



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

Bruna Marisa Rodrigues Correia

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
2015

Dedicamos a realização deste sonho à memória do nosso querido avô António Rodrigues que, no seu silêncio, nos deu toda a força e coragem e nos protegeu com as suas asas de anjo.

Agradecimentos

Desde o início desta caminhada fomos guardando na nossa memória e gravando no nosso coração o diário que nos acompanhou e que foi sendo preenchido com palavras de força e de esperança, e colorido com as cores da sabedoria, da dedicação, da compreensão, da alegria e da amizade da parte de algumas pessoas. De uma ou de outra forma, foram muitas as que se cruzaram no nosso caminho e o palmilharam connosco lado a lado até ao último passo, traduzindo-se nas palavras que se imprimem neste relatório de estágio e em muitas outras que não tiveram lugar para serem escritas. Deste modo, queremos agradecer:

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança por nos ter dado a oportunidade de realizar uma etapa do nosso percurso académico, nomeadamente a licenciatura em Educação Básica e o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a todos os docentes e não-docentes implicados na nossa formação inicial.

À Professora Doutora Elza Mesquita por ser nossa orientadora e supervisora ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que esteve sempre presente em todas as horas, por tornar mais claro o nosso caminho, ajudando e contribuindo para que pudéssemos ultrapassar alguns obstáculos e pelo constante apoio, incentivo e dedicação. Também agradecemos pela disponibilidade, pelas orientações e ensinamentos que nos ajudaram a evoluir a nível pessoal e profissional.

Ao Professor Doutor Luís Castanheira, nosso supervisor no âmbito da Educação Pré-Escolar, pelo seu apoio, pelos conselhos, por valorizar o nosso trabalho e partilhar connosco o seu olhar sobre o especial e mágico mundo da criança.

À Professora Ana Pereira e Educadora Gisela Teixeira pela partilha de saberes, pelo estímulo e atenção dispensados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

Aos nossos pais pelo sacrifício que fizeram para a concretização desta etapa da nossa vida. Obrigada pela oportunidade e pelo voto de confiança, bem como por terem encarado a nossa ausência como algo necessário e pertinente para o futuro.

À nossa irmã a quem pedimos desculpa pelos momentos em que estivemos ausentes e a quem agradecemos toda a preocupação, ajuda e carinho demonstrados.

À nossa querida avó por não deixar de acreditar nas nossas potencialidades, pelas palavras de fé e incentivo, e pelo orgulho que sente por termos conseguido chegar ao fim desta caminhada tão difícil.

Ao Diogo, o nosso pilar, o nosso porto de abrigo, pela sua inestimável paciência, pelo tempo interminável, pela compreensão, confiança e ajuda incondicional. Pelos momentos bons e menos bons que partilhamos um ao lado do outro.

À Dona Delfina pelas palavras cobertas de razão e amizade.

À Sara Alves, colega de estágio e à minha companheira Rute Teixeira pela companhia e espírito de partilha prestados nesta etapa, ao longo dos dias de trabalho passados no contexto de estágio e na biblioteca.

A todos os que fizeram parte do nosso diário e que nos ajudaram a sustentar muitos dos conhecimentos que nos permitiram descobrir as peças do *puzzle* que acabamos de construir, o nosso profundo e sincero OBRIGADA.

Resumo

O presente relatório de estágio pretende traduzir em palavras parte do trabalho desenvolvido 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. A prática no contexto da Educação Pré-Escolar foi realizada numa instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com crianças de três anos de idade e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa instituição da rede pública de ensino com um grupo de crianças de seis anos de idade. No decorrer da nossa ação educativa tivemos em consideração o desenvolvimento integral da criança e promovemos o seu envolvimento ativo nas atividades que propusemos, respeitando os seus interesses, ritmos de trabalho, bem como as suas relações interpessoais. Para tal, tivemos em conta três dimensões pedagógicas: o espaço, o tempo e as interações estabelecidas na sala de atividades/aula. Assumimos uma atitude reflexiva e crítica em relação a todo o trabalho desenvolvido, inclusive sobre a nossa prática e, desta forma, exteriorizamos opiniões e fundamentos que consideramos pertinentes ao nosso estudo. Os dados foram recolhidos no decorrer das intervenções realizadas nos dois contextos, através da observação direta e participante onde recorremos a diários de bordo, notas de campo, registos fotográficos e de áudio e, ainda, às produções das crianças, com a intencionalidade de nos servirem como documentos de análise. Partimos da questão *De que forma as crianças aprendem umas com as outras, mediadas pelo adulto e pela relação que mantêm com o espaço, com o tempo e com as interações?* E estabelecemos como objetivos: (i) desenvolver experiências de ensino/aprendizagem potenciadoras do desenvolvimento integral da criança; (ii) proporcionar um ambiente favorável e condições materiais estimulantes para o grupo de crianças e para cada uma; (iii) observar as relações que as crianças mantêm com o espaço e com o tempo; e por último, (iv) atender aos interesses e motivações das crianças, em espaços plurais. De salientar que realizamos análise de conteúdo à informação constante nos diários de bordo que fomos redigindo ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, de modo a dar resposta às nossas vivências e às vivências das crianças atendendo às três dimensões pedagógicas: espaço, tempo e interações. Para além disso, ao tencionarmos refletir sobre a prática educativa desenvolvida, na apresentação que fazemos das experiências de ensino aprendizagem, que convocamos para analisar e refletir no âmbito deste relatório, consideramos que se traduziu num processo descritivo e interpretativo que, obviamente, enquadrámos numa abordagem qualitativa. Em termos de resultados pensamos poder concluir que quer num contexto, quer no outro procuramos atender aos interesses e motivações das crianças, não só no espaço sala de atividades/aula, mas também em espaços plurais. Relativamente às dimensões pedagógicas que fomos evidenciando (espaço, tempo e interações), pela forma como as vivenciamos em contexto consideramos que são decisivas para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-Chave: Dimensões pedagógicas: espaço, tempo, interações; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

This internship report aims to put into words some of the work developed under the Course Unit of Supervised Teaching Practice (STP), as part of the Master's Degree in Pre-School and 1st Cycle of Basic Education. The practice in the context of Pre-School Education was held in a Private Institution of Social Solidarity (PISS) with children aged three years old and in the context of the 1st Cycle of Basic Education, an institution of the public school system with a group of children aged six years old. In the course of our educational activity we have considered the child's overall development and we have promoted their active involvement in the activities proposed, respecting their interests, their pace of work, as well as their interpersonal relationships. To this end, we have considered three pedagogical dimensions: space, time and interactions established in activities / classroom. We take a reflective and critical attitude toward the whole work, including on our practice and thus externalize opinions and evidence considered relevant to our study. Data were collected in the course of interventions in both contexts, through direct observation and participant where we resort to logbooks, field notes, photographic and audio records and also to children's productions, with the intention to serve us as document analysis. We start with the question *How do children learn from each other, mediated by an adult and by their relationship with space, time and with interactions?* And we have established the following objectives: (i) develop teaching/learning experiences enhancing the child's overall development; (ii) provide a favourable environment and stimulant material conditions for the group of children and for each child; (iii) observe the relationships that children have with the space and time; and finally, (iv) consider the interests and motivations of children in plural spaces. It should be noted that we have performed content analysis to the information contained in logbooks that we were writing along the Supervised Teaching Practice in order to meet our experiences and the experiences of children attending the three pedagogical dimensions: space, time and interactions. In addition, we intend to reflect on the educational practice developed in the presentation we make of educational learning experiences that call upon to analyse and reflect on this report, we consider that resulted in a descriptive and interpretive process that obviously we frame in a qualitative approach. In terms of results we think that we can conclude that either in a context or in the other we seek to meet the interests and motivations of children, not only in space activity room / classroom, but also in plural spaces. Concerning pedagogical dimensions that we were showing (space, time and interactions), the way we experience in context we consider that they are decisive for the children development.

Keywords: Pedagogical dimensions: space, time, interactions; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education

Índice Geral

Introdução	13
Capítulo I. Enquadramento teórico	
Nota introdutória.....	17
1.1. Contributo de alguns pedagogos <i>na e para</i> a educação: descoberta, experiência e reflexão.....	18
1.2. O modelo curricular <i>High/Scope</i>	25
1.2.1. Aprendizagem pela ação.....	26
1.2.2. Interação adulto-criança.....	27
1.2.3. Ambiente de aprendizagem.....	27
1.2.4. Rotina diária.....	28
1.2.5. Processo de avaliação.....	30
1.3. <i>Movimento da Escola Moderna</i> (MEM).....	30
1.3.1. Interação adulto/criança.....	31
1.3.2. Ambiente de aprendizagem.....	32
1.3.3. Organização da rotina diária.....	32
1.4. Documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação.....	33
1.4.1. <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i> (OCEPE).....	33
1.4.2. <i>Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar</i>	36
1.4.3. Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	37
1.4.4. <i>Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	41
1.5. Organização (e utilização) dos materiais educativos em espaço pedagógico.....	42
Capítulo II. Percurso metodológico: contextualização e abordagem da pesquisa	
Nota introdutória.....	47
2.1. Tema, questão de partida e objetivos do estudo.....	48
2.2. A abordagem qualitativa como opção.....	49
2.3. A observação enquanto técnica de recolha de dados.....	50
2.3.1. Instrumentos de recolha de dados.....	51
2.2.1.1. Notas de campo.....	51
2.3.1.2. Registos fotográficos e em áudio.....	52
2.3.1.3. Produções das crianças.....	52
2.3.1.4. Diário de bordo.....	53
2.4. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos..	53
2.5. Caracterização e análise dos contextos institucionais.....	57
2.6. Os grupos de crianças e as salas de atividades/aula.....	60
2.7. O quotidiano do trabalho pedagógico: os momentos de rotina.....	70
2.8. A gestão dos grupos e das interações na sala de atividades/aula.....	73
Capítulo III. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio	
Nota introdutória.....	77
3.1. Sequenciação e organização das experiências de ensino/aprendizagem.....	77
3.2. Descrição detalhada e análise das experiências de ensino/aprendizagem.....	80

Considerações finais	101
Referências bibliográficas	105
Anexos	115
Anexo I- Quadro de análise por categorias, subcategorias e unidades de registo dos diários de bordo (EPE).....	117
Anexos II- Quadro de análise por categorias, subcategorias e unidades de registo dos diários de bordo no âmbito do 1.ºCEB	123
Anexo III – Diário de Bordo n.º 11 (EPE).....	127
Anexo IV – Diário de Bordo n.º 14 (EPE).....	129
Anexo V – Diário de Bordo n.º 22 (EPE).....	131
Anexo VI – Diário de Bordo n.º 24 (EPE).....	135
Anexo VII – Diário de Bordo n.º 25 (EPE).....	139
Anexo VIII – Diário de Bordo n.º 15 (1.ºCEB).....	143
Anexo IX – Diário de Bordo n.º 18 (1.ºCEB).....	147

Índice de tabelas, quadros e figuras

Figuras

Figura 1. Roda da aprendizagem Pré-escolar High/Scope.....	26
Figura 2. Planta tridimensional da sala de atividades.....	62
Figura 3. Planta tridimensional da sala de atividades após mudança na sua organização.....	64
Figura 4. Planta tridimensional da sala de aula do 1.º ano.....	66
Figura 5. Dispositivo de regulação: regras da sala de aula.....	67
Figura 6. Cartões de incumprimento de regras.....	68
Figura 7. Cartões de bom comportamento.....	68
Figura 8. Rotatividade da posição das crianças na sala de aula.....	69
Figura 9. Rotina diária do grupo de crianças do Jardim de Infância	70
Figuras 10 e 11. Atividade “À descoberta do mundo do caracol”.....	82
Figura 12. Registo das crianças após a atividade “À descoberta do mundo do caracol”... ..	72
Figura 13. Apresentação e explicação do trabalho realizado em pequeno grupo aos restantes colegas	83
Figuras 14 e 15. Resultado final da atividade “O caracol guloso”.....	85
Figuras 16 e 17. Desenvolvimento da atividade “Adivinha quem é?”.....	87
Figura 18. A criança escolhe o seu animal preferido da quinta.....	88
Figuras 19, 20 e 21. Desenvolvimento da atividade “Escolhe o teu animal preferido” – desenho à vista	90
Figuras 22 e 23. Desenvolvimento da atividade “Alimentos de origem animal”.....	91
Figuras 24 e 25. Desenvolvimento da atividade da construção de puzzles.....	93
Figura 26. Reconto da história através das imagens dos puzzles.....	94
Figura 27. O “Comboio das Sílabas”.....	95
Figuras 28 e 29. Dramatização da história “O Coelho Branco”.....	97
Figuras 30 e 31. Cenário com as nove couves - Introdução ao algarismo nove.....	98
Figura 32. Composição e decomposição do algarismo nove.....	99

Quadros

Quadro 1. Horário da turma de 1.º ano de escolaridade.....	71
--	----

Tabelas

Tabela 1. Sinopse das categorias em análise dos diários de bordo.....	55
---	----

Introdução

A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico assumem um papel preponderante de um processo de educação que ajuda a sustentar um percurso de vida, suportado por experiências e aprendizagens que poderão vir a contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano.

O papel do educador/professor deve ser pautado não apenas pelo seu conhecimento científico, mas também por uma ação dinamizadora, uma atitude ativa e reflexiva com vista a crescer profissionalmente com o ensino (Mesquita, 2011). Como mediador de aprendizagens é essencial que atue de modo a que as crianças construam o seu próprio conhecimento recorrendo a estratégias e materiais diversificados, bem como a situações concretas do seu quotidiano. No caso da Educação Pré-Escolar e, mais tarde, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o educador/professor deve ter a capacidade de conduzir a criança para que ela consiga transpor as aprendizagens que vai conseguindo realizar para níveis de abstração mais elaborados de acordo com o seu nível de desenvolvimento nas diferentes áreas. Para além disso, o educador/professor deve também proporcionar um ambiente estimulador, um tempo de experiências ricas, diversificadas, socializadoras, ativas e críticas em espaços plurais abertos à partilha e às interações com vista a promover também o equilíbrio psicológico e afetivo das crianças (Mesquita, 2011).

No entendimento de Sá-Chaves (1999), a formação de um educador/professor, trata-se de

uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva que tem como objetivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam com progressivo sucesso as condições únicas de cada ato educativo (p. 150).

Por isso, é necessário que o educador/professor tome conhecimento da prática educativa, quer no âmbito da Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois o ensino admite várias etapas que não se concretizam por “rutas”, mas sim por uma continuidade transversal e integradora de aprendizagens. Neste sentido, enquanto futuras educadoras/professoras, ainda em formação, não nos podemos desligar da importância da Prática de Ensino Supervisionada (PES) para a nossa integração em contextos de intervenção prática. Consideramos que todas as etapas vivenciadas no decorrer de toda a formação inicial foram fulcrais para uma construção pessoal, profissional, social e ética. Esta pautou-se por uma aprendizagem holística, responsável e sólida, contribuindo de forma bem sustentada na preparação para uma profissão que se impõe cada vez mais

exigente. É nesta etapa da nossa formação que temos contacto com o grupo de crianças e com os contextos reais. Neste contacto foi-nos dada a possibilidade de observarmos e recolhermos informações, conhecermos e refletirmos sobre a prática educativa, no sentido de nos organizarmos para intervir pedagogicamente de um modo mais fundamentado. Ou seja, observamos, conhecemos e refletimos, questionando constantemente as práticas que observamos e vivenciamos, produzindo saberes a partir da ação (Baptista, 2003).

No pensamento de Dewey “à educação interessa fundamentalmente o pensar real, interessa criar atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efectivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas” (cit. por Lalanda, & Abrantes, 1996, p.55). Neste sentido, a reflexão sobre a prática contribui para a consciencialização das teorias estudadas sobre as quais o educador/professor deve também manter uma perspectiva crítica.

O presente relatório final da Prática de Ensino Supervisionada (PES) integra-se no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo de Ensino Básico e discorre da apresentação, análise, reflexão e fundamentação de experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito de dois contextos de ensino. A temática subjacente neste documento e que resultou da nossa investigação em contextos de estágio é *O papel das dimensões pedagógicas: o espaço, o tempo e as interações*. Optamos por realizar análise de conteúdo aos dados presentes nos diários de bordo realizados no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, bem como em notas de campo, produções das crianças e registos fotográficos e em áudio, obtidos em cada um dos contextos já referenciados. Os Diários de Bordo em análise perfazem um total de 31 no caso da Educação Pré-Escolar (EPE) e um total de 20 no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). Salienta-se esta diferença pelo facto de na EPE termos realizado a PES sozinhas, ao passo que no 1.ºCEB essa prática foi efetivada com outra colega de estágio. Através do desenvolvimento da nossa prática educativa, bem como da análise dos Diários de Bordo, pretendemos verificar e analisar de que forma as crianças aprendem umas com as outras, mediadas pelo adulto e pela relação que mantêm com o espaço, com o tempo e com as interações. Para dar resposta à nossa questão problema traçamos alguns objetivos a considerar no decorrer da nossa prática educativa e que passamos a destacar: (i) desenvolver experiências de ensino/aprendizagem potenciadoras do desenvolvimento integral da criança; (ii) atender aos interesses e motivações plurais das crianças; (iii) perceber as relações que as crianças mantêm com o espaço, com o tempo e com as interações; e, por último, (iv) proporcionar um ambiente favorável e condições materiais estimulantes para o grupo e para cada uma.

Debruçamo-nos agora sobre a estrutura do presente relatório, destacando que se encontra organizado em três Capítulos.

No Capítulo I inscreve-se a apresentação do quadro teórico do nosso trabalho, onde reconhecemos o contributo de alguns pedagogos *na* e *para* a educação, bem como a importância dos modelos curriculares (*High/Scope*) e os pressupostos pedagógicos ligados ao *Movimento da Escola Moderna* (MEM). Reflete ainda a pertinência dos documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação de um educador/professor que norteiam a sua ação diária. Por fim, anota alguns apontamentos sobre materiais educativos em espaço pedagógico, nomeadamente a importância da sua utilização.

No Capítulo II explicita-se o percurso metodológico, contextualizando-o no âmbito da pesquisa concretizada. Como tal, dá-se conta do tema, da questão de partida, bem como dos objetivos do estudo e da abordagem utilizada, onde se assume, no âmbito da nossa investigação, realizada nos dois contextos de estágio, uma abordagem qualitativa. Também se explanam as técnicas e os instrumentos de recolha de dados. Ainda neste capítulo coloca-se em evidência a caracterização e a análise dos contextos institucionais, onde, para além de se indicar, em traços gerais, a instituição e o grupo de crianças, atende-se ainda à organização do espaço e do tempo e, por fim, às interações estabelecidas nos dois contextos educativos (EPE e 1.º CEB) onde a nossa ação foi efetivada.

No Capítulo III apresenta-se e analisa-se as práticas em contexto de estágio, nomeadamente as experiências de ensino/aprendizagem que selecionamos para este relatório, quer no âmbito da EPE, quer no âmbito do 1.ºCEB, tendo em conta as dimensões pedagógicas do tempo, do espaço e das interações, no sentido de dar resposta(s) à questão de partida e atingir os objetivos que nortearam o nosso trabalho de pesquisa. Neste capítulo, para além do relato e fundamentação das experiências de ensino/aprendizagem selecionadas, procede-se ainda à análise de notas de campo e registos fotográficos que permitiram ampliar, de alguma forma, a informação necessária para atingirmos os objetivos propostos.

Por último, dá-se conta das considerações finais do nosso estudo, onde tentamos dar resposta ao nosso problema, apontando as limitações e os contributos do mesmo para o nosso crescimento pessoal e formação académica.

As referências bibliográficas, bem como os respetivos anexos também se encontram enquadrados na estrutura do nosso relatório.

