização de experiências.	P2-E1.°CEB (1) P29-E1.°CEB (1)		
		Correção em grande grupo.	P1-E1.°CEB (1) P6-E1.°CEB (2) P7-E1.°CEB (1) P9-E1.°CEB (1) P11-E1.°CEB (1) P15-E1.°CEB (1) P17-E1.°CEB (1) P19-E1.°CEB (1) P20-E1.°CEB (1) P21-E1.°CEB (1) P22-E1.°CEB (1) P24-E1.°CEB(1)		
		Leitura expressiva e dinâmica.	P9-E1.°CEB (1) P15-E1.°CEB (1) P22-E1.°CEB (1) P23-E1.°CEB (1) P24-E1.°CEB (1) P29-E1.°CEB (1)		
		Identificação de imagens.	P5-E1.°CEB (1) P6-E1.°CEB (1) P8-E1.°CEB (1) P19-E1.°CEB (1) P23-E1.°CEB (3) P27-E1.°CEB (1)		
		Apresentação em <i>power point</i> .	P7-E1.°CEB (1) P8-E1.°CEB (1) P10-E1.°CEB (1) P12-E1.°CEB (1) P14-E1.°CEB (1) P15-E1.°CEB (2) P16-E1.°CEB (2) P20-E1.°CEB (1) P25-E1.°CEB (1)		

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (ΣUC)	Frequências		
				ΣSC	ΣC	
C. Prevê atividades diversificadas na sala de atividades (cont.)	C1. Em grande grupo (cont.)	Visualização de texto narrativo [quadro interativo].	P8-E1.ºCEB (1) P11-E1.ºCEB (1) P15-E1.ºCEB (1) P20-E1.ºCEB (1) P22-E1.ºCEB (1)	57		
		Apresentação de recursos.	P9-E1.ºCEB (1)			
		Em grande grupo as crianças identificam planetas.	P9-E1.ºCEB (1)			
		Apresentação de banda desenhada.	P11-E1.ºCEB (1)			
		Apresentação de um texto [folha A4].	P13-E1.ºCEB (1)			
		Ilustração em grande grupo.	P18-E1.ºCEB (1)			
		Apresentação em áudio.	P19-E1.ºCEB (1)			
		Em grande grupo as crianças recortam 100 quadrados de 1dm de lado.	P27-E1.ºCEB (1)			
	C2. Em pequeno grupo	As crianças dispõem-se em grupos.	P2-E1.ºCEB (1)			20
		Cada grupo é constituído por duas equipas de crianças.	P8-E1.ºCEB (1)			
		As crianças agrupam-se duas a duas.	P9-E1.ºCEB (1) P10-E1.ºCEB (1) P15-E1.ºCEB (1) P19-E1.ºCEB (1) P24-E1.ºCEB (2) P25-E1.ºCEB (2) P26-E1.ºCEB (2)			
		As crianças agrupam-se.	P9-E1.ºCEB (1)			
		As crianças, em grupos de dois elementos.	P11-E1.ºCEB (1)			
		Em grupos de três elementos as crianças.	P11-E1.ºCEB (1) P14-E1.ºCEB (1)			
		A professora divide a turma em três grupos.	P20-E1.ºCEB (1)			
		Realização de uma atividade...as crianças organizam-se em grupos de dois.	P21-E1.ºCEB (1)			
		As crianças organizam-se em grupos de cinco elementos.	P27-E1.ºCEB (1)			
		A professora divide a sala em quatro áreas distintas.	P29-E1.ºCEB (1)			