Capítulo I. Enquadramento teórico

Nota introdutória

Atualmente pretende-se que o educador/professor crie oportunidades para que a criança assuma um papel ativo e dinâmico dentro da sala de atividades/aula, ou seja, que a criança deixe de ser um “espectador” para passar a ser um “ator”. Por isso, é impreterível o olhar atento do educador/professor face a algumas teorias, cumprindo de igual modo com o estipulado nos documentos oficiais. No presente capítulo centramos a nossa análise em torno do pensamento pedagógico de alguns autores que defenderam uma educação centrada nos interesses e na competência da criança, bem como na defesa de uma participação da criança enquanto atora na construção do seu conhecimento (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007). Convocamos, então, para esta reflexão alguns desses pedagogos, nomeadamente: Dewey, Malaguzzi, Zabalza, Bruner e Faria de Vasconcelos, pelo facto de terem tido muita influência no desenvolvimento integral da criança e um papel determinante para a história da educação. Neste sentido, deixaram a sua marca em função de ideias, pensamentos e teorias que defenderam em relação à criança e que, atualmente, servem de andaimes na construção de um currículo em educação. Após esta primeira abordagem tratamos também de um dos modelos curriculares (*High/Scope*) que, de uma forma ou de outra, foi pensado tendo em conta as conceções pedagógicas e teorias do desenvolvimento defendidas por alguns dos pedagogos já referenciados. Salientamos também os pressupostos pedagógicos ligados ao *Movimento da Escola Moderna* (MEM). Ainda neste capítulo valorizamos os documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação de um educador/professor, que norteiam a sua ação diária, nomeadamente as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE), as *Metas de Aprendizagem* e as *Brochuras de Operacionalização das OCEPE* no caso da Educação Pré-Escolar, e o *Programa Nacional do Ensino Básico*, as *Metas Curriculares de Português* e as *Metas Curriculares de Matemática*, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Constituem-se em documentos oficiais que devem ser usados para que o desenvolvimento de competências na criança ocorra da melhor forma. Isto, atendendo às características do grupo/turma e à escolha de estratégias que estimulem a curiosidade, atenção e interesses das crianças. Portanto, apoiam e orientam o educador/professor na sua prática pedagógica, facilitando a estruturação e organização das atividades educativas a realizar com as crianças. Por fim damos ainda conta da importância da utilização de

materiais educativos no espaço pedagógico, uma vez que é importante que os materiais pedagógicos acarretem mensagens e aumentem as oportunidades de aprendizagem e sejam ainda responsivos face às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo de crianças (Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2013). Sendo a exploração de materiais, no nosso entender, uma condição necessária para promover experiências ricas e diversificadas, procuramos valorizar a sua importância neste ponto do nosso trabalho.

1.1. Contributo de alguns pedagogos *na e para* a educação: descoberta, experiência e reflexão

Diacronicamente foram vários os pedagogos que se preocuparam com questões ligadas à infância e que deixaram a sua marca em função das ideias e pensamentos que defenderam em relação à criança, nomeadamente no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem. De seguida, chamaremos para a discussão o contributo de alguns pedagogos que, pelas suas teorias, tiveram um papel determinante para a história da infância e para a consolidação do processo moderno de educação na autonomia e na identidade comum. Referimo-nos, por exemplo, a John Dewey (2002, 2005) que preconizou o envolvimento da criança na sua aprendizagem. Acreditava que a criança aprendia de uma forma mais sustentada se fosse ela a fazer, ou seja, esta tinha de ser o agente ativo na construção das suas experiências. Por isso, corroboramos as palavras de Lima (2013) sustentado em Dewey ao defender que,

as situações educativas são aquelas que valorizam as atividades realizadas pelas crianças, promovem o aprender fazendo, isto é, as situações educativas promovem o aprender da criança por experiências contínuas e interativas, que conduzem ao processo de construção de conhecimento (p.14).

Neste horizonte, entendemos que o pedagogo enfatiza as vivências da criança, nomeadamente a importância do explorar e descobrir nas suas ações. Valoriza também a experiência reflexiva em interação e continuidade, uma vez que,

a configuração destes princípios sugere que o potencial educacional de uma experiência inclui o que é experienciado bem como o experienciador (a criança) e a forma de experienciar. Implica a sua inteligência mas também os sentimentos, valores, emoções, predisposições, crenças, hábitos e ações que desenvolve (Novo, 2009, p.48).

Deste modo, a experiência reflexiva constitui-se na base para a construção do conhecimento, pois “reflectir é olhar para trás sobre o que foi feito e extrair os significados positivos que irão construir o capital para se lidar inteligentemente com posteriores experiências” (Lima, 2013, p.118). Isto é, apela à consciência da criança, ampliando o seu olhar sobre o mundo e sobre os outros através da interação potenciadora de troca e partilha

de ideias, ações e uma conseqüente reflexão sobre as mesmas. Nesta perspectiva, o educador assume um papel preponderante, na medida em que “deve ascender ainda mais à curiosidade das crianças fazendo com que não fiquem presas a atividades rotineiras, atividades que não estimulam a curiosidade nem conduzem a novas descobertas” (Lima, 2013, p.15). Ou seja, deve respeitar os interesses e estimular a curiosidade das crianças, de forma a valorizar as suas experiências. Para tal, deve respeitar, escutar e cooperar com as crianças, descobrir as motivações e diferenças de cada uma, bem como organizar o ambiente educativo que as envolve, a fim de transformar a sua curiosidade natural em pesquisa e aprendizagem, de proporcionar a investigação e promover a construção de conhecimentos pela criança. Assim, podemos considerar que o educador é visto como mediador do conhecimento. De acordo com Lima (2013), sustentado em Dewey,

a responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (p.18).

Para além da experiência, a interação entre educador/criança revela-se num outro elemento essencial para o autor, nomeadamente no que respeita às atividades e experiências vivenciadas pelas crianças, na medida em que, o educador deve conhecer os “seus interesses e as experiências pessoais e considerá-las como ponto de partida para as atividades inteligentes e experiências ampliadas dentro de um programa organizado de estudo” (Pinazza, cit. por Lima, 2013, p.16). Ou seja, deve aprender a interpretar e a estimular os impulsos naturais da criança. Neste sentido, a liberdade criadora e natural da criança é claramente valorizada e promovida na perspectiva de Dewey, pois para este pedagogo da infância, o que importava é que a “criança fosse inventora e ativa” (Mesquita, 2011, p.69). A pedagogia de Dewey dá-nos a visão de que “a experiência, a reflexão e a participação ativa da criança, em todo o processo educativo, são princípios que ele ‘crê’ como fundamentais para a aprendizagem significativa” (Lopes, 2011, p.23). Por isso, considera que a escola não é uma preparação para a vida, mas a própria vida, visto que procura representar a realidade através das experiências. Encara-a como um laboratório, onde se concretizam atividades e experiências, pois trabalhar nesta perspectiva “significa levar os alunos a aprender a descobrir, instigando a sua curiosidade, equipando-os com métodos de averiguação de processos, enfim, tornando-os sujeitos do seu próprio conhecimento” (Dewey, cit. Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p.81). Com isto, percebemos que Dewey procurou desconstruir a escola dita tradicional,

transformando-a numa escola da qual emerge uma educação progressiva que, no entender de Lino (2005), sustentada em Dewey, é caracterizada por um conjunto de princípios, nomeadamente:

expansão e cultivo da individualidade; actividade livre; aprender através da experiência; aquisição como meio para atingir fins que respondam a apelos directos e vitais do aluno; aproveitar ao máximo as oportunidades do presente; tomada de contacto com o mundo em mudança (p.69).

Neste sentido, a escola define-se na descoberta, experiência e reflexão. Dewey (1953) tornou-se num defensor dos direitos das crianças, dando primazia a uma educação com base na investigação realizada pela própria criança, valorizando os interesses, as ideias e as sugestões como ponto de partida para as actividades a concretizar. De salientar que, para isso, Dewey sugere que se tenha em conta o espaço, bem como os materiais existentes nesse mesmo espaço e a sua disposição como elementos que influenciam “a construção, a criação e investigação activa da criança” (cit. por Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p.77). Ou seja, o espaço deve estar organizado de forma a proporcionar às crianças a realização de experiências através da ação e da reflexão. Atendendo às ideias defendidas por Dewey, Lino (2005) refere que,

vivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação, que ao longo da vida, realmente conta (p.81).

Considerando a citação explanada percebemos que o tempo, nomeadamente a rotina diária da criança também é relevante no pensamento de Dewey, pois é importante organizá-lo de acordo com os interesses e preocupações das crianças, de modo a que possam trabalhar em diferentes actividades e, deste modo, atender à diversidade individual e cultural das mesmas, proporcionando-lhes experiências que as preparem para o futuro. Assim, corroboramos a tese de Lino (2005) que, sustentada em Dewey, defende que

a rotina diária, tal como a organização do espaço, deixou de ser rígida e estável para se tornar flexível e dinâmica (...), de forma a adaptar-se aos interesses e necessidades evidenciados pelas crianças e identificados pelo professor, atento e sensível, que planifica a acção educativa a partir das observações que realiza das crianças em plena actividade (pp.73-74).

Educar, no dizer de Azevedo (2009), ao sustentar-se em Malaguzzi, significa “incrementar a quantidade e qualidade das possibilidades de aprendizagem que vão desde o cuidado exaustivo com o ambiente (a arquitectura, o mobiliário e os materiais)” (pp.16-17). Na verdade, tal como Dewey, também Malaguzzi respeita o ambiente educativo que envolve a criança, nomeadamente o espaço e o que nele existe. Segundo Malaguzzi,

as crianças aprendem interagindo com o seu ambiente e transformando activamente os seus relacionamentos com o mundo dos adultos, das coisas, dos eventos e, de maneiras originais, com os seus pares. Em certo sentido, as crianças participam da construção da sua identidade e da identidade dos outros (cit. por Lopes, 2013, p.92).

Nesta perspetiva, percebemos que Malaguzzi vê a criança como protagonista, autónoma, capaz de construir e reconstruir ideias, pensamentos e tentativas de resposta, devendo o adulto responsabilizar-se por lhe criar oportunidades onde possa ser “ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa” (cit. Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p.281).

Loris Malaguzzi (1920-1994), fundador e impulsionador do modelo pedagógico *Reggio Emilia*¹, enfatiza as relações, as interações e as comunicações no desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou seja, a mesma é vista como protagonista e construtora da sua aprendizagem. Como defende Malaguzzi, trata-se de um modelo “onde o ouvir e o falar são privilegiados, onde as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas que se vão deparando” (cit. por Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996, p.101). Desta forma, as crianças são estimuladas e encorajadas a expressarem-se por meio de diversas formas de linguagem ou modos de expressão, bem como a explorar o ambiente educativo que as envolve e, assim, comunicar as experiências vividas e os conhecimentos que vão adquirindo.

Malaguzzi, tal como Dewey, olha para o educador/professor como mediador na medida em que escuta “para direcionar e caminhar ao lado da criança no processo de ensino aprendizagem” (Prado, & Miguel, 2013, p.23950). Ou seja, ajuda a criança a desenvolver as suas capacidades, enriquecer o seu vocabulário e a desenvolver o seu pensamento. Desta forma, concordamos com Oliveira Formosinho, Spodek, Brown, Lino e Niza (1996) quando referem ser

importante que os professores observem as crianças de modo a identificarem as suas capacidades e necessidades, o que os tornará capazes de saber quando a criança está pronta para receber o apoio necessário que a ajudará a avançar mais um passo no processo de aprendizagem (p.100).

Portanto, Malaguzzi encara a educação como uma atividade comum, “baseada nas relações, cooperação, colaboração e comunicação” (cit. por Oliveira-Formosinho, Spodek,

¹ Modelo pedagógico nascido no ano de 1945 em Itália, próximo da cidade de Reggio Emilia, devido à necessidade da construção de uma escola para crianças pequenas, após a destruição de todas as existentes durante a segunda guerra mundial. Esta iniciativa pôde contar com a participação das famílias, principalmente as mães, que demonstraram grande interesse em colaborar.

Brown, Lino, & Niza, 1996, p.100). Ou seja, uma educação que permita à criança construir o seu conhecimento sobre o mundo. Nesta proposta de enquadramento das questões teóricas sobre a educação não nos podemos esquecer dos contributos de Zabalza na educação infantil, nomeadamente *na e para* a qualidade da mesma. Filgueiras (2010), sustentado em Zabalza, refere que

as necessidades das crianças pequenas são muito variadas, desde as afectivas o descanso e, ao mesmo tempo, os espaços que permitam uma actividade intensa e enérgica. Espaços para estar com os outros e espaços para estar sozinho ou isolado, ainda espaços que sejam muito semelhantes ao lar e com muitos elementos familiares, para que não notem tanto a ‘ruptura afectiva’, e espaços que ‘rompam os seus esquemas’, que despertem a sua curiosidade por serem diferentes (p.53).

Neste sentido, percebemos que Zabalza enfatiza a criação de espaços harmoniosos que apelem aos interesses das crianças, estimulem os seus valores, como fator essencial na criação de identidade da criança dentro da sala, ou seja, espaços que promovam a sua iniciativa. Assim, corroboramos a tese defendida por Zabalza (1998) ao referir que,

o ambiente da sala é muito mais do que um lugar para armazenar (...). Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa (...) facilitando as actividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação, apoiando e fortalecendo, o desejo de aprender (p.237).

Contudo, torna-se importante que as crianças vivenciem rotinas marcadas pelo tempo e vividas no espaço que as faça sentir seguras, confortáveis e otimistas. No entender de Zabalza (1998) “as rotinas desempenham de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem” (p.52). Desta forma, a rotina torna-se importante, na medida em que permite “prever o que se vai passar a seguir, potencia nas crianças a sua auto-confiança e isso irá beneficiar todo o seu processo de ensino-aprendizagem” (Filgueiras, 2010, p.63). Com isto, concordamos com Zabalza (1998) quando afirma que criar uma rotina é “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas” (p.158). No que concerne ao papel do educador/professor, no pensamento deste autor, é o de deixar que a criança multiplique os seus estímulos e perspectivas. É o “saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências” (Zabalza, 1998, p.53). É o de levar a criança a não olhar somente numa direção. É atender ao espaço, de modo a enriquecer e diversificar estímulos e assim atender às necessidades das crianças e contribuir para o desenvolvimento das mesmas. Isto é possível quando o educador/professor consegue “criar situações que

desafiem o pensamento atual da criança e assim, provoquem o “desequilíbrio cognitivo” (Zabalza, 1998, p.160) e que contribua para a construção do conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo que a envolve. Assim, Zabalza (1998) define ambiente como sendo

um todo indissociável de objectos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo o que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente ‘fala’, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (p.233).

Deste modo, percebemos que o espaço é uma dimensão pedagógica determinante para a aprendizagem e bem-estar da criança, contribuindo para o conhecimento de si e do mundo que a envolve.

Para além dos pedagogos citados até ao momento, importa referir outro não menos importante no que concerne ao desenvolvimento da criança. Trata-se de Bruner que entende a criança como agente ativo no que respeita ao seu processo de aprendizagem, uma vez que,

é através da experimentação e da interacção com os materiais, pessoas e da vivência e envolvimento em experiências diversificadas que as pessoas aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e ao mundo que as rodeia, bem como a cultura onde estão inseridas (cit. por Teixeira, 2011, p.22).

Ou seja, Bruner defende que a aprendizagem implica um processo ativo por parte da criança na sua construção do conhecimento. Isto só se torna possível através de três modos de representação da realidade: ativa, simbólica e icónica. De acordo com Cardoso (2012), na representação ativa

a criança define os acontecimentos pelas ações que evocam. A representação é feita através da manipulação e da ação. A aprendizagem ativa requer que a criança procure ativamente soluções. A segunda forma de representação é designada por icónica: rege-se sobretudo por princípios de organização perceptual (...). A percepção vai-se tornando autónoma face à ação. É realizada através da organização perceptiva e da imaginação, a organização visual e a utilização de imagens. Os objetos são concebidos na ausência da ação. Por fim, o terceiro modo de representação, por palavras ou linguagem, é simbólico por natureza (p.41).

De acordo com Teixeira (2011), sustentando-se em Bruner, “é sobretudo pela interacção com os outros que as crianças descobrem que coisa é a cultura e como esta concebe o mundo. Ao contrário de outras espécies, os seres humanos ensinam-se deliberadamente uns aos outros” (p.29). Desta forma, percebemos que a noção que a criança vai tendo de si própria e do que a envolve é veiculada pelo contacto e interação que tem com os outros, mostrando assim que a construção do ser humano não é algo isolado, antes pelo contrário, é algo conjunto, onde o desenvolvimento e aprendizagem de cada um

depende muito do outro, e é nas trocas que existem entre eles que permite que cada um se desenvolva da melhor forma, e que um dia venha a fazer parte da cultura onde está inserido, intervindo de forma ativa na mesma. Neste horizonte, o pedagogo “acredita que todos os conceitos são possíveis de ser ensinados às crianças desde as idades mais precoces, desde que o conteúdo respeite as formas de representação do mundo pela criança e o ato de aprendizagem propicie a sua construção” (cit. por Cardoso, 2012, p.44). Assim, Bruner parte da hipótese de que o importante quando se ensinam os conceitos é a forma como estes são apresentados, as ideias que deles advêm, bem como as relações que se propiciam.

Para Bruner o aprender tem mais significado quando se constrói e, para tal, é preciso descobrir. Por isso, este pedagogo valoriza a aprendizagem por descoberta. Aprender implica “curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa” (cit. por Cardoso, 2012, p.45). Preconiza ainda que a linguagem é um fator essencial para a representação do mundo, uma vez que facilita a comunicação e auxilia a ação da criança. Neste contexto também concordamos com Teixeira (2011) ao considerar a

linguagem como uma ferramenta fulcral ou mesmo a chave para a construção do pensamento e das relações sociais, possibilitando a tomada de consciência, a comunicação e a transmissão da cultura que se desenvolve, também, no decorrer do próprio desenvolvimento da criança (p.23).

Neste horizonte, o educador/professor assume um papel fundamental no processo ensino/aprendizagem das crianças, pois este deve ser capaz de estimular a curiosidade das mesmas e promover experiências que as mantenham interessadas e que lhes permita desenvolver o seu pensamento. Portanto, o educador/professor assume um papel ativo “na medida em que deve mediar e auxiliar a criança (...), ajudando-a assim a consolidar as suas competências de forma adequada” (Teixeira, 2011, p.26). Por tudo o que referimos, sobre a perspectiva de Bruner, percebemos que este considera que a criança aprende através da ação, ou seja, por meio das suas experiências e visão sobre o mundo que a envolve. Neste sentido, concordamos com Dewey quando refere que “o papel do educador na empresa da educação é fornecer o ambiente que estimule respostas e dirija o curso do educando”, pois tudo o que o educador pode, de facto, fazer é “modificar os estímulos para que as respostas possam, tanto quanto possível, resultar na formação de atitudes intelectuais e emocionais” (2007, p.162).

Para concluir resta-nos valorizar o pensamento de Faria de Vasconcelos. Nas palavras de Mesquita (2011), uma das ideias do trabalho pedagógico do autor assenta numa instrução essencialmente educativa, uma vez que defende um ensino sustentado na

descoberta: “não procuramos preencher, mas treinar a mente da criança. Apelamos à sua colaboração activa, curiosidade e interesse. Ensinamos o menos possível, fazemos que descubram o mais possível, através do esforço pessoal de pesquisa e descoberta” (Faria de Vasconcelos, cit. por Mesquita, 2011, p.39). Com isto percebemos que Faria de Vasconcelos preconizava a liberdade da criança, nomeadamente o facto de esta poder observar, experimentar, construir e criar. Desta forma, a sua ideia está associada à de Bruner ao defender uma aprendizagem por descoberta, centrada na ação da criança.

Após conhecermos as ideias e os pensamentos de alguns pedagogos, percebemos que os mesmos promovem uma educação centrada nos interesses e necessidades da criança e valorizam a sua participação de diferentes modos na construção do seu conhecimento. Como tal, a organização do espaço e do tempo são fatores preponderantes para colocar em prática as suas perspetivas, pois é importante criar um ambiente que “favoreça a construção, a criação e a investigação ativa da criança” (Dewey, cit. por Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p.77). Neste sentido, “a distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços” (Filgueiras, 2010, p.40). Ou seja, quando nos referimos à dimensão pedagógica do espaço, emerge, a par, uma outra dimensão – o tempo –, isto porque as crianças usufruem e exploram o espaço e os materiais que existem se lhes dermos oportunidade para tal. Neste sentido, é possível respeitando o seu ritmo de realização e autonomia. Importa estimar a liberdade de ação da criança, por isso, se valorizarmos as dimensões pedagógicas, nomeadamente o espaço e o tempo, mais facilmente podemos tornar a criança numa narradora do sentir, do pensar e do fazer em interação com os outros, valorizando-se assim uma outra dimensão pedagógica: as interações.

1.2. O modelo curricular *High/Scope*

O modelo curricular *High/Scope* “foi criado a partir da ligação estabelecida entre a Teoria e a Prática, sendo que, deste modo, sofreu diversas alterações e remodelações no decorrer da sua conceção” (Mesquita-Pires, 2007, p.64). Ou seja, foi-se modificando e sustentando enquanto modelo de uma forma diacrónica. Começou por se apoiar na perspetiva e teoria desenvolvimentista de Jean Piaget que via a criança como um ser ativo na construção do seu conhecimento, centrando-se nas interações da criança com os objetos e o outro. Posteriormente, com o contributo de Vygostsky e de Dewey que acreditavam que a criança aprendia fazendo, o modelo passou a ter por base uma perspetiva

socioconstrutivista. No modelo curricular *High/Scope* reconhece-se que é na criança que reside o poder para aprender. Isto implica que o adulto assuma um papel de guia, apoiante de experiências realizadas pelas crianças. Nesta perspetiva, as crianças tornam-se “agentes activos da sua própria aprendizagem, em vez de recipientes passivos de uma aprendizagem dirigida e imposta pelos mais velhos” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.35). No entender de Hohmann e Weikart (2011) o currículo *High/Scope* integra alguns princípios que se encontram ilustrados na figura seguinte:

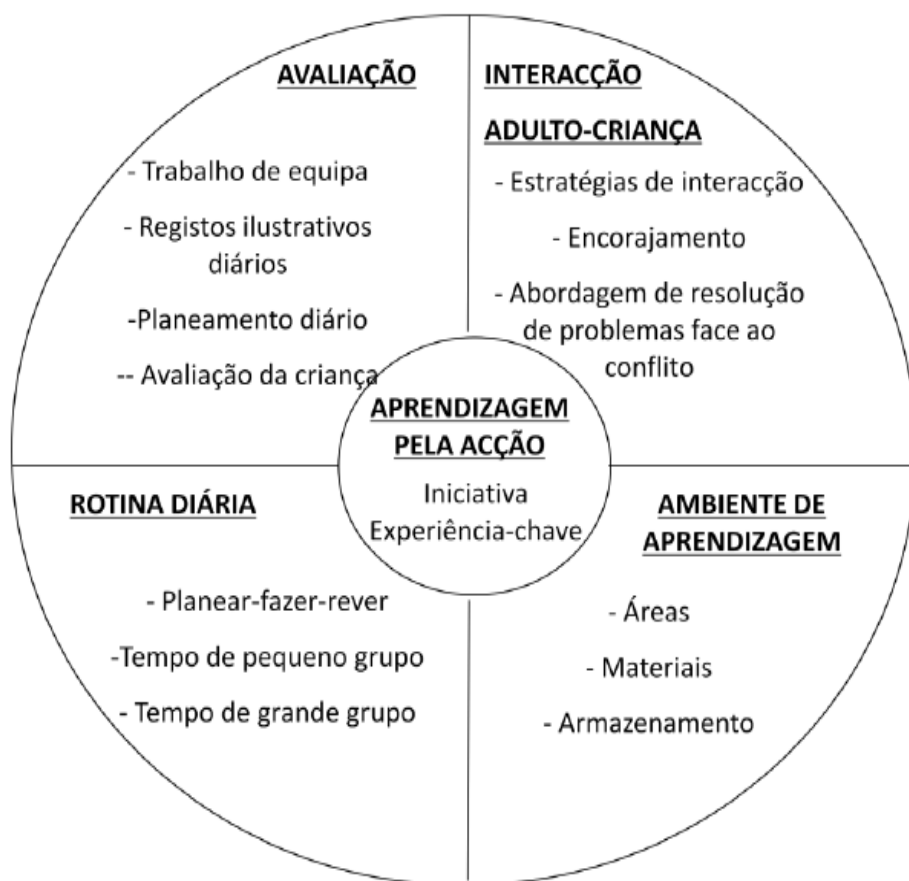


Figura 1. Roda da aprendizagem Pré-escolar *High/Scope*

De acordo com a figura que representa um diagrama intitulado de “Roda da Aprendizagem Pré-escolar *High/Scope*”, os princípios curriculares são os seguintes: a aprendizagem pela ação: interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária, e por fim, a avaliação. Princípios sobre os quais teceremos algumas reflexões nos subpontos seguintes.

1.2.1. Aprendizagem pela ação

O modelo desenvolve uma filosofia centrada na ação, isto é, permite à criança “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann,

& Weikart, 2011, p.5). Ou seja, as crianças vivem aventuras e experiências, interagem com outras crianças, adultos ou materiais e com isto, constroem o seu próprio conhecimento, que as ajuda a descobrir-se a si mesmas e ao mundo que as envolve. Porém, para que tal aconteça é impreterível que se estabeleçam relações positivas entre o adulto e a criança, ou seja, importa que as crianças se relacionem com base no encorajamento e no incentivo à resolução de problemas em interação.

1.2.2. Interação adulto-criança

O adulto, como apoiante e encorajador da aprendizagem ativa por parte das crianças, deve tomar em atenção a estruturação do ambiente educativo que envolve a criança, procurando situações/momentos e um leque de experiências que proporcionem uma aprendizagem centrada na ação que permita à criança desafiar o seu pensamento.

De salientar que o ambiente educativo inclui a organização do espaço, do grupo, dos materiais e das rotinas diárias do ponto de vista físico, e do ponto de vista sócio afetivo o clima ou ambiente que se cria com a criança e com os outros, nomeadamente o respeito pela diferença e pelas ações de cada criança. Por isso, concordamos com Dias e Bhering (2004) ao afirmarem que

os adultos, enquanto organizadores do ambiente e apoiantes das iniciativas das crianças, oferecem situações nas quais as crianças possam criar confiança em si e em seus parceiros, agir autonomamente, tomar decisões, colocar-se no lugar de seus pares e agir com respeito e responsabilidade adequada a sua habilidade e desenvolvimento (p.100).

Deste modo, o adulto, nomeadamente o educador assume um papel primordial que assenta em apoiar as crianças em todas as suas ações, interagindo com as mesmas. Importa ainda salientar que o papel do educador não deixa de ser menos importante, pois este tem também um papel ativo, na medida em que toma iniciativas e decisões relativas ao ambiente educativo, de modo a apoiar a aprendizagem ativa das crianças, não lhes dizendo *o que* ou *que* aprender mas sim, apoiá-las na sua aprendizagem, ou seja no *como* fazer. Portanto, “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.65).

1.2.3. Ambiente de aprendizagem

Outro ponto fundamental na abordagem *High/Scope* é o ambiente de aprendizagem que rodeia a criança, que na opinião de Hohmann e Weikart (2011), “dá às crianças

oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (p.7). Como tal, o ambiente deve tratar-se de um espaço atraente para as crianças, e daí o facto de as salas de atividades se encontrarem organizadas por áreas de interesse específicas e bem definidas que incluam “um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar para levar a termo as suas ideias e intenções de brincadeira e jogo” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.8). Ou seja, cada área dispõe de materiais que propiciam oportunidades para que a criança se envolva de forma criativa e intencional, promovendo assim uma aprendizagem centrada na ação.

No que concerne às áreas, as salas de atividades seguem uma linha construtivista e, por isso, existem áreas distintas com vista a promover diferentes aprendizagens. Em cada área, a criança explora e vive a realidade. Queremos com isto dizer que na área da casa, por exemplo, emerge a vida familiar quando a criança assume o papel de mãe, filha ou dona de casa, já na área das construções emerge o mundo das profissões. Ou seja, em cada área existem papéis específicos que a criança vive, e com isto abre uma janela para a realidade, para o conhecimento do mundo que a rodeia. Por isso, concordamos com Oliveira-Formosinho, Lino e Niza, (2013) porque destacam que os papéis sociais, as relações interpessoais e outros estilos de interação “constituem a textura social básica - são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas noutra” (p.84).

De salientar que a organização da sala de atividade não é estanque, ou seja, não tem um modelo único. Pode e deve ser organizada tendo em conta o desenvolvimento, interesses e necessidades do grupo e de cada criança.

Quanto aos materiais existentes nas diversas áreas, eram materiais da instituição ou materiais feitos pelas crianças ou levados de casa pelas mesmas. Os materiais devem estar visíveis, acessíveis e devidamente etiquetados, de modo a favorecer a autoestima da criança quando os usa e arruma. Portanto, quer a organização do espaço em áreas, quer a manipulação e arrumação de diversos materiais existentes na sala de atividades permitem “à criança experienciar uma aprendizagem ativa” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p.68), ou seja, permite à criança escolher, usar e manipular.

1.2.4. Rotina diária

Uma vez que o modelo curricular *High/Scope* se centra numa aprendizagem através da ação e realça a importância das interações positivas e de um ambiente de aprendizagem rico em oportunidades agradáveis, torna-se impreterível a criação de uma rotina diária, isto

é, “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.87). É preciso que haja um tempo diário para que as crianças possam variar de situações, promovendo uma panóplia de experiências, de oportunidades de aprendizagem e, conseqüente, desenvolvimento.

A rotina diária, ou seja, a gestão do tempo é pensada pelo adulto, mas com o desenrolar do tempo é construída pelas crianças. Nesta perspectiva, a criança “conhece a seqüência dos acontecimentos e organiza-se aí, cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p.70). Trata-se de um tempo diário estável e flexível e, por isso, previsível para a criança. Com isto, a criança pode variar as suas atividades, nomeadamente a área para que vai, bem como os materiais que usa. Segundo Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino e Niza (2013) “a rotina comporta trabalho individual da criança, decisões individuais da criança, realizações individuais da criança, embora naturalmente apoiadas. Também comporta atividades de pequenos grupos e do grande grupo com vista à interação e à cooperação” (p.83). Neste sentido, o modelo curricular *High/Scope* inclui três momentos: tempo em pequeno grupo, tempo em grande grupo e por fim, tempo de planejar-fazer-rever. No tempo em pequeno grupo é dada à criança a liberdade de fazer escolhas e tomar as suas decisões relativamente aos materiais que pretende utilizar, ou seja, é destinada à experimentação dos materiais e também à resolução de problemas em alguma atividade proposta pelo educador. Já o tempo em grande grupo permite construir nas crianças o sentido de comunidade, na medida em que se reúnem, juntamente com o educador, e realizam diversas atividades, como a leitura de histórias, relatos de acontecimentos, cânticos, dramatizações, entre muitas outras. O tempo planejar-fazer-rever trata-se de um momento individual com vista a “ fortalecer os interesses naturais das crianças, a sua capacidade para tomar iniciativas e as suas competências de resolução de problemas” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.229). Como tal, é um tempo que se encontra tripartido, ou seja, a criança começa por planejar o que pretende fazer, partilhando as suas ideias com o educador e o restante grupo. Em seguida a criança faz aquilo que planeou, escolhendo os materiais e as pessoas apropriadas para realizar a atividade planeada. Por último, as crianças voltam a reunir-se e, as crianças que planearam o seu trabalho partilham e discutem o que fizeram. Este processo “ajuda as crianças a reflectir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias acções” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.229). De referir ainda que, para além destes tempos fundamentais, existem outros incluídos na rotina diária da criança. Referimo-nos ao tempo de recreio

onde as crianças podem, ou não, usufruir do espaço exterior. É um tempo destinado a lanches e brincadeiras, e o tempo de transição que são períodos “em que as crianças mudam de uma actividade ou experiência para a seguinte” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.231) como, por exemplo, quando passam de uma atividade de pequeno grupo e se reúnem em grande grupo. Geralmente é um tempo preenchido por jogos, músicas ou conversas do interesse das crianças.

1.2.5. Processo de avaliação

Por último, o diagrama apresentado ilustra a Avaliação como um dos princípios básicos do modelo curricular *High/Scope*. Nesta é valorizado o trabalho em equipa, os registos ilustrativos diários daquilo que acontece durante o dia, o planeamento diário, bem como a avaliação da criança, nomeadamente a progressão da mesma. Isto implica um conjunto de atividades realizadas pelo educador em que as crianças são observadas e posteriormente avaliadas. De salientar que para registar as observações feitas às crianças, o educador faz uso de um documento denominado “Registo de Observação da Criança”, mais conhecido como o “COR”. Este é um instrumento de avaliação que se baseia nas observações e registos do educador sobre o desempenho das crianças.

Em síntese, o *High/Scope*, quando colocado ao serviço da prática, permite que a criança desenvolva as competências e crie hábitos essenciais para viver de forma independente e em sociedade, pois “dá às crianças poder para seguirem os seus próprios interesses de forma intencional e criativa. No processo as crianças desenvolvem iniciativa, interesse, curiosidade, desembaraço, independência e responsabilidade” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.13).

1.3. Movimento da Escola Moderna (MEM)

O *Movimento da Escola Moderna* (MEM), no entender de Serralha (2009), apoia-se num

projeto de uma comunidade de profissionais que proporciona aos seus membros a construção cooperada da profissão docente, por retroacção do acto pedagógico que se (re)constrói continuamente, por meio de reflexão crítica de práticas no colectivo, de onde resulta, conseqüentemente, a construção de uma pedagogia (p.5).

Ou seja, o MEM constitui-se num projeto educativo democrático que para os professores se define como um espaço, uma sociedade democrática que tem por base as práticas de cooperação e solidariedade mútua entre os indivíduos. Nesta perspetiva, a escola é vista como uma comunidade onde cada membro partilha as suas experiências culturais. Por tal,

surgiram três finalidades formativas que caracterizam o movimento e que dão sentido ao ato educativo: i) a iniciação às práticas democráticas; ii) a reinstituição dos valores e das significações sociais; e, por último, iii) a reconstrução cooperada da Cultura (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.144). É por meio destas três dimensões, onde cada membro participa ativamente que se organizam, de forma cooperada, as decisões “sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.145). Por conseguinte, o MEM centra-se no desenvolvimento pessoal e social, quer do educador/professor quer das crianças, enquanto cidadãs ativas, responsáveis e democráticas. Logo, corroboramos as palavras de Novo (2009) ao considerar que o processo de aprendizagem tem por base a “interacção sociocentrada e estruturante da comunicação, cooperação e negociação entre adulto e criança e crianças entre si” (p.75). De referir ainda que a ação educativa do MEM se rege por sete princípios fundamentais, a saber:

- Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação;
- 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 colaboração de todos os intervenientes;
- As práticas escolares darão sentido imediato às aprendizagens dos alunos. Isto através da 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, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, pp.45-48).

1.3.1. Interação adulto/criança

O MEM promove um sistema interativo de cooperação, em que as crianças, com a colaboração do educador/professor “reconstituem, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda através de processos e dos circuitos vividos, da construção e da circulação dos saberes científicos e culturais” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.145). Quanto ao adulto, pretende-se que este veja a criança como um ser capaz e competente, assumindo o papel de

Impulsionador activo de circuitos de comunicação, permitindo, deste modo, à criança construir conhecimento, edificar valores e acrescentar sentidos aos percursos do aprender. O adulto é ainda um auditor activo e dinamizador da cooperação,

sustentando-se na ideia de que o sucesso de um depende do sucesso dos outros (Novo, 2009, p.76).

Nesta perspectiva, as crianças, na sua individualidade e especificidade, são valorizadas pelas suas experiências de vida, na medida em que podem expressar-se livremente, partilhando as suas ideias e opiniões com outras crianças e com o educador/professor. De ressaltar que os grupos de crianças são organizados de forma vertical, ou seja, em grupos heterogéneos a fim de garantir o respeito mútuo pelas diferenças, bem como o desenvolvimento da afetividade e entreajuda.

1.3.2. Ambiente de aprendizagem

Quanto ao espaço educativo organiza-se em seis áreas de atividades que se encontram distribuídas à volta da sala, nomeadamente: a área da biblioteca onde consta também documentação; a oficina de escrita e sua reprodução; o espaço das construções, atividades plásticas e outras expressões artísticas; a oficina de carpintaria; o espaço de laboratório de ciências; o espaço dos brinquedos e jogos de faz de conta. Por último, existe ainda uma área polivalente destinada a encontros e atividades de grande grupo, ou seja, de trabalho coletivo. De salientar que neste espaço se evita infantilizar o ambiente, ou seja, procura-se aproximá-lo à realidade, ao modo como se encontram organizadas as sociedades adultas. Neste sentido, o ambiente deve ser estimulante e agradável e, por isso, nas paredes devem estar expostas as produções das crianças e ainda as planificações, a gestão e a avaliação das atividades que são discutidas e feitas com a ajuda das mesmas.

1.3.3. Organização da rotina diária

A gestão do tempo no MEM efetiva-se em duas etapas, a manhã e a tarde. Assinalamos os vários momentos do dia que compõem as etapas referidas: acolhimento; planificação em conselho; atividades e projetos; pausa; comunicações (de aprendizagens feitas); almoço; atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado); atividade cultural coletiva; e, balanço em conselho. Como podemos perceber através da sequência das diferentes etapas do dia, a manhã focaliza-se no trabalho de atividades de eleição das crianças, com orientação do educador/professor. Já a tarde está reservada para sessões informativas e atividades de carácter cultural aventadas pelas crianças, pelos educadores/professores e pelos convidados. De referir que o educador/professor deve proporcionar atividades que quebrem com a rotina diária, ou seja, que envolvam a saída

das crianças, mas de forma a promover a estabilidade e a segurança ao longo do desenvolvimento das mesmas.

Em suma, o MEM é um modelo que se baseia em valores democráticos e numa cultura partilhada que “educa para a autonomia mediante uma aprendizagem crítica e reflexiva, afastada da componente não doutrinária e dogmática dos conteúdos escolares” (Monteiro, 2006, p.78). Trata-se de uma forma de pensar e de agir na educação, onde o trabalho de reflexão e de aprendizagem vão decorrendo em cooperação, promovendo a construção e desenvolvimento das crianças e dos educadores/professores.

1.4. Documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação

O ato de planificar assenta numa previsão daquilo que o educador/professor pretende realizar com as crianças/alunos. Assim sendo, a planificação opera-se como sendo uma antecipação da ação docente, ou seja, a conversão de uma ideia ou de um propósito numa ação, no caso da educação, com intencionalidade educativa. De salientar que cabe ao educador/professor planear a sua ação, de modo a promover estratégias que possibilitem à criança/aluno desenvolver as suas competências, ou seja, a construir-se de forma gradual. Para planificar a nossa ação, no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES), apoiamos-nos em mediadores de planificação, isto é, em documentos orientadores que nos auxiliaram, sustentaram e facilitaram o processo. Referimo-nos às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* [OCEPE] (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básico [ME/DEB], 1997), às *Metas de Aprendizagem* (Ministério da Educação [ME], 2010), às *Brochuras de Operacionalização das OCEPE* (Mata, 2008; Godinho, & Brito, 2010; Martins, et al., 2007; Castro, & Rodrigues, 2008; Mendes, & Delgado, 2008; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008), no caso da Educação Pré-Escolar, e ao *Programa Nacional do Ensino Básico* (ME, 2006), às *Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012) e às *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico* (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013) referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.4.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) foram aprovadas, em Portugal, pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto e publicadas pelo Departamento de Educação Básica em setembro de 1997, a fim de proporcionar uma nova dinâmica à Educação Pré-Escolar, bem como apoiar e orientar o educador na sua prática pedagógica, uma vez que estas orientações “constituem um conjunto de princípios para

apoiar o educador nas suas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME/DEB, 1997, p.13). Neste sentido, as OCEPE apresentam-se como uma referência para os pais, para a sociedade e, sobretudo, para os educadores, na medida em que promovem a qualidade da Educação Pré-Escolar, indicando os saberes e experiências que se consideram importantes proporcionar às crianças neste nível educativo. Sobre as OCEPE, Bento e Mendonça (2010) referem que é um documento que se caracteriza por ser “flexível e abrangente, uma vez que cria a possibilidade de ser o educador a decidir sobre as opções metodológicas da sua prática, a forma de construir as diferentes dimensões do currículo, dando corpo ao planeamento e intervenção” (p.81).