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (Σ UC)	Frequências	
				Σ SC	Σ C
C. Prevê atividades diversificadas na sala de atividades (cont.)	C3. Individuais	Elaboração [resolução] individual de uma ficha de trabalho.	P3-E1.ºCEB (1) P6-E1.ºCEB (2) P7-E1.ºCEB (1) P9-E1.ºCEB (1) P11-E1.ºCEB (1) P15-E1.ºCEB (1) P17-E1.ºCEB (1) P19-E1.ºCEB (1) P20-E1.ºCEB (1) P21-E1.ºCEB (1) P22-E1.ºCEB (1) P24-E1.ºCEB (1)	26	103
		Elaboração de uma carta individual.	P5-E1.ºCEB (1) P17-E1.ºCEB (1)		
		Resolução de exercícios de aplicação.	P6-E1.ºCEB (1) P19-E1.ºCEB (1) P28-E1.ºCEB (1)		
		A professora pede a um aluno para ler o texto narrativo.	P7-E1.ºCEB (1)		
		Elaboração de um texto criativo [individual].	P7-E1.ºCEB (1) P16-E1.ºCEB (1) P21-E1.ºCEB (1) P26-E1.ºCEB (1)		
		A professora distribui a cada criança uma atividade.	P10-E1.ºCEB (1)		
		A professora pede a cada criança que pense num número.	P11-E1.ºCEB (1)		
		Individualmente as crianças fazem questões por escrito.	P13-E1.ºCEB (1)		
		D .Prevê atividades diversificadas no exterior	D1. Em grande grupo		
Apresentação dos teatros na biblioteca.	P29-E1.ºCEB (1)				
D2. Em pequeno grupo	Não se apurou nenhuma ocorrência.		---	0	
D3. Individuais	Realização de ensaios individuais [na biblioteca] orientados pela professora.		P29-E1.ºCEB (1)	1	

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registro	Unidades de Contexto (ΣUC)	Frequências		
				ΣSC	ΣC	
E .Prevê aprendizagens	E1. Sustentadas na descoberta	Identificação de falhas na expressão escrita.	P4-E1.ºCEB (1)	12		
		Ilustração [cartas/obras].	P5-E1.ºCEB (1) P9-E1.ºCEB (1) P20-E1.ºCEB (1) P24-E1.ºCEB (1)			
		Exploração do texto.	P6-E1.ºCEB (1)			
		Exploração das estruturas apresentadas na maquete.	P7-E1.ºCEB (1)			
		A professora sugere às crianças que façam uma pequena pesquisa.	P10-E1.ºCEB (1)			
		As crianças juntamente com a professora exploram elementos do gráfico.	P10-E1.ºCEB (1)			
		As crianças com a ajuda da professora fazem uma pesquisa .	P12-E1.ºCEB (1)			
		[as crianças] retiram de uma caixa cartões com imagens e, através destas, terão de escrever uma história.	P14-E1.ºCEB (1)			
		Cada grupo terá de fazer uma pesquisa sobre uma ilha.	P19-E1.ºCEB (1)			
	E2. Sustentadas na resolução de problemas	Realização de jogo de conhecimento e exploração.	P1-E1.ºCEB (1)			9
		Resolução de problemas matemáticos em grande grupo.	P4-E1.ºCEB (1)			
		[A professora] sugere que sublinhem no texto palavras simples...e palavras compostas.	P6-E1.ºCEB (1)			
		Jogo sobre derivação de palavras.	P7-E1.ºCEB (1)			
		Sistematização de conteúdos utilizando o dominó da divisão.	P8-E1.ºCEB (1)			
		As crianças terão de dar continuidade a uma frase com o nome relativo ao seu peixe...a frase seguinte iniciará com um pronome.	P9-E1.ºCEB (1)			
		As crianças com a ajuda dos colegas apresentam os dados através de um gráfico de barras.	P12-E1.ºCEB (1)			
		Cada criança terá que fazer a correspondência correta.	P20-E1.ºCEB (1)			
		Jogo dos aglomerados...conseguir fazer correspondência o mais rápido possível de forma correta.	P23-E1.ºCEB (1)			

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (ΣUC)	Frequências	
				ΣSC	ΣC
E. Prevê aprendizagens (cont.)	E3. Sustentadas na gestão partilhada	Apresentação das histórias à turma.	P1-E1.ºCEB (1)		
		Diálogo com as crianças.	P5-E1.ºCEB (1) P6-E1.ºCEB (2) P9-E1.ºCEB (2) P10-E1.ºCEB (2) P11-E1.ºCEB (1) P12-E1.ºCEB (2) P18-E1.ºCEB (1) P25-E1.ºCEB (1) P29-E1.ºCEB (1)		
		Elaboração em grande grupo de uma legenda referente à maquete.	P7-E1.ºCEB (1)		
		As crianças dialogam entre si de forma a identificarem os planetas e a sua localização.	P8-E1.ºCEB (1)		
		As crianças terão de identificar as suas localizações e fazer a legenda no mapa.	P9-E1.ºCEB (1)		
		[A professora] apresenta-lhes uma cartolina com dados e explica como construir um gráfico, convidando as crianças a partilhar o seu saber fazer	P11-E1.ºCEB (1)		
		As crianças irão recontar a história oralmente utilizando pronomes.	P14-E1.ºCEB (1)		
		A professora propõe às crianças que pensem em países que gostassem de visitar e porquê.	P28-E1.ºCEB (1)		
		A professora sugere às crianças que escolham em grande grupo o título do texto.	P9-E1.ºCEB (1)		
				21	42