As OCEPE não se consideram um programa, mas sim um documento orientador onde se encontram inscritos princípios que facilitam ao educador a tomada de decisões, isto porque servem como um documento orientador e sustentador do processo educativo a desenvolver com as crianças, uma vez que adota uma perspetiva centrada em indicações. O documento encontra-se estruturado em três partes distintas: a primeira destaca o princípio geral, bem como os objetivos pedagógicos presentes na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Esta Lei definiu a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica; a segunda etapa diz respeito aos fundamentos que são o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a diversidade, a cooperação e a articulação das diferentes áreas do saber, tudo isto a par com a indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem, e ainda à organização das Orientações Curriculares; por fim, apresenta as orientações gerais para o educador. Contudo, para além dos fundamentos enunciados no documento, o educador deve ter em atenção os objetivos gerais que o orientam na sua prática; o ambiente educativo que abarca a organização do grupo de crianças, do tempo e do espaço, do estabelecimento educativo, bem como a relação com os pais e outros intervenientes educativos; as áreas de conteúdo; a continuidade educativa e, por fim, a intencionalidade educativa que resulta “do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, por forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Ludovico, 2007, pp.37-38).

No que concerne às áreas de conteúdo, distinguem-se três grandes áreas: *área da formação pessoal e social*; *área da expressão e comunicação*, onde estão contemplados três domínios, nomeadamente a expressão motora, dramática, plástica e musical, a linguagem oral e abordagem à escrita e, por último, o da matemática; e, a *área de conhecimento do mundo*. Estas “constituem as referências gerais a considerar no

planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagens” (ME/DEB, 1997, p.14). Ou seja, contemplam conteúdos categóricos para o desenvolvimento da criança como indivíduo ativo da sociedade. Portanto, as *áreas de conteúdo* são áreas que possibilitam a realização de atividades que “partem do nível de desenvolvimento das crianças, da sua atividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar” (ME/DEB, 1997, p.48). Nesta perspectiva, a criança aprende a partir da ação, através da descoberta de si mesma e do mundo que a rodeia. A criança é vista como construtora da sua aprendizagem. Torna-se pertinente esclarecer o que se entende por cada área ou domínio insertos no documento orientador das OCEPE. Relativamente à *área de formação pessoal e social* destaca-se por ser transversal, na medida em que “todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (ME/DEB, 1997, p.51). Ou seja, trata-se de uma área que enquadra todas as outras, partindo da ideia de que o ser humano se constrói através da interação social, visto que é nas interações e nas relações estabelecidas que este influencia e é influenciado pelo mundo que o rodeia, regulando o modo como se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o mundo, ajudando-o, assim, a viver em sociedade. Quanto à *área de expressão e comunicação* foi-nos dado a perceber que esta encerra aprendizagens ligadas ao desenvolvimento psicomotor e simbólico, envolvendo e determinando diferentes formas de linguagem. Trata-se de uma área que contempla vários domínios “que se consideram dever estar intimamente relacionados, porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros” (ME/DEB, 1997, p.56), e de informação que contribui para que a criança represente o seu mundo interior, bem como o que a rodeia. Neste sentido, a função destes domínios na mesma área promove a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, trabalhando assim numa perspectiva mais globalizante. Os domínios das expressões incluídos na *área de expressão e comunicação* são os seguintes: (i) *motora* – para que a criança conheça o uso do seu corpo em diversas situações; (ii) *dramática* – promove o jogo simbólico ou jogo do faz de conta, através de uma panóplia de atividades; (iii) *plástica* – privilegia o desenvolvimento do sentido estético; (iv) *musical* – permite à criança conhecer e explorar sons e ritmos produzidos ou explorados pela mesma; (v) *linguagem oral e abordagem à escrita* – favorece o desenvolvimento da linguagem e o reconhecimento e escrita de palavras, ou seja, facilitam a emergência da linguagem escrita; e, por último, o da (vi) *matemática* – que assenta na aquisição de noções de matemáticas a partir do seu

quotidiano. Por fim, a *área de conhecimento do mundo* que se fixa “na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (ME/DEB, 1997, p.79). Ou seja, para além de ajudar a criança a construir conhecimentos, esta área promove a estimulação da curiosidade da criança e da sua vontade natural de saber e aprender, possibilitando o conhecimento de si e do mundo que a envolve. Por tudo isto, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) constituem-se, de facto, num documento com grande impacto nas práticas pedagógicas dos educadores de infância, tornando-se num marco significativo para este nível educativo pois, o mesmo, expressa-se “como o eixo da mudança, que decorre de um processo global, interactivo e permanente” (Ludovico, 2007, p.38), facilitando ao educador a estruturação e organização das atividades educativas a realizar com as crianças.

1.4.2. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

Relativamente às *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*, também elas apoiam o educador de infância na sua prática educativa, uma vez que definem competências a adquirir pelas crianças no final da Educação Pré-Escolar. Ou seja, contribuem para esclarecer possíveis dúvidas e explicitar condições que conduzam à qualidade e sucesso escolar, parâmetros bem definidos nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE), ou seja, sustentam-se nas mesmas. Desta forma, auxiliam o educador no processo de planeamento e estratégias, e nos modos de progressão, através de um conjunto de aprendizagens informais facilitadoras, para as crianças continuarem o seu processo educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, facilitadoras da sua transição. Por isso, concordamos com Pereira (2010) ao afirmar que “as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar assumem-se como uma tentativa de clarificação do tipo de aprendizagens que se considera que facilitam a iniciação das crianças nas aprendizagens escolares futuras” (p.57).

Porém, o facto de facultarem ao educador o planeamento, as estratégias e os modos de progressão, não se pretende que “esgotem ou limitem as oportunidade e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim de infância e que exijam uma intervenção intencional do educador” (Portugal, cit. por Pereira, 2012, p.220). Portanto, pretende-se que privilegiem o desenvolvimento da criança, mas de forma flexível.

As *Metas de Aprendizagem* encontram-se estruturadas pelas áreas de conteúdo enunciadas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, com o intuito de “privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa

abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas” (ME, 2015, p.5). Neste sentido, cada área, nomeadamente cada domínio pertencente à mesma área é composto por um conjunto de metas de aprendizagem. Logo, atendendo à definição e à estrutura do documento em assunto, torna-se importante uma leitura e reflexão do mesmo por parte dos educadores de infância, pois facilitam a sua prática e valorizam a sua formação relativamente à utilização prática do mesmo. Para além disso, enfatizam a progressão das crianças, visto que cada uma é o centro da ação, ou seja, a ação levada a cabo pela mesma proporciona ocasiões de descoberta de si e do mundo que a rodeia.

1.4.3. Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para além dos documentos destinados à Educação Pré-escolar, foram criados outros que se consideraram fulcrais para uma melhor gestão do currículo no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Um desses documentos designa-se de *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* e a última edição data de 2004. Este documento norteador para a prática do professor começa por estabelecer os objetivos gerais do mesmo, que “devem entender-se como objectivos de desenvolvimento, isto é, como metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica” (Ministério da Educação [ME], 2004, p.16). De salientar que alguns desses objetivos gerais se decompõem em objetivos específicos que se incluem em três dimensões, nomeadamente a dimensão pessoal da formação, a dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais e, por fim, a dimensão da cidadania. O documento em questão apresenta também um conjunto de princípios orientadores a que a organização e gestão do currículo obedecem. Relativamente aos princípios orientadores da ação pedagógica do 1.º Ciclo apontam para que os alunos concretizem “experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2004, p.23), ou seja, que contribuam e garantam o sucesso escolar de cada aluno. Foi neste sentido, e na consequência da permanente mudança social e cultural, que a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) resolveu rever e, posteriormente, reformular os Programas de Português e Matemática até então em vigor. Daí resultou que, em 2009 e 2013 (Despacho n.º 9888-A/2013. D.R. n.º 143, Suplemento, Série II de 2013-07-26) respetivamente, houvesse um reajustamento dos mesmos. O Despacho n.º 5165-A/2013 de 16 de abril de 2013 veio revogar o *Programa de*

*Matemática*² para o Ensino Básico de 2007 a partir do ano letivo de 2013-2014 que, segundo o que se expressa neste documento, o programa de 2007 “constituía ainda ‘um reajustamento do Programa de Matemática para o ensino básico, datado do início dos anos noventa’” [p.12610-(322)].

A matriz curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico contempla as componentes curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho). Relativamente à componente de Português, sabe-se que o seu ensino e aprendizagem “determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura, & Pinto, 2009, p.6), sendo esta área do saber fundamental para a formação das crianças e dos jovens. O documento *Programa de português do ensino básico*³, homologado em 2009, contemplava três níveis de ensino, sendo que os programas que foram construídos de acordo com uma matriz comum aos três ciclos, podendo ser reajustados de acordo com a sua natureza. Neste sentido, “reconhece-se que os três ciclos traduzem uma progressão constante, obrigando a ponderados cuidados de gestão curricular no momento de passagem entre eles” (Reis, et al., 2009, p.8), favorecendo a formação e sucesso dos alunos. O *Programa de Português* encontra-se organizado em três partes. A primeira parte diz respeito a questões gerais, sendo apresentados e explanados fundamentos, conceitos-chave e opções programáticas. Já a segunda parte contempla as organizações programáticas referentes aos três ciclos de ensino e, por último, na terceira parte, já nos anexos existe a indicação de autores, bem como alguns textos e materiais de apoio. Os programas relativos aos 1.º, 2.º e 3.º ciclos têm em conta um conjunto de conceitos e de termos mais específicos sobre os quais nos vamos centrar de seguida: competências; competências gerais, linguístico-comunicativas e específicas da qual fazem parte a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua, os conteúdos e, por fim, o desempenho que inclui o descritor de desempenho⁴ e o respetivo indicador. De salientar que os termos e conceitos enunciados são apresentados como,

² O programa foi homologado em 2007, experimentado em 2008 e 2009 e generalizado, por fases, no ano letivo de 2010/2011.

³ O programa foi homologado em 2009, colocado em experimentação em 2010 e generalizado, por fases, a partir do ano letivo de 2011/2012.

⁴ Tendo em conta diversas dimensões (tempo verbal, finalidade, lógica sistémica, natureza metacognitiva, aprendizagem, avaliação, indicador, e paradigma), Pacheco (2011) define descritor de desempenho como sendo um efeito da aprendizagem, sendo um “ponto de referência de um resultado adquirido e cuja demonstrabilidade torna visível a competência” (p.86).

instrumentos de trabalho para o professor (...), eles não são transferíveis de forma linear para a sala, espaço em que o professor de Português deve ser antes de mais um educador atento às realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos (Reis, et al., 2009, p.15).

Ou seja, os instrumentos de trabalho favorecem o trabalho do professor, na medida em que o auxiliam e o orientam na sua prática educativa. No que concerne ao *Programa de Português do 1.º ciclo do Ensino Básico*, este assume-se como um documento fundamental, visto que “a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida” (Reis, et al., 2009, p.21). O 1.º CEB é um ciclo em que os alunos se envolvem no exercício da escrita e que são iniciadas aprendizagens que promovem comportamentos verbais e não-verbais adequados em situação de comunicação. O documento em assunto, para além de uma caracterização do nível de ensino, enuncia também os resultados que são esperados relativos às cinco competências específicas já referidas e que se aplicam nos diferentes anos de escolaridade que, depois de analisados, se verifica que são coincidentes para o 1.º e 2.º anos e para o 3.º e 4.º anos (Reis, et al., 2009, pp.24-27). Posteriormente são apresentados quadros de progressão programática de acordo com duas componentes curriculares: os descritores de desempenho e os conteúdos. De salientar que os quadros são organizados de acordo com as competências específicas já faladas e que se encontram definidas na *Organização Curricular e Programas-Ensino Básico* (Ministério da Educação [ME], 2004).

Na sequência do programa de português surgiram outros documentos, com a vista a auxiliar o professor no seu trabalho em sala de aula. Referimo-nos aos *Guiões de implementação do programa de português do ensino básico* (Escrita, Leitura, Conhecimento Explícito da Língua, Oral). O seu objetivo assenta em explanar o papel e a natureza de cada competência no programa, o que significa ensinar cada uma delas numa perspetiva articulada com as restantes. Para além disso, apresenta propostas metodológicas da conceção no ensino de cada competência para o trabalho da didática da língua. Daí o facto de serem considerados instrumentos que auxiliam o professor. Cada Guião encontra-se organizado em três partes, sendo que na primeira é feita uma introdução à competência tratada, bem como o seu papel para o desenvolvimento do *Programa de Português*, e ainda algumas reflexões, sugestões relativamente ao trabalho sobre a competência em estudo e tópicos de discussão sobre o contexto de formação. Quanto à segunda parte contempla três exemplos de conjuntos de atividades, passíveis de serem desenvolvidas com os alunos, ou seja, que permitam desenvolver a competência explanada no Guião atendendo ao

desempenho esperado do aluno. Por último, a terceira parte mostra uma lista bibliográfica de apoio que inclui indicações e sugestões. O documento abarca os três ciclos de ensino, por isso, a segunda parte do guia apresenta exemplos para cada um dos ciclos de ensino.

No que concerne ao *Programa de Matemática para o Ensino Básico*, homologado em 2013, tem como intuito promover “uma aprendizagem progressiva, na qual se caminha etapa a etapa, respeitando a estrutura própria de uma disciplina cumulativa como a Matemática” (Damião, et al., 2013, p.1). Ou seja, adota uma estrutura curricular sequencial, atendendo à aquisição do conhecimento, ao desenvolvimento de capacidade de cada aluno. Após uma breve introdução, o documento apresenta as finalidades do Ensino da Matemática, destacando a estruturação do pensamento, análise do mundo natural e por último, a interpretação da sociedade. Posteriormente enuncia os objetivos “que traduzem os desempenhos fundamentais que os alunos deverão evidenciar em cada um dos três ciclos de escolaridade básica” (Damião, et al., 2013, p.3). No caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os desempenhos explanados são os seguintes: identificar/designar, estender, reconhecer e saber. De seguida, apresentam-se os conteúdos para cada Ciclo de Ensino, sendo que no 1.º Ciclo os domínios de conteúdo são três: Números e Operações, Geometria e Medida, e Organização e Tratamento dos Dados. Cada domínio envolve um conjunto de conteúdos. Isto acontece para cada ano de escolaridade, ou seja, 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos. Por último surgem algumas indicações relativas aos níveis de desempenho, metodologias, avaliação e à bibliografia.

Quanto ao *Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico* encontra-se organizado em três componentes: princípios orientadores, objetivos gerais e blocos de aprendizagem. Neste sentido, os princípios orientadores destacam a importância do Estudo do Meio para o desenvolvimento e formação dos alunos. Os objetivos gerais são apresentados para todos os blocos, especificando os de cada bloco. O programa em assunto (Ministério da Educação, 2004) encontra-se organizado em seis blocos de conteúdos: Bloco 1- À Descoberta de Si Mesmo; Bloco 2- À Descoberta dos Outros e das Instituições; Bloco 3- À Descoberta do Ambiente Natural; Bloco 4- À Descoberta das Inter-Relações entre espaços; Bloco 5- À Descoberta dos Materiais e Objetos; Bloco 6- À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade. Cada Bloco apresenta uma nota introdutória e apresenta os conteúdos para cada ano de escolaridade.

Por último, debruçemo-nos sobre os Programas relativos à componente do currículo designada por *Expressões Artísticas e Físico-Motoras*. Esta contempla outras componentes e cada uma delas apresenta uma estrutura organizativa também expressa em blocos. O

Programa de Expressão e Educação Físico-Motora abarca oito blocos: Bloco 1 - Perícia e Manipulação; Bloco 2 - Deslocamentos e Equilíbrios; Bloco 3 - Ginástica; Bloco 4 - Jogos; Bloco 5 - Patinagem; Bloco 6 - Atividades Rítmicas Expressivas (Dança); Bloco 7 - Percursos na Natureza; Bloco 8 - Natação (Programa opcional). O *Programa de Expressão e Educação Musical* envolve dois blocos: Bloco 1 - Jogos e Exploração; Bloco 2 - Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical. Já no *Programa de Expressão e Educação Dramática* existem dois blocos: Bloco 1 - Jogos de Exploração; Bloco 2 - Jogos Dramáticos. No caso do *Programa de Expressão e Educação Plástica* são expressos três blocos: Bloco 1- Descoberta e Organização Progressiva de Volumes; Bloco 2 - Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies; Bloco 3 - Exploração de Técnicas Diversas de Expressão. De referir ainda que o documento *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, apresenta ainda orientações relativas à área de *Educação Moral e Religiosa Católica*. Sobre esta disciplina são enunciados os seus princípios orientadores, bem como a importância da mesma, os objetivos gerais seis unidades temáticas, bem como sugestões metodológicas e a bibliografia pertinente para a ação educativa.

1.4.4. Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em consequência dos *Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* surgiram as *Metas Curriculares* para o mesmo ciclo de ensino que, tal como os *Programas*, constituem-se “instrumentos de apoio à gestão do currículo, disponibilizadas para serem utilizadas pelos professores no seu trabalho quotidiano” (Afonso, et al., 2010, p.2). Isto é, auxiliam o trabalho do professor e favorecem as aprendizagens realizadas pelos alunos, e constituem-se, a par dos programas, em documentos orientadores do ensino e da avaliação, sendo que os segundos enquadram a aprendizagem, enquanto as primeiras a concretizam.

As *Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* encontram-se divididas em áreas ou disciplinas e são definidas para o final de cada ciclo. Em relação às *Metas Curriculares de Português* foram estabelecidas de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico e o Programa de Português. Apontam para “uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p.4). Nesta perspetiva são consideradas referências quer para o ensino, quer para aprendizagem.

As *Metas Curriculares de Português* assumem algumas características essenciais, ou seja, estão organizadas de forma a considerar aquilo que é essencial para a aprendizagem

do aluno; encontram-se definidas por ano de escolaridade e por domínios de referência (competências específicas) para cada ciclo, sendo que em cada domínio são enunciados os objetivos, bem como os descritores de desempenho pretendidos e obrigatórios. O documento está organizado tendo em conta as cinco competências específicas já enunciadas quando nos pronunciamos sobre o *Programa de Português do Ensino Básico*: compreensão do oral; expressão oral; a leitura; a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua ou gramática como agora é denominada. Para além destas, existe outra que consta no documento, designada de Educação Literária. De salientar que, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico a leitura e a escrita são domínios que surgem associados, pois constituem-se uma novidade neste Ciclo de Ensino e embora apresentem funções distintas, apoiam-se em capacidades que são comuns aos dois. A compreensão e expressão oral estão incluídas na Oralidade. Portanto, a especificidade de cada domínio é definida através dos objetivos e respetivos descritores de desempenho.

Quanto às metas traçadas para a componente curricular de Matemática foram elaboradas com base nos conteúdos explanados do *Programa de Matemática do Ensino Básico*. O documento apresenta um conjunto de metas a alcançar durante o Ensino Básico. Nelas constam “objetivos gerais que são especificados por descritores, redigidos de forma concisa e que apontam para desempenhos precisos e avaliáveis” (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p.4). De referir que estes são indicados para cada ano de escolaridade através de domínios e subdomínios. As *Metas Curriculares para a Matemática* estão organizadas de acordo com os temas apresentados no Programa relativo à mesma área (Números e Operações, Geometria e Medida, Álgebra e Organização e Tratamento de Dados) e ainda em função das capacidades ou Temas Transversais que se pretendem desenvolver: resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática. Estes tornam indispensáveis ao cumprimento dos objetivos definidos.