Anexo IV- Peça de natal

Sabes, Maria, o Pai Natal não Existe

No cenário encontra-se a Maria, sentada no chão ao lado da árvore de Natal a brincar com os seus bonequinhos.

Narrador – Frederico era um bom rapaz, mas, às vezes, fazia o que todos sabemos que nunca se faz.

(Frederico entra em cena, vai ter com a irmã e brincam juntos)

Narrador- Um dia, estava quase a chegar o Natal e disse à irmã que era pequenina, só para a arreliar, só para a deixar triste:

Frederico- Sabes Maria, o pai natal não existe.

O Frederico levanta-se e corre pela sala de um lado para o outro dizendo várias vezes em voz alta “o pai natal não existe”. A Maria virou-lhe as costas e continua a brincar e abanando com a cabeça. Do outro lado do cenário entram o pai Natal e as renas.

Narrador- É evidente que ela não acreditou, mas logo por azar, nesse exato momento quem ia a passar era o pai Natal que quando ouviu isto logo parou e se pôs a pensar:

Pai Natal - Então afinal, eu sou ou não sou?

Narrador - Voltou para casa, para o pólo Norte, as renas voavam a trote e a galope...

(Entra em cena o espelho e o pai Natal)

O pai natal olhava-se ao espelho e nada mais via do que um barrete vermelho, então perguntou muito aflito:

Pai Natal - será que é verdade, não existo?

(o pai Natal¹ sai de cena entrando logo de seguida os duendes fazendo uma roda e a murmurarem baixinho, abanando com a cabeça ao mesmo tempo. Entra o pai Natal² e coloca-se no meio da roda)

Narrador - de dia para dia emagrecia, já nem comia, cada dia mais tristonho e dizia aos duendes quase a chorar:

Pai Natal 2- E se eu afinal, não passo de um sonho?

(Aproximam-se as renas)

Rena1 - Pai Natal, não pode ser, se continuares assim sem comer, cada vez mais triste e mais magrinho acabas mesmo por desaparecer.

Rena2 - Afinal o que interessa a opinião de um miúdo?

(vão saído de cena e num canto do cenário entra o psicólogo sentando-se numa cadeira)

Narrador - Mas o pai Natal não queria saber e continuava infeliz e sisudo. Então as renas e os duendes levaram-no ao psicólogo.

(o pai Natal senta-se ao lado do psicólogo e diz-lhe:)

Pai Natal2 - Não sei bem se eu existo, nem que não, nem que sim, é que algumas crianças não acreditam em mim!

Psicólogo - Caro pai Natal, se algumas crianças não acreditam em si o problema é delas, o que tem a fazer é também não acreditar nelas.

Narrador - Foi meu dito meu feito e é bom que se diga, o pai Natal ficou mais satisfeito com este conselho e tanto comeu e tanto engordou que já a barriga não lhe cabia no espelho.

(entra o pai Natal1 e olha-se ao espelho todo satisfeito)

Narrador - Na noite de Natal, não foi com certeza boa a surpresa que teve o Frederico dentro do seu sapatinho posto a chaminé.

(Frederico e Maria entram em cena e vão até à chaminé, a Maria abre os seus presentes enquanto o Frederico olha para a sua meia muito triste e começa a chorar)

Maria - Porque estás assim?

Frederico - É que o pai Natal já não acredita em mim.

(vai a correr em direção aos pais e saem todos de cena)

Narrador – Mas, a verdade é que o pai Natal não conseguia acreditar em tudo o que via e em tudo o que ouvia. E no dia seguinte o Frederico lá recebeu a prenda do pai Natal... mas ele sabia que não a merecia.