1.5. Organização (e utilização) dos materiais educativos em espaço pedagógico

A organização do espaço educativo, nomeadamente da sala de atividades/aula é uma condição necessária para promover experiências ricas e diversificadas com as crianças, pois é nesse espaço que passam a maior parte da sua vida escolar e, por isso, os elementos pedagógicos existentes assumem grande importância, sobretudo a forma como se organizam e são utilizados. Os materiais pedagógicos assumem um enorme valor educacional quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segundo Cunha (2013)

a organização do espaço pedagógico, por si só, não é suficientemente educacional se não tiver recheado de materiais educativos adequados ao desenvolvimento, aos interesses e à cultura das crianças, valorizando a experimentação, a reflexão e a cooperação de todas elas. Os materiais devem suscitar a atenção das crianças em termos de exploração, manipulação e descoberta e responder aos interesses e necessidades das crianças (p.21).

Neste sentido, cabe ao educador/professor proporcionar experiências que promovam o uso de materiais educativos, fomentando aulas mais dinâmicas, atrativas, estimulantes e motivadoras.

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “os materiais pedagógicos são livros de texto que têm a função central de promover o jogar e o brincar, promover o aprender como bem-estar” (p.29). Neste sentido, a utilização de materiais favorece o envolvimento ativo das crianças nas atividades que lhes são propostas, contribui para “facilitar a organização prática da individualização da aprendizagem, e desenvolvem a autonomia da criança” (Cerquetti-Aberkane, & Berdonneau, 2001, p.55-56). É no tocar, no sentir e no manipular que a criança se abstrai e descobre o mundo que a envolve e, por isso, é impreterível proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas, centradas na exploração, manipulação e experimentação de materiais. Porém, quando pensamos usar materiais devemos ter o cuidado de os adaptar às características e necessidades do grupo de crianças e de cada uma, pois só assim os materiais poderão “despertar a curiosidade, permitir descobertas e aprendizados (e não servir de ilustração para uma explicação), destacar as dificuldades” (Cerquetti-Aberkane, & Berdonneau, 2001, p.57). Por isso, devem ser utilizados atendendo ao ritmo de aprendizagem de cada criança.

Relativamente ainda aos materiais existem dois tipos, manipuláveis e não manipuláveis. Os materiais manipuláveis caracterizam-se como sendo objetos ou instrumentos concretos que apelam aos sentidos das crianças, na medida em que podem ser tocados, movidos e manipulados pelas mesmas, ou seja, caracterizam-se pelo envolvimento físico da criança ajudando-a a descobrir, perceber ou consolidar ideias e conceitos fundamentais nas mais diversas aprendizagens. A conceção de material manipulável abarca dois tipos de materiais: estruturados e não estruturados.

Os materiais estruturados englobam diferentes recursos que os autores do livro *Alicerces da Matemática – Um guia prático para professores e educadores*, destacam como sendo “suportes de aprendizagem que permitem envolver os alunos numa construção sólida e gradual das bases matemáticas. No contacto direto com o material, as crianças agem e comunicam, adquirindo o vocabulário fundamental, associando uma acção real a uma expressão verbal” (Damas, Oliveira, Nunes, & Silva, 2010, p.5). Quanto aos materiais

não estruturados também podem ser utilizados pelas crianças e fomentar a sua criatividade e imaginação uma vez que não apresentam uma determinada função “dependendo o seu uso da criatividade do professor” (Botas, 2008, p.27). De ressaltar que quer os materiais estruturados, quer os não estruturados são um estímulo para a aprendizagem das crianças e desenvolvem competências nas diversas áreas do saber. Para além disso, “permitem que as crianças permaneçam activas, questionadoras e imaginativas, conforme a sua própria natureza” (Damas, Oliveira, Nunes, & Silva, 2010, p.5). Como tal, demos primazia à sua utilização no decorrer da nossa prática pedagógica, na Educação Pré-Escolar, ao permitirmos à criança conhecer o mundo que a rodeia, uma vez que ao experimentar estava a aprender e ao manipular estava a interagir com o espaço e com os outros, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, porque também possibilitamos o contacto direto com o que a criança estava a aprender, facilitando-lhe as ações que iam surgindo e os conteúdos que tínhamos para explorar. Neste sentido, e uma vez que defendemos a criança como um ser ativo, reflexivo, crítico e competente, procuramos diversificar os materiais e os recursos existentes na sala de atividades/aula através de materiais, jogos que fossem apelativos, assim como o contar de histórias. Dos materiais utilizados destacamos as *barras de Cuisenaire* que proporcionam às crianças a possibilidade de descobrir por elas mesmas “os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender” (Damas, Oliveira, Nunes, & Silva, 2010, p.65); os *puzzles* que estimulam a capacidade de memorização e concentração das crianças, promovem ainda as interações entre elas; o manual escolar que surge como recurso potenciador do desenvolvimento de competências; os sólidos geométricos que permitem que as crianças aprendam e consolidam vários conceitos relacionados com o estudo da geometria; entre outros que fomos criando e aplicando de acordo com o que pretendíamos trabalhar, nomeadamente o recurso aos livros de literatura para a infância. No pensamento de Azevedo (2007), o contacto e interação com a literatura

permite ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, inferindo, prevendo, comparando com leituras e experiências anteriores, estabelecendo relações com as mesmas, interpretar e assim construir novos conhecimentos. É desta interação que advém a conquista do pensamento crítico e divergente, a abertura a novos mundos e horizontes, um olhar sobre o outro, e, obviamente, um contacto próximo com uma escrita de qualidade, com riqueza e as potencialidades da língua (p.71).

Deste modo, ao interagir com o livro, a criança vai aprender acerca da língua escrita, desenvolver o seu vocabulário, desenvolver a sua capacidade de atenção e interagir com o adulto e/ou com os seus pares. Como tal, é impreterível o uso de livros de literatura para a

infância que possibilitem à criança contactar com textos diversos, de qualidade e que sejam cativantes.

Em suma, podemos referir que a inserção de instrumentos pedagógicos na sala de atividades/aula é necessária para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na medida em que estas se envolvem mais ativamente na aprendizagem, aumentam a motivação e beneficiam o seu ritmo de aprendizagem. Ajudam ainda as crianças a passar de um pensamento concreto para um pensamento abstrato e vice-versa. Também auxiliam o trabalho do educador/professor.

Capítulo II. Percurso metodológico: contextualização e abordagem da pesquisa

Nota introdutória

A prática pedagógica, no dizer de Mesquita-Pires (2007), trata-se de “um momento de aprendizagem e desenvolvimento particularmente rico, onde se entrecruzam diversos saberes, diferentes influências contextuais e organizacionais, conhecimentos e estratégias específicas, reflexões e indagações constantes” (p.97). Portanto é através da prática que conhecemos os contextos educativos, bem como diferentes formas de trabalho que podem resultar em experiências positivas ou negativas, mas todas elas fundamentais para o nosso desenvolvimento pessoal, profissional, social e ético. No desenvolvimento da nossa prática tivemos a necessidade de perceber em que consiste uma investigação e de que forma esta se processa. Segundo Sousa (2005) investigar refere-se, em termos etimológicos, em entrar nos vestígios e procurar nos sinais o conhecimento daquilo que provocou. Como tal, investigar potencia o desenvolvimento de novos conhecimentos no âmbito do ensino, bem como da aprendizagem, atendendo a uma determinada metodologia. Para Fonseca “metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica” (cit. por Gerhardt, & Souza, 2009, p.12). A pesquisa pode atender a uma abordagem investigativa que pode ser de natureza qualitativa, quantitativa ou mista. Embora assumam características diferentes, ambas possibilitam uma investigação sobre o desenvolvimento da ação educativa, isto se nos situarmos no campo das ciências da educação. Na medida em que consideramos que as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados e a respetiva análise contemplam uma abordagem qualitativa, assumimo-la no âmbito da nossa investigação sobre as práticas nos dois contextos de estágio. Neste sentido, fomos planeando, passo a passo, a nossa ação e delineando os processos a ter em conta, considerando numa primeira fase da nossa investigação a escolha do tema, a formulação do problema, a especificação dos objetivos e a seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados. A nossa ação, integrada na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi efetivada em dois contextos educativos distintos, num primeiro momento na Educação Pré-Escolar e, posteriormente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste capítulo, para além de darmos conta dos aspetos metodológicos inerentes à nossa investigação, também apresentamos a caracterização de cada um dos contextos onde

desenvolvemos a nossa prática, atendendo à caracterização da instituição, do grupo de crianças, à organização do espaço e do tempo e, por fim, às interações estabelecidas. Destacamos que as salas de trabalho observadas e nas quais desenvolvemos a nossa PES possuíam uma pluralidade de respostas capazes de proporcionar à criança diferentes tipos de aprendizagens e vivências. De salientar ainda que o que observamos e conhecemos nos contextos foram aspetos determinantes para, posteriormente, organizarmos a prática educativa e refletirmos sobre ela, atendendo também aos dados recolhidos no decurso da nossa ação.

2.1. Tema, questão de partida e objetivos do estudo

O contacto com o espaço e a realidade educativa permitiu-nos observar e recolher dados que nos ajudaram a conhecer o contexto e o grupo de crianças. Numa fase seguinte, conduzimos a prática pedagógica no sentido de nos levar a refletir sobre a forma como poderíamos criar mais oportunidades às crianças, bem como alargar e diversificar as suas experiências de aprendizagem, tendo em conta as dimensões pedagógicas do espaço, do tempo e das interações, respeitando sempre os seus interesses, bem-estar e necessidades. Isto, porque corroboramos das palavras de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) quando defendem a tese de que “o espaço é um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto a vivências e interesse plurais das crianças” (cits. Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, p.111). Neste sentido, o modo como se encontra organizado o espaço (interior) que envolve a criança deve respeitar e responder aos seus interesses, pensamentos e sentimentos. Logo é impreterível criar um espaço que, de acordo com Bruner, permita à criança interagir com pessoas e materiais, pois é no “envolvimento em experiências diversificadas que as crianças aprendem a conhecerem-se a si próprias, aos outros e ao mundo que as rodeia, bem como a cultura em que estão inseridas” (cit. por Teixeira, 2011, p.22). Contudo, quando nos referimos à dimensão pedagógica do espaço emerge, a par, uma outra dimensão – o tempo, isto porque, as crianças usufruem e exploram o espaço e os materiais que existem se lhes dermos oportunidade para tal. Neste sentido, é possível respeitar o seu ritmo de realização e autonomia. Deste modo, importa “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas” (Zabalza, 1998, p.158). Ou seja, um tempo que permita à criança explorar e experimentar materiais, vivenciar situações, acontecimentos e uma panóplia de experiências diversificadas. Em suma, ao longo do trabalho pensamos estimar a liberdade de ação da criança e acreditamos que esta aprende fazendo, e daí a importância de um ambiente que

“favoreça a construção, a criação e a investigação ativa da criança” (Dewey, cit. Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p.77). Ao valorizarmos as dimensões pedagógicas, nomeadamente o espaço e o tempo, mais facilmente podemos tornar a criança numa narradora do sentir, pensar e fazer em interação com os outros. Neste enquadramento, tivemos a intenção de responder à questão norteadora da nossa pesquisa através da análise que realizamos aos dados que recolhemos, a saber: *De que forma as crianças aprendem umas com as outras, mediadas pelo adulto e pela relação que mantêm com o espaço, com o tempo e com as interações?* Para tal, estabelecemos como objetivos:

- Desenvolver experiências de ensino/aprendizagem potenciadoras do desenvolvimento integral da criança;
- Proporcionar um ambiente favorável e condições materiais estimulantes para o grupo de crianças e para cada uma;
- Observar as relações que as crianças mantêm com o espaço e com o tempo;
- Atender aos interesses e motivações das crianças, em espaços plurais.

Nesta pesquisa, que é o resultado final do trabalho que realizamos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, embora não se possam salientar todas as situações práticas vivenciadas, utilizamos uma metodologia qualitativa com recurso a estratégias mistas de recolha de informação. A informação foi gerada a partir das observações naturalista e participante, sistematizadas em diários de bordo, notas de campo, registos fotográficos e em áudio e registos das produções das crianças e que acompanharam o desenvolvimento de todo o trabalho empírico em contexto de trabalho. A análise documental realizada aos diários de bordo foram um apoio precioso para a triangulação de toda a informação recolhida e para a interpretação dos dados (Capítulo III). As notas de campo que ao longo da análise salientamos, bem como os registos fotográficos e os registos das produções das crianças, constituíram-se como uma ferramenta de diálogo fundamental para compreendermos e darmos a compreender ao outro (leitor) a informação gerada e para que se possa perceber melhor as dinâmicas das salas de atividades/aula.

2.2.A abordagem qualitativa como opção

Uma investigação qualitativa sugere que o investigador tenha a capacidade de observação, questionamento, emissão de juízos de valor e de análise, exigindo “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.49).

Para Silveira e Córdova (2009), sustentadas em Minayo, “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de atividades” (p.32). Logo, uma investigação qualitativa é centrada na compreensão e explicação da dinâmica de relações sociais. Nesta linha, Bogdan e Biklen (1994) referem cinco características da investigação qualitativa que a seguir destacamos:

- Ocorre em ambientes naturais, constituindo o investigador o instrumento principal na medida em que se desloca ao local dos participantes a fim de recolher os dados com maior precisão;
- É descritiva na medida em que os dados recolhidos são apresentados em forma de palavras ou imagens;
- Emerge de um processo e não do resultado ou produto;
- É indutiva, isto é, não há a preocupação em arranjar dados ou evidências para provar ou rejeitar hipóteses;
- É significativa, visto que 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 (pp.47-50).

A investigação qualitativa encontra-se ligada à compreensão de significados de ações e palavras dos sujeitos. Neste sentido, o objetivo fulcral do investigador incide em “compreender o comportamento e experiências humanas” (p.70), ou seja, assenta em compreender o que os sujeitos experimentam, e o modo como os mesmos interpretam as suas experiências e estruturam o mundo social que os envolve.

2.3. A observação enquanto técnica de recolha de dados

Uma das técnicas privilegiadas de uma metodologia qualitativa é a observação, que “consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar” (Gerhardt, Ramos, Riquinho, & Santos, 2009, p.74). Neste sentido, consideramos que é uma técnica adequada ao investigador que pretende um contacto próximo com o objeto de estudo, e que deseja compreender o meio social que à partida lhe é desconhecido. Como tal, pensamos que “a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação de comportamentos e atitude do professor em formação” (Estrela, 1994, p.56). A observação ocorre através do contacto direto do investigador com o fenómeno observado. Como tal, no nosso caso considerámo-la uma observação naturalista e, sobretudo, participante uma vez que “permite captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas” (Gerhardt, Ramos, Riquinho, & Santos, 2009, p.75), ou seja, fenômenos que são

observados diretamente e que permitem ao observador integrar-se no campo de observação. Portanto, a observação permite-nos recolher informação, conhecer e refletir sobre a prática educativa, e prepararmo-nos para intervir pedagogicamente de um modo mais fundamentado. Por isso, no decorrer da nossa ação nos contextos de estágio a observação esteve presente de forma contínua. Deste modo, permitiu-nos recorrer a vários instrumentos de recolha de dados com o intuito de registar as observações de forma exata e objetiva para posteriormente analisarmos e refletirmos. Para o efeito, recorreremos aos seguintes instrumentos: notas de campo, registos fotográficos e em áudio, produções das crianças e, por fim, já em situação de pós-ação recorreremos aos diários de bordo. O uso do diário de bordo ocorreu todos os dias e em ambos os contextos, e a escrita foi produzida após as atividades feitas pelas crianças em sala de atividades/aula.

2.3.1. Instrumentos de recolha de dados

No seguimento do processo de observação serão apresentados os instrumentos utilizados na recolha de dados nos dois contextos de estágio considerados por nós como sendo o nosso campo de investigação. Os instrumentos usados no campo da investigação constituíram-se como ferramentas importantes para a criação de dados e, tal como referem Graue e Walsh (2003), podem garantir uma multiplicidade de perspetivas. A recolha dos dados desta investigação foi realizada nos contextos de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.3.1.1. Notas de campo

Para Bogdan e Biklen (2013) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Portanto, esta forma de registo dos dados permitiu-nos traduzir para o papel tudo o que fomos vendo, ouvindo e experienciando, ou seja, todos os acontecimentos que pensamos ser relevantes e que ocorreram durante a nossa prática pedagógica. As notas de campo assumem dois tipos de materiais, o descritivo e o reflexivo, sendo que no primeiro “a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan, & Biklen, 2013, p.152), já o segundo está relacionado com as preocupações e ideias do observador. Isto favorece uma posterior análise, compreensão e reflexão sobre diversas situações, servindo ainda como auxílio da memória, visto que nos permite fazer comparações com outras notas já existentes. No nosso caso, recorreremos aos dois tipos de notas de campo mencionadas, na

medida em que registamos o que as crianças diziam ou faziam, e incluímos a reflexão de acordo com o que observamos e o trabalho realizado.

2.3.1.2. Registos fotográficos e em áudio

Quanto aos registos fotográficos surgiram a fim de complementar outros instrumentos de recolha de dados. Através da fotografia foi possível ilustrar e demonstrar atividades concretizadas, bem como os trabalhos realizados pelas crianças no decorrer das mesmas. Neste sentido, corroboramos das palavras de Bogdan e Biklen (2013) quando afirmam que, na maior parte das vezes, a máquina fotográfica é “utilizada como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p.189). Também nos permitiu obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações (Bogdan, & Biklen, 1994, p.141). Logo, as imagens capturadas são documentos que contemplam uma informação visual que posteriormente possa ser analisada. Para além dos registos fotográficos importa destacarmos os registos em áudio, nomeadamente o gravador, sendo que este nos facilitou a captação dos diálogos das crianças no decorrer das interações estabelecidas na sala de atividades/aula. Neste sentido, procuramos recorrer ao gravador, principalmente no tempo de grande grupo, pois não era possível estarmos envolvidas na atividade e ao mesmo tempo registar os diálogos que emergiam. No caso de algumas atividades optamos por registar o diálogo visto que nem sempre o uso do gravador era o mais adequado, sobretudo quando as crianças expressavam as suas ideias, isto porque se tornava pouco claro e confuso para, posteriormente, realizarmos a transcrição. Neste sentido, também realizávamos a observação no decurso da interação, tendo o cuidado de perturbar o menos possível o comportamento das crianças. Este trabalho consistiu em gravar as situações através de meios audiovisuais (o mais discretamente possível).

2.3.1.3. Produções das crianças

No dizer de Oliveira-Formosinho (2008) “registar é deixar marcas, marcas que retratam uma história” (p.121). Portanto, os trabalhos realizados pelas crianças são uma forma de mostrar o trabalho que foi sendo realizado pelas mesmas durante a prática educativa. Também facilitam uma posterior análise e reflexão, na medida em que nos ajudaram a perceber o que foi feito e o que se poderia fazer de modo a que a criança progredisse no tempo, ou seja, que se constatasse as suas transformações ao longo do

tempo em que se desenvolveu a nossa ação. Neste sentido, concordamos com Barros (2011), sustentada em Máximo Esteves, ao considerar que “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p.46).

2.3.1.4. Diário de bordo

Por fim, o *diário de bordo* surgiu com a necessidade de registar todas as notas sobre o que fomos observando durante a nossa ação, nomeadamente as conversas das crianças no decorrer das atividades realizadas, bem como reflexões sobre as mesmas, pois o observador pode tirar notas longe dos sujeitos da investigação, durante ou imediatamente a seguir à sua estada num determinado contexto. Fizemos então uso do *diário de bordo* como instrumento de registo das situações vivenciadas, dos diálogos e das reflexões estabelecidas com o grupo de crianças durante a nossa ação e na pós-ação. Neste sentido, concordamos com Zabalza (1994) quando defende que “através dos diários pode-se extrair a ‘alma’ do pensamento dos professores sobre as suas aulas” (p.194). Trata-se de um instrumento privilegiado para o registo de dados recolhidos durante e após a nossa prática educativa, na medida em que relata a ação, as reações, os comportamentos inesperados e acontecimentos significativos que vão favorecer uma posterior análise. Ou seja, constitui-se como “um instrumento de reflexão sobre a prática que auxilia os professores a pensar sobre elas, possibilita um descortinamento do que se faz e do porquê se faz e gera um movimento de mudança em quem o escreve” (Cañete, 2010, p.130). Neste sentido, é considerado um documento pessoal, que permite ao sujeito incluir pensamentos, opiniões e interpretações daquilo que observou. Nas palavras de Afonso (2005), o diário constitui um registo que habitualmente é utilizado na observação, pois consiste num relato quotidiano e que permite, numa fase posterior, agregar uma reflexão mais sustentada e aprofundada em torno do que se escreve. No nosso caso recorreremos ao *diário de bordo* de uma forma sistemática e a sua escrita expressa as atividades feitas pelas crianças ao longo do dia. Logo, é um documento de análise e de reflexão onde estão registadas as notas de campo e as reflexões sobre o que vemos e ouvimos, mas também as nossas preocupações, decisões, sensações e apreciações.

2.4. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos

Para procedermos à análise dos dados que emergiram dos *diários de bordo* enveredamos pelo método de análise de conteúdo. É um método de investigação que “não

se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; e, ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 2014, p.33). Neste sentido, a análise de conteúdo “permite ao pesquisador o entendimento das representações que o indivíduo apresenta em relação a sua realidade e a interpretação que faz dos significados a sua volta (Silva, Gobbi, & Simão, 2004, p.74). Ou seja, permite-nos descrever o conteúdo de forma objetiva, sistemática e interpretativa com o objetivo de interpretar. Com isto, corroboramos as palavras de Mesquita-Pires (2013) ao considerar que a análise de conteúdo possibilita “uma análise fina das interações dos atores e de muitas outras dimensões que requerem um tratamento meticuloso” (p.171).

Nas palavras de Mesquita (2011) “a análise não se organiza linearmente pois exige, por parte do investigador, a passagem por diferentes fases, que por norma obedecem a uma ordem cronológica determinada pela sua pertinência” (p.163). As três fases a que a autora se refere estão organizadas da seguinte forma: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Porém, antes de proceder à análise do conteúdo, o investigador deverá escolher os documentos que vão ser sujeitos à análise. Como tal, ao fazer a sua escolha deverá ter em consideração determinadas regras, nomeadamente: a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência. Após a escolha dos dados que consideramos pertinentes para uma posterior análise, organizamo-los atendendo a um processo de categorização. Esta operação assentou numa redução e classificação dos dados escolhidos. Como tal, à medida que fomos lendo os dados, encontramos palavras, frases, bem como padrões de comportamento, acontecimentos e formas de registo que se repetiam e que íamos organizando de acordo com um sistema de codificação. Para Bardin (2014) a codificação diz respeito a uma transformação dos dados, através da utilização de regras de análise que permitam “atingir uma representação do conteúdo, ou a sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (p.129). Neste sentido codificar implica ter em atenção vários passos, tais como: percorrer os dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos mesmos e, posteriormente escrever palavras e frases que representem estes mesmos tópicos e padrões. Relativamente às categorias são consideradas, por Laurence Bardin (2014), como sendo “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos” (p.145). A mesma autora dá-nos a conhecer um conjunto de qualidades para a elaboração de categorias e que convém considerá-las no nosso trabalho: a exclusão mútua que consiste em construir categorias de

modo a que um elemento não apresente dois ou vários aspetos suscetíveis à classificação de duas ou mais categorias; a homogeneidade onde se considera que num mesmo conjunto só se pode funcionar com um registo e uma dimensão de análise; a pertinência se se reporta para a adaptação que é feita ao material analisado escolhido e que deve pertencer ao quadro teórico definido; a objetividade e a fidelidade que defendem que partes de um material ao qual se aplica a mesma grelha de categorias, tendem a ser codificadas de igual modo, mesmo sendo submetidos a várias análises; e, por último, a produtividade que deve fornecer conjuntos de categorias férteis em índices, bem como novas hipóteses e dados exatos (Bardin, 2014).

Nesta perspetiva, no âmbito da nossa investigação, criamos várias categorias (C) que subdividimos em subcategorias (SC); em unidades de registo que correspondem “ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2014, p.130); de contexto (UC) que são segmentos do conteúdo que se analisou e que remetiam, no nosso caso, para os *diários de bordo* e para o somatório das frequências [por subcategoria (ΣSC) e por categoria (ΣC)]. As categorias para a análise de conteúdo foram criadas de acordo com os *diários de bordo* (codificados pelas letras DBEPE e numerado de 1 a 31, no caso da Educação Pré-Escolar e pelas letras DB1.ºCEB e pelos números de 1 a 20, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico) de onde retiramos os dados para a análise (*vide* Anexo I e II). Para a codificação das categorias utilizaram-se letras maiúsculas e obedeceram à seguinte ordem alfabética: A, B e C. Na tabela seguinte apresentamos a sinopse das categorias e subcategorias que resultaram do processo de categorização dos dados qualitativos, aferidos nos diários de bordo.

Tabela 1. Sinopse das categorias de análise dos diários de bordo

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	EPE	1.ºCEB
A. Espaço educativo da sala de aula/atividades	A1. Organização física do espaço	8	7
	A2. Materiais/equipamentos existentes	10	15
	ΣC	18	22
B. Modos predominantes da interação (quem interage com quem?)	B1. Criança/criança	29	4
	B2. Criança/adulto	4	1
	B3. Adulto/criança	4	3
	B4. Interação equilibrada – ambos participam	20	17
	B5. Ausência de interação	13	0
ΣC	70	25	
C. Rotina diária da sala de aula/atividades	C1. Tempo em grande grupo	59	64
	C2. Tempo em pequeno grupo	59	4
	C3. Tempo individual	20	31
ΣC	138	99	

Atendendo aos dados expressos na Tabela 1 verificamos que existe uma discrepância, por vezes significativa, no número de ocorrências das categorias apresentadas e que emergiram da leitura e análise dos diários de bordo construídos após a nossa ação em cada contexto: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. No processo de categorização também se atendeu a três dimensões pedagógicas: o espaço, o tempo e as interações, sendo que em cada uma delas se criaram subcategorias. De referir que o processo de categorização foi realizado de forma a dar resposta às vivências dessas três dimensões pedagógicas nos dois contextos, pois só desta forma pudemos fazer inferências acerca dos resultados que obtivemos em cada contexto para cada uma das categorias em análise. Relativamente ao *Espaço educativo da sala de atividades/aula* (categoria A), nomeadamente a primeira subcategoria, apuramos mais ocorrências na EPE do que no 1.ºCEB. No nosso entender esta diferença pode ter a ver com a própria configuração da sala de atividades e da forma como se encontrava organizada em áreas de interesse, bem como pelas oportunidades que demos às crianças para circularem pela sala de atividades em vários momentos do dia, despertando a nossa atenção para a sua ação em determinados espaços, enquanto que no 1.ºCEB o mesmo não se verificou, uma vez que as crianças não tinham tantas oportunidades de se deslocarem para outro espaço da sala de aula e permanecerem em atividade durante um determinado tempo.

No que concerne *Aos modos predominantes de interação (quem interage com quem?)* (categoria B) apuramos mais interações na EPE do que no 1.ºCEB, podendo isto entender-se pelo facto de ser um nível de ensino onde as crianças começam por realizar uma aprendizagem formal e existir, em termos oficiais, a valorização pela aprendizagem de conteúdos. Atendendo à última subcategoria em análise *Ausência de interação* notamos que no 1.ºCEB não se apuraram quaisquer registos.

Quanto à *Rotina diária da sala de atividades/aula* (categoria C) verificamos também mais ocorrências na EPE do que no 1.ºCEB. Acreditamos que, neste caso em específico, pode prender-se com o modelo curricular (*High/Scope*) que a própria instituição de Educação Pré-Escolar adotou na sua ação diária com as crianças, sendo muito valorizada a rotina diária da sala de atividades. Contudo, apuramos também que existem mais oportunidades de *Tempo em grande grupo* no 1.ºCEB que, no nosso entendimento, podem estar relacionadas com a aprendizagem formal, nomeadamente com explanação e exploração de conteúdos e com a realização de determinadas tarefas. Importa destacar que no *Tempo em pequeno grupo* também verificamos grande diferença entre os dois contextos, levando-nos a pensar que na EPE proporcionamos às crianças mais

oportunidades que permitiam o desenvolvimento de interações, nomeadamente tarefas realizadas em pequeno grupo, onde as crianças podiam conviver e trabalhar com os seus pares, partilhar e respeitar ideias e opiniões e criar relações quer com outras crianças, quer com o adulto.

2.5. Caraterização e análise dos contextos institucionais

O Jardim de Infância onde desenvolvemos a nossa PES era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e localizava-se na cidade de Bragança. O facto de nas suas proximidades existir um corredor verde por onde passava o rio Fervença permitia às crianças usufruir de um espaço diferente, constituindo-se num ambiente favorável e agradável para passear, explorar e vivenciar novas experiências. É um espaço educativo que permite conjugar a educação ambiental como ação educativa *no* e *para* o ambiente e possibilita trabalhar com as crianças o respeito pela natureza e criar relações mais próximas com um ambiente saudável.

Foi o primeiro Jardim de Infância particular da cidade de Bragança (a 1.^a escola infantil funcionou entre 1917 e 1934 e era pública) (Castanheira, 2013). Atualmente, a instituição possui as respostas sociais de creche, jardim de infância, atividades de tempos livres [ATL] e 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que este está sob tutela pedagógica do Ministério da Educação tal como a Educação Pré-Escolar. No momento da realização da nossa PES (ano letivo de 2013/2014) o edifício onde funcionava o Jardim de Infância era composto por dois pisos e, para além das salas de atividades, contava com outros espaços que visavam promover o bem-estar das crianças, favorecendo o desenvolvimento das suas competências físicas, cognitivas e intelectuais. No piso superior encontrava-se a portaria, os vestiários individuais das crianças, um espaço polivalente ou ginásio que permitia às crianças realizar diversas atividades coletivas. De salientar que servia de ginásio quando existiam sessões de expressão motora. Para além destes espaços, a instituição possuía uma sala de vídeo e um espaço com material lúdico e didático, bem como uma casa de banho destinada às crianças e adultos e três salas de atividades, nomeadamente a sala dos 4 anos, 5 anos e 3, 4 e 5 anos. Já no piso inferior localizava-se o refeitório com a respetiva copa, uma casa de banho destinada às crianças e adequada à faixa etária das mesmas, uma sala de descanso que era usada pelas crianças com idade de 3 anos para descansar/dormir após a hora de almoço, por fim, tinha também uma sala de atividades destinada às crianças de 3 anos.

Relativamente ao espaço exterior foi pensado de modo a promover nas crianças aprendizagens centradas na ação. Neste sentido, a instituição possuía um espaço exterior adequado à faixa etária das crianças e contemplava vários subespaços, nomeadamente um parque com diversos equipamentos lúdicos e desportivos, uma caixa de areia e um piso amortecedor, que evitava situações menos agradáveis como por exemplo a queda de alguma criança. Existia também um campo de jogos que era um espaço proporcionador de atividades no âmbito da expressão motora e também de outras atividades ou eventos que surgissem na instituição. Para além destes, podíamos aceder a um espaço de horticultura e a um terreno relvado onde as crianças podiam passear, brincar ou explorar a natureza. A zona exterior apresentava-se cercada por um gradeamento extenso e alto que terminava com um portão que possibilitava o acesso de peões e veículos. Tratava-se de um espaço amplo que apresentava alguma vegetação. O facto de existir um parque infantil também valorizava o espaço, uma vez que promovia a interação entre as crianças e influenciava o desenvolvimento da sua motricidade global. Desta forma, entendemos que o espaço exterior assumia condições favoráveis para que as crianças pudessem criar momentos de socialização, através de diversas atividades como jogos ou de exploração da natureza e do meio, ou seja, contribuía para “proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (Vasconcelos, 1997, p.39).

No ano letivo de 2013/2014 o Jardim de Infância apoiava cerca de cem crianças. Estas estavam distribuídas por quatro salas, sendo que três se encontravam organizadas por grupos horizontais (crianças com 3, 4 e 5 anos de idade, respetivamente) e a outra destinava-se a um grupo vertical (crianças de 3, 4 e 5 anos de idade). Consideramos que a instituição apresentava um ambiente dinâmico, acolhedor e potenciador do desenvolvimento de aprendizagens. Tinha boa iluminação e um sistema de aquecimento que proporcionava uma temperatura agradável. No que concerne à sua decoração, nomeadamente as salas de atividades e outros espaços como corredores, por exemplo, encontravam-se decorados e documentados com trabalhos realizados pelas crianças. A decoração não era definitiva, pois os trabalhos iam sendo substituídos à medida que as crianças realizavam outros. No que respeita aos materiais existentes, quer nas salas de atividades, quer noutros espaços da instituição salientamos que estes estavam acessíveis às crianças, de modo a atender aos seus interesses, proporcionando-se assim uma aprendizagem ativa. De acordo com o que detetamos no decorrer de todo o percurso percebemos que se trabalhava de modo a que o tempo que a criança se encontrava na instituição se traduzisse num tempo de constantes interações e de experiências ricas,

diversificadas e ativas. Por isso, no nosso entender, a instituição apresentava aquilo que se procura, um espaço que fosse “um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p.11), ou seja, um espaço agradável e amigável que respeitava o grupo de crianças e cada uma.

A instituição onde desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), no ano letivo de 2014/2015, pertencia à rede de ensino público e integrava o Agrupamento de Escolas Abade de Baçal. A escola EB1 tinha espaços adequados ao seu bom funcionamento e era acolhedor para as crianças que a frequentavam. As instalações eram constituídas por um edifício central, balneários exteriores e uma pequena casa anexa.

O espaço da instituição foi pensado de modo a proporcionar um ambiente acolhedor e promotor de aprendizagens significativas. Relativamente ao espaço exterior era constituído por um recinto amplo com árvores e plantas ornamentais, um versátil parque lúdico com equipamentos que permitiam atividades consentâneas com a faixa etária das crianças de primeiro ciclo e espaços destinados à prática desportiva, nomeadamente um campo de basquetebol e de andebol. Todo este espaço se encontrava protegido por um gradeamento. Nas horas de recreio as crianças usufruíam do espaço exterior sob o olhar atento de assistentes operacionais e professores, participando ainda em atividades que integravam projetos da escola, mais concretamente “O recreio brincalhão”. A escola possuía quatro portões, no entanto, apenas um se encontrava permanentemente aberto e com vigilância.

No edifício central situavam-se as salas de aulas, os espaços sociais (bar/convívio, sala de professores), desportivos (ginásio bem equipado) e serviços administrativos (secretaria) e espaços destinados aos órgãos de gestão intermédia (coordenador de estabelecimento, coordenadores de departamentos e assessora do diretor). A escola possuía, ainda, uma Biblioteca/Centro de Recursos Educativos bem apetrechada, dois auditórios, unidade de integração da criança com necessidades educativas especiais, gabinete de apoio ao aluno, sala de informática com ótimas condições e um laboratório. As dimensões das salas de aula eram variáveis, mas bastante espaçosas. Todas elas possuíam quadro interativo. Portanto, a escola apresentava os equipamentos necessários ao seu bom funcionamento. O seu espaço assumia condições favoráveis para que as crianças pudessem criar momentos de socialização.

2.6. Os grupos de crianças e as salas de atividades/aula

As observações que realizamos, desde o início da nossa prática, permitiram-nos conhecer melhor o grupo de crianças bem como cada uma delas na sua individualidade, traduzindo-se esta nossa aprendizagem no reconhecimento dos seus interesses e necessidades. De salientar que algumas informações foram disponibilizadas em diálogo com a educadora de infância cooperante, bem como através do projeto curricular da sala de atividades. O grupo da sala de atividades dos três anos era composto por 23 crianças, sendo que onze eram do género feminino e doze do género masculino, no entanto, frequentavam a sala 22 crianças, pois uma, apesar de matriculada, nunca chegou a frequentar. Tratava-se de um grupo com idades díspares, ou seja, embora fosse um grupo com três anos de idade, algumas crianças faziam anos no início do ano letivo outras apenas no final. Com isto, tornou-se importante conhecermos as características e interesses de cada criança, a fim de responder às necessidades de cada uma e procurar estratégias educativas que favorecessem o desenvolvimento das mesmas.

Atendendo ao que constava no projeto curricular de sala e ao que conhecemos e compreendemos através da observação e interação física e verbal com as crianças, pudemos constatar que o grupo apresentava alguma diversidade do ponto de vista do desenvolvimento psicossocial, psicomotor, e ao nível da linguagem. Relativamente ao desenvolvimento psicossocial nem todas as crianças se encontravam no mesmo “estádio de desenvolvimento”, na medida em que algumas revelavam dificuldade em estabelecer relações que não fosse com a família ou com a educadora ou somente com a família, dificultando assim a promoção da sua autonomia e o estabelecimento de relações de confiança. Isto foi notório após a entrada de algumas crianças na instituição, no momento de despedida com o familiar, visto que se recusavam a ficar na instituição e, posteriormente, recusavam-se a estabelecer qualquer tipo de relacionamento com as restantes crianças. Contudo, percebemos que algumas crianças, no decorrer do dia, acabavam por mudar o seu comportamento com os seus colegas, estabelecendo boas relações com os seus pares e adultos. No que concerne ao desenvolvimento psicomotor, constatamos algumas diferenças entre as crianças do grupo aquando da realização de algumas atividades, nomeadamente no âmbito do domínio da Expressão Plástica, pois entendemos que algumas crianças necessitavam de desenvolver mais a motricidade fina, como por exemplo a forma como seguravam num lápis ou num pincel. Por fim, no que respeita ao desenvolvimento da linguagem, detetamos que com o passar do tempo, a maioria das crianças se foi expressando com mais clareza e construindo conversas cada vez

mais complexas. No entanto, existiam algumas que não o faziam com tanta facilidade, mas que, embora lentamente, iam superando as suas dificuldades. Contudo, existia uma criança no grupo que desde início despertou a nossa atenção, uma vez que revelava algumas dificuldades ao nível da linguagem. Porém, por iniciativa da mãe, a criança era acompanhada por uma profissional de saúde na Unidade Hospitalar de Bragança (Unidade Local de Saúde do Nordeste, EPE), do serviço de terapia da fala, que a ajudava a superar algumas das suas dificuldades ao nível da expressão oral. Na sala de atividades, pudemos observar que o facto de a criança sentir dificuldades na fala, influenciava a sua integração com os restantes colegas em algumas atividades, nomeadamente nas atividades de escolha livre, ou seja, vimo-la muitas vezes a brincar sozinha. Aí procurávamos integrá-la e também brincar e conversar com ela, respeitando o seu ritmo e a sua vontade. Com isto, pudemos constatar que, com o passar do tempo, foi visível uma evolução na criança ao nível da linguagem e, por consequência, nas relações que estabelecia por iniciativa própria, quer com o adulto, quer com o restante grupo.

Das observações efetuadas, também reparamos que os interesses das crianças divergiam, enquanto algumas se mostravam bastante curiosas, participativas e comunicativas, revelando facilidade em criar relações quer com os pares, quer com o adulto, outras prezavam o seu espaço dentro da sala de atividades, nomeadamente nas áreas existentes na mesma, participando apenas quando eram solicitadas. De salientar que algumas crianças se restringiam sempre à mesma área no momento em que lhes davam oportunidade de escolha. Por isso, houve momentos em que tomamos iniciativa de sugerir às crianças por que áreas podiam optar, no sentido de alargar o leque de escolhas feitas pelas mesmas.

A maioria do grupo de crianças já tinha frequentado a instituição, ou seja, vinha da creche da sala dos dois anos de idade. Sendo assim, quinze crianças frequentaram a creche e dessas quinze, catorze vinham já da sala de um ano de idade e, destas, oito estiveram na sala parque. Com isto, entende-se que apenas oito crianças frequentaram a instituição pela primeira vez. Destas oito crianças, quatro estiveram aos cuidados de uma ama e as restantes vieram de outras creches. O facto de algumas crianças já se conhecerem facilitou o processo de adaptação. Claro que isto não se aplicava a todas as crianças, pois para muitas o processo de adaptação prolongou-se durante algum tempo.