Anexo V- Grelhas semanais

Grelha 1 – Inventário de Interesses semanal

16/12/2013 a 17/12/2013

Português

Nomes	Gostaste da atividade de leitura sobre a obra “A minha Bruxa Teimosa”?		Ficaste a saber como se escrevem as cartas?			Consegues distinguir os artigos definidos dos artigos indefinidos?		
	Sim	Não	Sim	Não	Tenho dúvidas	Sim	Não	Tenho dúvidas
Aluno 1	X		X			X		
Aluno 2	X				X			X
Aluno 3	X		X			X		
Aluno 4	X		X			X		
Aluno 5	X		X			X		
Aluno 6	X				X	X		
Aluno 7	X				X	X		
Aluno 8	X				X	X		
Aluno 9	X		X			X		
Aluno 10	X		X			X		
Aluno 11	X				X			X
Aluno 12	X		X			X		
Aluno 13	X		X			X		
Aluno 14	X		X			X		
Aluno 15	X				X	X		
Aluno 16	X		X			X		
Aluno 17	X				X	X		
Aluno 18	X				X	X		
Aluno 19	X				X	X		
Aluno 20	X				X	X		

Matemática

Nomes	Gostaste de resolver os problemas do gato feiticeiro?		Sabes fazer divisões com um algarismo?			Como Gostaste mais de trabalhar a divisão?		
	Sim	Não	Sim	Não	Tenho dúvidas	individualmente	Com a ajuda do professor	Em grande grupo
Aluno 1	X				X			X
Aluno 2	X			X			X	
Aluno 3	X		X			X		
Aluno 4	X		X			X		
Aluno 5	X		X					X
Aluno 6	X			X			X	
Aluno 7	X				X		X	
Aluno 8	X				X		X	
Aluno 9	X				X			X
Aluno 10	X		X					X
Aluno 11	X			X			X	
Aluno 12	X		X			X		
Aluno 13	X		X			X		
Aluno 14	X		X			X		
Aluno 15	X				X		X	
Aluno 16	X		X					X
Aluno 17	X				X		X	
Aluno 18	X		X					X
Aluno 19	X			X			X	
Aluno 20	X				X		X	

Estudo do Meio

Nomes	Achas que a água é importante?		Consegues identificar os estados físicos da água? (sólido, líquido e gasoso?)			Preferes estudar pelo livro ou utilizar outros recursos?		Gostaste da visualização do vídeo sobre o ciclo da água	
	Sim	Não	Sim	Não	Tenho dúvidas	Livro	Outos recursos	Sim	Não
Aluno 1	X		X				X		
Aluno 2	X		X				X		
Aluno 3	X		X			X			
Aluno 4	X		X			X			
Aluno 5	X		X				X		
Aluno 6	X		X				X		
Aluno 7	X		X				X		
Aluno 8	X		X				X		
Aluno 9	X		X				X		
Aluno 10	X		X				X		
Aluno 11	X		X				X		
Aluno 12	X		X				X		
Aluno 13	X		X				X		
Aluno 14	X		X				X		
Aluno 15	X		X				X		
Aluno 16	X		X				X		
Aluno 17	X		X				X		
Aluno 18	X		X				X		
Aluno 19	X		X				X		
Aluno 20	X		X				X		

Expressão Dramática

Nomes	Gostas de representar?		O que mais gostas de representar?			Achas que a peça “Sabes Maria, o pai Natal não existe” foi bem representada?		Gostarias de voltar a fazer peças de teatro?	
	Sim	Não	Coisas	Animais	Pessoas	Sim	Não	Sim	Não
Aluno 1	X				X	X		X	
Aluno 2	X		X			X		X	
Aluno 3	X				X	X		X	
Aluno 4		X		X		X		X	
Aluno 5	X			X		X		X	
Aluno 6	X				X	X		X	
Aluno 7	X			X		X		X	
Aluno 8	X				X	X		X	
Aluno 9		X	X			X			X
Aluno 10	X				X	X		X	
Aluno 11	X			X		X		X	
Aluno 12	X			X		X		X	
Aluno 13	X		X			X		X	
Aluno 14	X		X			X		X	
Aluno 15	X				X	X		X	
Aluno 16	X		X			X		X	
Aluno 17	X				X	X		X	
Aluno 18	X				X	X		X	
Aluno 19	X		X			X		X	
Aluno 20		X	X			X		X	