A sala de atividades é um espaço onde as crianças passam a maior parte do seu dia. Como tal, deve ser organizada de forma adequada à faixa etária das mesmas e de modo a proporcionar-lhes diversas experiências, momentos agradáveis e de repleto bem-estar, isto

é, “os espaços devem ser organizados de forma a desafiar a criança nos campos: cognitivo, social e motor” (Santos, 2012, p.15). A organização da sala não é estanque, ou seja, pode mudar-se consoante os interesses e o desenvolvimento das crianças. Trata-se de um espaço educativo, pensado com vista a promover e despertar a curiosidade das crianças e oferecer-lhes aprendizagens onde estas assumam um papel ativo, isto é, centradas na ação. De salientar que, o espaço da sala de atividades em assunto, nomeadamente as paredes, se encontravam decoradas e documentadas com os trabalhos que o grupo foi desenvolvendo e concretizando quer individualmente, quer em pequeno ou grande grupo. Isto porque a sala de atividades é acima de tudo das crianças e, por tal, o educador deve trabalhar a fim de valorizar os trabalhos das mesmas e, assim, contribuir para que estas se sintam confortáveis, respeitadas e satisfeitas no espaço onde passam parte do seu dia. Para melhor explicitar como se encontrava organizado o espaço/sala de atividades onde desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no âmbito do Jardim de Infância apresentamos a figura 2 que contextualiza a organização espacial do mesmo.



Figura 2. Planta tridimensional da sala de atividades

Como podemos perceber através da figura 2, a sala do grupo de três anos era uma sala ampla e encontrava-se organizada por diversas áreas de interesse. Relativamente às áreas existentes na sala de atividades, esta encontrava-se organizada em sete áreas distintas: área da casa, área de trabalho, área dos jogos, área das construções, área da biblioteca, área da escrita e área do cavalete. Para além destas existia ainda uma área central.

A organização da sala de atividades em áreas, “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas”

(Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.83). Isto porque, ajuda a criança a experienciar o Mundo através de uma aprendizagem ativa, ou seja, uma aprendizagem que permita à criança escolher o que pretende fazer, usar e manipular. O espaço possuía também um armário onde se encontravam os portefólios das crianças. De referir que a organização das áreas possibilitava a mobilidade das crianças e eram visíveis entre si.

Cada área tinha um número limitado de crianças, de modo a manter o espaço mais organizado e também para que todas não usufruíssem da mesma área ao mesmo tempo. Como tal, cada área encontrava-se identificada na parede, por símbolos, isto é, por grafismos realizados pelas crianças, sendo que cada grafismo representava uma criança. Também tinha a representação de um número que correspondia ao número de grafismos desenhados, logo, esse desenho, dizia respeito ao número de elementos que podiam estar na mesma área. Para além disso, existiam colares com a mesma cor, identificados pela cor que estava presente nos símbolos e no número exposto na parede. O número de colares era o número que estava representado. No nosso entender, este tipo de organização contribuiu para manter um ambiente agradável na sala de atividades, mas também para que as crianças não permanecessem todas na mesma área, ou seja, que diversifiquem as áreas escolhidas.

Ao observarmos e ao cooperarmos com as crianças percebemos que a sala se encontrava bem equipada e adequada ao seu desenvolvimento. No entanto, havia uma área que não existia na sala de atividades, mas que despertava a curiosidade e o interesse das crianças. Para além disso tratava-se de uma área que oferecia experiências diversificadas e proporcionava às mesmas aprendizagens ativas. Referimo-nos a um espaço destinado às Ciências. Neste sentido, e uma vez que estava previsto tirar do lugar alguns materiais existentes nas áreas, a fim de limpar a sala de atividades, a educadora de infância cooperante sugeriu que mudássemos a disposição das áreas existentes na sala, pois “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa do início do ano letivo até ao seu término” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.84). Salienta-se, no entanto, que a ideia partiu tendo em conta os interesses das crianças. Como tal, olhamos pormenorizadamente para o espaço e procuramos organizá-lo de modo “a que as crianças [pudessem] ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.162).

Também tivemos em consideração as condições de luminosidade, acessibilidade dos materiais e o cuidado de promover um espaço acolhedor, seguro e agradável, bem como criar oportunidades de permitir às crianças a vivência e a partilha de experiências em

espaços plurais. Depois de reorganizado o espaço, a sala de atividades ficou disposta da forma como podemos observar na figura 3 seguinte.



Figura 3. Planta tridimensional da sala de atividades após mudança na sua organização

Ao observarmos a planta da sala apresentada e comparando-a com a planta “inicial” da sala de atividades, percebemos que todas as áreas mudaram de lugar à exceção da área da Mesa, nomeadamente as mesas de trabalho. Para além disso foi introduzida uma nova área, designada de “área das Ciências”. Esta foi sendo enriquecida à medida que as crianças concretizavam atividades relacionadas com a mesma, sendo que todo o material usado na realização das atividades ficava na área, de modo a ser explorado e manipulado pelas crianças. Quanto aos materiais existentes nas outras áreas mantiveram-se, embora fossem enriquecidas com mais materiais no decorrer da prática educativa.

De salientar que as crianças reagiram de forma positiva à “transformação” da sala de atividades. Porém, nos primeiros dias, após a mudança, notamos que as crianças se dirigiam para as áreas, pensando que estavam a ir para as áreas que ocupavam esse espaço anteriormente. Também colocaram questões, nomeadamente o porquê de já não estarem no mesmo sítio. Neste sentido, explicamos, em grande grupo, a mudança que foi feita e o porquê de a fazermos. Posteriormente as crianças gostaram da ideia, principalmente do facto de ter introduzido uma nova área na sala de atividades da qual elas podiam usufruir para brincar e aprender coisas novas.

A turma da sala de 1.º ano de escolaridade era composta por 18 crianças, sendo que nove eram do género feminino e nove do sexo masculino. Tratava-se de um grupo que

relativamente à faixa etária correspondia aos parâmetros normais no que respeita à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (6 anos). Porém, era uma turma heterogénea no que concerne às características que apresentava. De salientar que três elementos da turma eram de etnia cigana. Com isto, tornou-se importante conhecer as características e interesses das crianças para atender às suas necessidades e procurar estratégias educativas que favorecessem o desenvolvimento das mesmas. De acordo com o que conhecemos e compreendemos através da observação e interação física e verbal com as crianças, pudemos constatar que o grupo não era homogéneo, na medida em que apresentava diversidade do ponto de vista do desenvolvimento da sua aprendizagem e ao nível da linguagem oral. Relativamente ao desenvolvimento da aprendizagem, notamos que algumas crianças demonstravam dificuldades no que respeitava à aquisição de conhecimentos nas diferentes áreas do saber, nomeadamente em articular saberes já adquiridos. No que concerne à linguagem percebemos que algumas crianças não se expressavam de forma clara, ou seja, revelavam algumas dificuldades que foram superando através do diálogo e da interação com os colegas nas diversas atividades que lhes foram proporcionadas. De referir que a motricidade fina era pouco desenvolvida, o que dificultava a realização de atividades no âmbito da expressão plástica, nomeadamente conteúdos como a colagem e o recorte. No nosso entender, as dificuldades evidenciadas devem-se sobretudo à faixa etária das crianças, bem como ao tempo de frequência das mesmas na Educação Pré-Escolar.

Das observações realizadas, também reparamos que os interesses das crianças divergiam na medida em que, umas revelavam-se bastante curiosas, participativas e comunicativas, favorecendo a relação com os seus pares e com o adulto e outras, prezavam o seu espaço e participavam apenas quando solicitadas. Com isto foi possível entendermos que alguns elementos tentavam evidenciar-se em relação à restante turma, limitando assim as oportunidades de outros tomarem a palavra. De ressaltar que as crianças manifestavam interesse por atividades da área de expressões, plástica e dramática. Relativamente às outras áreas, as crianças demonstravam interesse pela componente curricular de Português e não tanto pela Matemática e Estudo do Meio. Globalmente as crianças apresentavam um bom rendimento escolar.

Em traços gerais, consideramos que a turma revelava uma capacidade de atenção e concentração reduzida e um comportamento nem sempre adequado ao bom funcionamento da sala de aula, visto que o excesso de perturbação por parte de alguns elementos era reveladora desse comportamento. Neste sentido, houve necessidade de os chamar, com

frequência, à atenção. O facto de atravessarem um período de transição, ou seja, de terem entrado no ensino formal também alimentava as considerações mencionadas, pois o 1.º Ciclo do Ensino Básico enquadra um conjunto de regras que devem ser adotadas por cada criança o que nem sempre é fácil, muito menos quando falamos de crianças que entram pela primeira vez para a escola. Por isso, eram crianças que se manifestavam muito faladoras, sendo que o ponto fraco do grupo, no geral, era mesmo o seu comportamento. Apesar disso, importa destacar que os elementos da turma apresentavam, um desenvolvimento psicossocial favorável ao seu desempenho, e as crianças tinham ritmos de trabalho diferentes, sendo que para as mais lentas era necessário que o professora as chamasse à atenção durante as atividades propostas. Consideramos a turma dinâmica, participativa e interessada.

A sala de aula onde foi desenvolvida a ação educativa era bastante espaçosa, bem iluminada e adequada ao número de crianças que nela trabalhava. Na figura 4 damos conta da planta da sala, onde se percebe a organização e disposição do mobiliário e de alguns materiais no espaço.

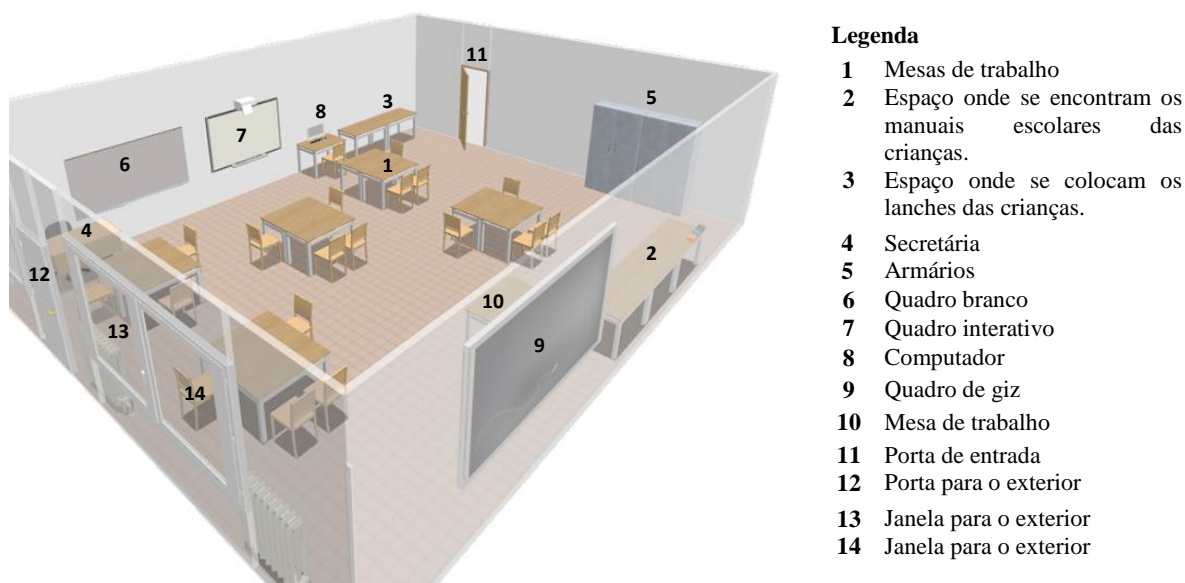


Figura 4. Planta tridimensional da sala de aula do 1.º ano

Como podemos verificar através da planta da sala, esta apresentava uma forma retangular e tinha boa luminosidade natural (resultado das janelas grandes que ocupavam quase todo o espaço de uma das paredes). Nas outras paredes da sala encontrávamos trabalhos realizados pelas crianças, enquanto produtos das atividades propostas por nós e pela professora titular da turma. À medida que as atividades eram realizadas pelas crianças,

os resultados, quando possível, eram arquivados no *dossier* individual de cada uma. As mesas encontravam-se dispostas por grupos sendo que as crianças se organizavam três a quatro por grupo. De salientar que as atividades realizadas não se circunscreviam apenas à realização de trabalhos de grupo. As crianças trabalhavam também de forma autónoma e em grande grupo, como veremos.

De um lado da sala podíamos encontrar dois armários em metal nos quais estavam os *dossiers* das crianças bem como diversos materiais: tesouras, cola, folhas, materiais educativos, cadernos diários, entre outros. No fundo da sala podíamos ter acesso aos manuais escolares de cada criança. Estes estavam organizados pelas diferentes áreas do saber. Logo, podíamos encontrar todos os manuais escolares, bem como os livros de fichas e outros. Ainda no fundo da sala encontravam-se afixadas nos placares as regras de sala de aula que foram criadas e acordadas pelas crianças da turma (*vide* figura 5). No mesmo placard onde se encontram expostas as regras, encontrávamos também as letras (vogais e consoantes) que as crianças foram aprendendo semana após semana.



Figura 5. Dispositivo de regulação: regras da sala de aula

De ressaltar que na sala existia também equipamento audiovisual (computador, Data Show, quadro interativo) e equipamento fixo de escrita, nomeadamente um quadro branco e um quadro de giz. O espaço possuía uma zona onde as crianças colocavam casacos e outros pertences e dois aquecedores que proporcionava conforto no que respeita às condições climáticas sentidas nos meses de outono e inverno. Portanto, consideramos que o espaço da sala de aula se tratava de um lugar de “bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto a vivências e interesses plurais das crianças” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, *cits.* por Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p.111),

reunindo as condições necessárias para proporcionar um vasto leque de experiências e oportunidades às crianças.

Para evidenciar o comportamento positivo ou negativo de cada elemento da turma, existiam duas caixas com cartões: uma vermelha, caso houvesse algum incumprimento das regras estabelecidas (*vide* figura 6) e outra verde, para evidenciar o bom comportamento da criança (*vide* figura 7).

A photograph of a white card with a red border, placed inside a wooden box. The card has a header with fields for 'Nome:' and 'Data:'. Below this, there is a list of five behavioral items, each followed by a small grid for recording. The items are: 'Interrompi várias vezes a aula.', 'Estive distraído', 'Conversei com os colegas enquanto a professora explicava', and 'Não acabei os trabalhos'. At the bottom, there are two lines for signatures: 'A professora:' and 'O encarregado de educação:'.

Figura 6.Cartões de incumprimento de regras

A photograph of a green card with a white border, placed inside a wooden box. The card has a header with fields for 'Nome:' and 'Data:'. Below this, there is a list of five behavioral items, each followed by a small grid for recording. The items are: 'Deixei o recreio à porta da sala de aula.', 'Estive disponível para aprender .', 'Estive atento(a) nas aulas e concentrado no trabalho.', 'Realizei as tarefas e exercícios pedidos nas aulas', and 'Coloquei as minhas dúvidas sempre que as tive.'. At the bottom, there are two lines for signatures: 'A professora:' and 'O encarregado de educação:'.

Figura 7. Cartões de bom comportamento

De salientar que os cartões eram geralmente atribuídos pelas crianças no final da semana, ou seja, à sexta-feira de tarde aquando do momento destinado à reflexão da semana. Cada cartão ia para casa e era assinado pelo encarregado de educação.

No que concerne à gestão da sala de aula, para além de existir um delegado e um subdelegado de turma, existiam outros elementos que ficavam responsáveis por cumprir determinadas funções, nomeadamente pela distribuição dos cadernos diários, dos lanches e por alertar a professora titular sobre quem estava a faltar.

Em cada grupo existia um responsável que era o porta-voz e este cargo era rotativo de semana para semana, assim como a localização na sala de cada grupo de trabalho. O porta-voz era então eleito democraticamente no final de cada semana pelos colegas de grupo. Uma vez que atribuir funções às crianças é fomentar nelas a responsabilidade e a autonomia em prol do desenvolvimento de uma cidadania global, consideramos essencial promover este tipo de tarefas dentro da sala de aula. Como já referimos anteriormente reiteramos que a organização das crianças no espaço sala de aula era diferente de semana para semana, isto porque a posição das crianças na sala de aula não era estanque, ou seja, de semana para semana o grupo de crianças de uma mesa mudava para outra (*vide* figura 8).

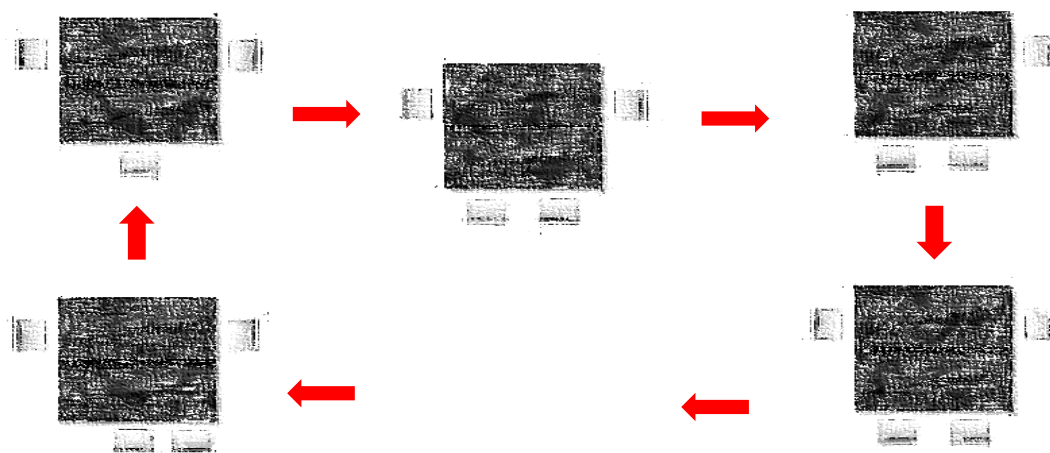


Figura 8. Rotatividade da posição das crianças na sala de aula

Esta forma de organização do espaço contribuía para uma metodologia diferente no que dizia respeito ao trabalho prático que a professora implementava e que, na nossa perspectiva, funcionava como uma estratégia interessante realizada pela mesma no sentido de promover um ambiente de aprendizagem positivo na sala de aula. Favorecia, mediante o que pudemos constatar, o interesse das crianças por aprender, isto porque a estrutura da sala e a forma como se organiza são aspetos que influenciam o pensamento e ação de cada criança, contribuindo para que se mantenham envolvidas, tenham um comportamento adequado e façam reflexões semanais sobre os acontecimentos da semana.

No que concerne à organização da sala de aula presenciamos então um espaço acolhedor. As mesas encontravam-se dispostas/organizadas em pequenos grupos para que as crianças pudessem trabalhar em ateliê sobre qualquer tarefa proposta. Existem inúmeras possibilidades de configurar o espaço tendo em conta a técnica de trabalho em grupo a utilizar. A disposição em grupos de quatro ou seis alunos é útil para a discussão em grupos, a aprendizagem cooperativa ou outras tarefas em pequenos grupos. Por vezes, havia necessidade de se articular a exposição com o trabalho em pequenos grupos. Um arranjo flexível, particularmente interessante, foi proposto por Lynn Newsome – arranjo em asa - que permite “manter o contacto com todos os alunos e a sala parece mais espaçosa” (cit. por Arends, 1995, p.95). Consiste no agrupamento de 4 mesas individuais, uma das quais se pode deslocar com facilidade. Existia a exceção de duas mesas onde estavam dois elementos da turma (um em cada uma). Os dois elementos só ficaram nesse lugar enquanto não souberam estar em grupo, ou seja, enquanto continuassem a destabilizar e a perturbar os restantes elementos. No entanto, quando se realizavam trabalhos em grupo, cada elemento era inserido num dos grupos. Isto, na nossa perspectiva, é uma boa estratégia uma

vez que promove a entreajuda e o saber estar e trabalhar em grupo. De referir que as crianças não permaneciam no mesmo lugar, ou seja, de semana para semana o grupo muda para outra mesa de forma rotativa. Isto proporcionava a cada elemento do grupo ter acesso a diferentes perspetivas relativamente à visibilidade para qualquer ponto da sala de aula, contribuindo para que todas as crianças tivessem as mesmas oportunidades educativas.

2.7. O quotidiano do trabalho pedagógico: os momentos de rotina

Ao organizar o tempo é possível realizar e estabelecer atividades e rotinas diárias proporcionadoras de uma aprendizagem centrada na ação, uma vez que “permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.88). Contribui também para que o educador atenda às necessidades de cada criança, ou seja, para que não se direcione somente para uma ou algumas. Neste sentido, a sala de atividades dos três anos assumia duas linhas orientadoras: a criação de um horário diário que fosse previsível e, no entanto, flexível e que integrasse uma aprendizagem ativa, incluindo apoio e orientação do adulto, em cada acontecimento e rotina. Pretendia-se, desta forma, proporcionar às crianças um ambiente agradável e repleto bem-estar físico e emocional. Por isso, na sala de atividades onde decorreu a nossa prática educativa, a distribuição do tempo integrava certos elementos que caracterizavam uma rotina e que ajudavam as crianças a orientar-se temporalmente, facilitando a aquisição de determinados hábitos. Apresentamos na figura seguinte a rotina diária do grupo.

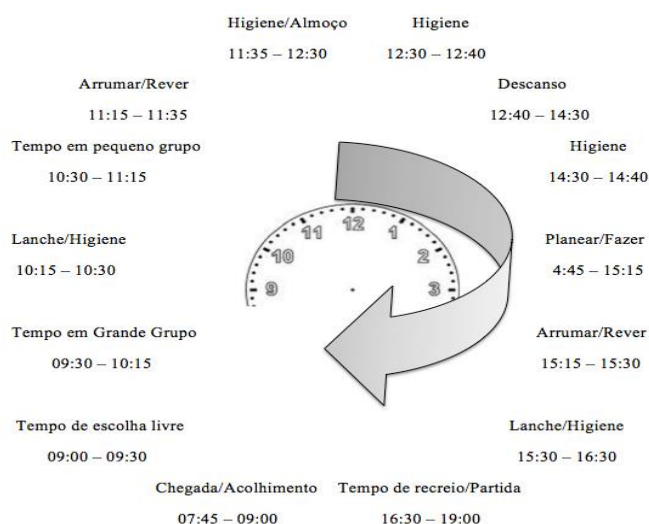


Figura 9. Rotina diária do grupo de crianças do Jardim de Infância

Ao analisarmos a figura percebemos que a sala de atividades dos três anos, bem como as outras salas tinha como linha orientadora o modelo curricular *High/Scope* que assenta

numa aprendizagem ativa, ou seja, centrada na criança. Neste modelo, a criança expõe “ideias, pensamentos, intenções e decisões, desoculta a realidade - dá voz à vida e projeta, numa dinâmica de futuro” (Formosinho, & Andrade, cits. Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p.95). A criança é um agente ativo da sua própria aprendizagem, pois esta descobre, atua, manipula e experimenta e, desta forma, envolve-se e desenvolve-se. Apesar do adulto apoiar e orientar a criança, tudo parte da iniciativa da mesma. Com isto, é dada às crianças a “oportunidade de reflectir em comunicação tornando-se narradoras do sentir, do pensar, do fazer, da vida” (Formosinho, & Andrade, cits. Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p.82). Nesta linha, a vontade e os interesses de cada criança são respeitados e valorizados. Assim, a rotina diária torna-se importante quer para a criança, quer para o adulto, pois ajuda a criança a tomar iniciativa, a construir as suas ações de acordo com o seu plano, talento e interesses, ou seja, cria mais oportunidades às crianças, promovendo a sua autonomia e as boas relações entre os seus pares. Para além disso, contribui para que o adulto organize melhor o seu tempo com as crianças e lhes proporcione experiências de aprendizagens diversificadas.

Na organização do tempo no 1.º Ciclo do Ensino Básico é também possível realizar e estabelecer atividades e rotina diárias proporcionadoras de uma aprendizagem centrada na ação da criança, fazendo do tempo, “um tempo de experiências ricas e interações positivas” (Zabalza, 1998, p.158). O facto de organizar o tempo também contribui para que o professor atenda às necessidades e características de cada criança. Neste sentido, o horário da turma de 1.º ano de escolaridade apresentava-se apenas como uma linha orientadora relativamente ao tempo de lecionar algumas das áreas do saber, ou seja, seguia-se a estrutura do horário, mas não se abordava cada área de acordo com o tempo e a ordem estabelecidas no horário da turma. No quadro seguinte apresentamos o horário da turma.

Quadro 1. Horário da turma de 1.º ano de escolaridade

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 - 09:30	Estudo do Meio	Português	Matemática	Português	Matemática
09:30 - 10:00					
10:00 - 10:30					
10:30 - 11:00					
11:00 - 11:30	Português	Matemática	Apoio ao Estudo	Matemática	Português
11:30 - 12:00			EMR - Religião		
12:00 - 12:30			Moral		
12:30 - 14:00					
14:00 - 14:30	Matemática	Estudo do Meio	Português	Expressões	Estudo do Meio
14:30 - 15:00		E.M - Educação			
15:00 - 15:30		Musical			
15:30 - 16:00		Estudo do Meio			
16:00 - 16:30					
16:30 - 17:00	Apoio ao Estudo	F.C.Ci - Formação Cívica	Expressões	E.I - Inglês	Reforço das aprendizagens
17:00 - 17:30					

Através da informação presente no quadro é possível verificarmos que as crianças iniciavam a componente letiva às 09:00, sendo que no período compreendido entre as 10:30 às 11:00 existia o intervalo da manhã onde as crianças lanchavam e conviviam com outras crianças e membros da comunidade escolar. Posteriormente, continuava a componente letiva que se estendia até ao tempo de almoço que ocorria às 12:30. Durante este período algumas crianças almoçavam na instituição e outras iam a casa. As atividades letivas relativas ao período da tarde tinham início às 14:00, sendo que das 16:00 às 16:30 tinha lugar o intervalo da tarde onde as crianças aproveitavam para lanchar.

Atendendo ainda à informação do quadro percebemos que a carga horária para cada componente do currículo está bem distribuída e de acordo com o que está estabelecido institucionalmente, obedecendo ao estipulado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Contudo, após conhecermos a dinâmica da sala de aula, entendemos que a professora não se dedicava a uma área de modo individualizado, ou seja, a professora trabalhava na sala de aula de forma integrada. Neste sentido, concordamos com Pereira (2005) quando refere que o desenvolvimento de práticas, tendo em conta este tipo de trabalho “implica um determinado trabalho pedagógico que passa por planificar, animar, coordenar e reorganizar o ensino, transformando o saber em interrogações e projectos” (p.41). Percebemos também que “em virtude do currículo oficial ser apresentado por áreas disciplinares, a articulação disciplinar” que se faz depende “da forma como cada um entende o ensino” (Pereira, 2005, p.40). A professora titular detinha uma atitude de flexibilidade à descoberta dos conhecimentos que iam conformando as respostas ou dúvidas das crianças diante do tema que estava a ser trabalhado, integrando as áreas do saber de forma natural e espontânea. No dizer de Ana Pereira (2005), nossa professora cooperante, pretende-se que as crianças

expliquem relações e descubram novas interconexões nos problemas que acompanham a informação que manipulam, de forma a torná-la transferível para outros contextos, temas ou problemas, ou seja, que se envolvem em tarefas reconstrutivas, reconstrutivas globais e construtivas com a informação a que têm acesso (p.41).

Do nosso ponto de vista, se o ideal do ensino é de facto atender às características e necessidades de cada criança o tempo dedicado a cada área não deveria estar limitado a um tempo determinado e sempre ao mesmo dia e hora da semana, porque não estamos a respeitar o ritmo da criança e muito menos atender às dificuldades que se vão revelando na exploração de determinado conteúdo. Neste sentido, não concordamos quando se está no decorrer de uma atividade e de repente, terminar essa atividade porque está na hora de trabalhar outra área. Consideramos que o horário deve ser flexível, tal como a planificação,

funcionando como um documento orientador para o professor mas não como um normativo. Para além disso, defendemos que o facto de o professor seguir o horário estabelecido vai influenciar o comportamento e a atenção da criança nas diversas atividades, condicionando ainda a sua criatividade e imaginação, bem como o desenvolver de outras competências, limitando também o desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem integradas. Por isso, apreciamos bastante o trabalho integrado que observamos por parte da professora cooperante, sendo esta a nossa linha orientadora de trabalho na sala de aula, facilitando a abordagem a um determinado tema, na medida em que foi possível explorá-lo integradamente nas diferentes componentes do currículo e, deste modo, procuramos dar supremacia à conceção defendida por Dewey que “preserva a construção do conhecimento resultante da convergência de diferentes saberes disciplinares, sem fragmentá-los” (cit. por Mesquita, 2011, p.88). Neste horizonte, deparamo-nos com crianças interessadas, dinâmicas e curiosas na medida em que estavam sempre expectantes sobre o que iriam aprender de seguida, ou seja, embora a rotina diária estivesse presente em alguns momentos, as crianças não estavam mecanizadas relativamente ao seguimento da aula o que era um aspeto positivo para o bom funcionamento da aula. Porém, importa salientar que no decorrer da nossa passagem pelo contexto não trabalhamos todas as componentes do currículo que faziam parte do horário das crianças. Isto porque a Prática de Ensino Supervisionada admite cinco horas diárias em três dias de semana, neste caso, segundas, terças e quartas-feiras. Como tal, as áreas trabalhadas foram Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Expressão e Educação Plástica). Contudo, nada nos impediu de assistir a aulas destinadas a outras áreas, nomeadamente a Educação e Expressão Musical. Apesar de não estarmos presentes em todos os momentos conhecemos a dinâmica e o modo como as professoras trabalhavam no Apoio ao Estudo, sendo que esta aula foi sempre alvo de continuidade daquilo que foi realizado durante o dia, incidindo-se nos aspetos em que as crianças revelaram mais dificuldades.

2.8. A gestão dos grupos e das interações na sala de atividades/aula

As palavras de Novo (2009) permitem-nos perceber que

a acção em educação de infância como a criação de espaços e tempos onde a ética das relações e interações permite desenvolver actividades e projectos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permite às crianças viver, conhecer, significar e criar (pp.84-85).

Portanto, as experiências onde a criança participa vão influir na forma como esta se vê e influencia “consequentemente a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações” (Novo, 2009, p.64). Com isto pensamos poder afirmar que esta se desenvolve progressivamente ao longo das interações que vai experimentando. É através da capacidade de estabelecer relações que a criança aprende a relacionar-se com os outros e a compreender o mundo que a rodeia. Por isso, consideramos que a interação promove a partilha e a troca de conhecimentos, ou seja, favorece a aprendizagem das crianças, desafia as ações de cada uma, facilita a construção de valores, bem como a descoberta de novos saberes.

As crianças e os educadores/professores, para além de outros agentes educativos que atualmente se encontram presentes na vida escolar (educadores/professores de apoio), são os responsáveis pela qualidade da relação que se estabelece na sala de atividades/aula. Para que esta relação seja saudável e de respeito mútuo concordamos que deva ser um conjunto partilhado de afetos, de autoridade, de caridade, de cuidado, de habilidade, de gentileza, de responsabilidade, de competência, de afirmação, de atendimento ao outro, etc., embora não existam receitas que possam servir a todos os educadores e a todos os professores (Poussièrre, 2009). Atendendo a que a criança/aluno é um ser capaz de pensar e não o produto passivo dos seus determinantes biológicos e sociais e considerando ainda que o seu comportamento cognitivo é o resultado das aprendizagens, que realiza no meio que a/o rodeia e da forma com constrói o conhecimento (Monteil, 2009), entendemos ser importante considerarmos e refletirmos sobre a forma como ocorreram e se manifestaram as interações no âmbito do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Sabemos que a realidade objetiva do ensino, ou das situações escolares, conduzem, geralmente, a/o criança/aluno a realizar as suas aprendizagens na presença de *outro* (Monteil, 2009). Consideramos este *outro* como sendo o *outro adulto* e o *outro criança* e todos eles capazes de partilhar, dentro da individualidade de cada um, valores, atitudes, conhecimentos e habilidades num espaço, cuja gestão é, de facto, realizada pelo adulto. Contudo, convém salientar que dentro deste espaço também ocorrem interações sociais, promotoras de uma cidadania responsável e que a identidade da criança constrói-se na observação do *outro* e em função da reflexão que realiza de si mesma na relação com esse *outro*. Isto faz parte de um processo de integração que exige tempo e energia, sobretudo quando estamos a falar de crianças que iniciaram o ensino formal e que “durant ses premières années de scolarité des relations de pouvoir empreintes d’affectivité”, sendo que “les attentes qui déterminent sa participation à la classe se construisent initialement sur un

registre affectif” (Poussière, 2009, p.152). Neste sentido, corroboramos ainda das palavras de Poussière (2009) ao referir que “les interactions d’un individu avec le reste du groupe devraient toujours être pensées en termes de relations multiples et non en termes d’actions-réponses linéaires” (p.154). Portanto, para percebermos o funcionamento de um grupo de crianças/alunos não podemos considerar que a comunicação e a interação se faça se atendermos apenas a um comportamento individual ou à soma de comportamentos individuais, mas sim aos comportamentos da globalidade dos elementos que constituem esse grupo, pois são esses comportamentos que irão determinar os comportamentos coletivos e os individuais dentro dos coletivos (Poussière, 2009). Por isso, decidimos em conjunto com a professora e com a colega de mestrado que partilhou a sala de aula conosco, bem como com a professora de apoio à turma, a decisão de trabalhar a valorização de espaços de relação, uma vez que todas consideramos importante na nossa ação diária propiciar um conjunto alargado de interações. Esta vontade de fazer passou pela promoção de atividades de grande e de pequeno grupo de modo a promover as interações, assim como o saber estar em grupo, desenvolvendo diversos valores como a partilha de ideias, de materiais e o respeito pelo outro. Também desenvolvemos atividades de caráter individual, com vista a valorizar a autonomia da criança e para conhecermos as suas dificuldades, limitações e as aprendizagens conseguidas. Concordamos, por tal, com Edgar Morin (1996) quando defende que a interação só acontece quando existe um encontro com algo ou com alguém e que a interação nos conduz necessariamente a um tipo de organização. Essa organização, traduzida num novo equilíbrio onde surge a transformação, a inovação, a renovação e a evolução, é o resultado de um encontro onde houve inicialmente desordem/agitação/turbulência. Fomos, de facto, percebendo ao longo da nossa permanência em contexto de estágio a necessidade de proporcionarmos atividades que colocassem as crianças em interação, isto porque fomos aferindo da sua transformação em muitos aspetos.

Capítulo III. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio

Nota introdutória

Cabe-nos agora analisar se, de facto, a teoria descrita corresponde à prática encontrada em sala de atividades/aula. Norteadas por este questionamento, reiteramos o tema que escolhemos como objeto de estudo desta pesquisa, isto é, o papel das dimensões pedagógicas: o espaço, o tempo e as interações. Neste sentido, sustentamo-nos teoricamente em alguns pedagogos e pensamos ter dado conta de alguns pressupostos educativos defendidos por Dewey, Malaguzzi, Zabalza, Bruner, Oliveira-Formosinho, Faria de Vasconcelos, entre outros. Também refletimos sobre o modelo pedagógico *High/Scope* e o *Movimento da Escola Moderna*, principalmente por apresentarem uma filosofia diferenciada dos demais modelos e por se constituírem, atualmente, como referenciais no campo da educação em Portugal. Assim, a revisão bibliográfica realizada permitiu-nos, dentro das nossas possibilidades, aprofundar o quadro teórico que consideramos fundamental no âmbito das práticas que realizamos e que damos conta neste relatório. Neste sentido, perante o quadro teórico em questão, foram estudados documentos relacionados à criança e à infância, à Educação Pré-Escolar, ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e aos modelos curriculares cujo foco principal são as dimensões pedagógicas: espaço, tempo e interações. Neste seguimento, após uma reflexão em torno da sequência e da organização tidas em linha de conta nas propostas de atividades que proporcionámos às crianças nos dois contextos, serão apresentadas as experiências de ensino/aprendizagem que selecionamos para este relatório quer no âmbito da Educação Pré-Escolar, quer no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.1. Sequenciação e organização das experiências de ensino/aprendizagem

No âmbito da Educação Pré-Escolar a organização das experiências de ensino/aprendizagem foi estruturada em função das diferentes áreas de conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social; Área do Conhecimento do Mundo; e Área de Expressão e Comunicação e os seus domínios) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico em função das componentes do currículo (Português; Matemática; Estudo do Meio; e, Expressões Artísticas e Físico-Motoras), atendendo obviamente aos documentos oficiais que nos sustentaram a nossa planificação e ação. Esta separação que se expressa através da expressão escrita pode sugerir que as atividades propostas foram independentes entre si,

mas não foi o caso, isto porque ao longo da nossa prática procuramos sempre atender à integração curricular. Consideramos, por tal, que as áreas de conteúdo/curriculares, em ambos os níveis de ensino, se encontram articuladas e o desenvolvimento de uma qualquer experiência de ensino/aprendizagem pode, de facto, promover a construção de muitos saberes. Para que esta operacionalização fosse bem sucedida baseamo-nos nos dados recolhidos nos momentos destinados à observação e à cooperação e, posteriormente, de uma forma sistemática ao longo do processo.

No início da Prática de Ensino Supervisionada (PES), quer no âmbito da Educação Pré-Escolar, quer no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tivemos a oportunidade de passar por uma fase de observação dos contextos, enquanto alunas em formação inicial. Esta fase foi marcada por um processo de socialização inicial, pelo conhecimento, interação e integração no meio. Procuramos também compreender a organização temporal e espacial da sala de atividades/aula, uma vez que era o nosso objeto de estudo no âmbito do relatório final. Preocupamo-nos em conhecer os grupos de crianças e cada uma, interagindo com elas e, por fim, integramo-nos na dinâmica dos respetivos grupos. Neste sentido, pensamos que a observação foi “uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação de comportamentos e atitude do professor em formação” (Estrela, 1994, p.56). Foi de facto através da observação que recolhemos informação, conhecemos e refletimos sobre a prática educativa e nos ajudou a intervir pedagogicamente de um modo mais fundamentado. No decorrer da nossa ação, relativamente às estratégias usadas, demos primazia ao diálogo e aos recursos materiais. Confessamos que se tratam de estratégias para controlar o grupo/turma, nomeadamente o seu comportamento e manter as crianças entusiasmadas e interessadas nas atividades, estimulando o seu desejo por aprender. Na nossa opinião pensamos ter conseguido controlar os grupos de crianças e cativá-las não somente pelo diálogo e pela nossa forma de estar, mas também pelos recursos que utilizámos. Procurámos usar materiais educativos simples e diversificados. Isto atendendo sempre à faixa etária das crianças, bem como às suas características. Também promovemos a realização de trabalhos individuais, em pequeno e em grande grupo, no sentido de fomentar as interações entre as crianças e delas para com os adultos e também trabalhámos determinados valores como o respeito pelo outro e o saber estar. Portanto, procurámos sempre criar um ambiente acolhedor e potenciador de aprendizagens.

No que concerne às atividades realizadas no decorrer da prática, consideramos que algumas foram mais positivas que outras e nem todas resultaram de igual forma, isto

devido ao modo como foram planeadas e pensadas ou às estratégias adotadas para a sua concretização. Assim sendo, começamos por destacar a importância que o ato de planificar assume na prática de um professor, nomeadamente de um professor estagiário, pois é o ponto de partida para um bom desempenho, na medida em que ajuda a estruturar a aula atendendo aos conteúdos a abordar e aos objetivos a atingir sem esquecer a unidade temporal, bem como o espaço e a forma como este se encontra organizado, as características dos grupos de crianças, as interações que se estabelecem (quem interage com quem?) e, obviamente, atendermos também aos documentos oficiais. Se estivermos atentas a todos os critérios referidos, são passos que damos para que a caminhada termine com sucesso. No entanto, não podemos esquecer que a planificação é somente um documento orientador, uma vez que deve ser flexível e, neste sentido, pode sofrer alterações no momento da ação em contexto de sala de atividades/aula. No nosso caso, conseguimos realizar tudo o que planeamos mas, em algumas situações, surgiram propostas de tarefas que não estavam planeadas e outras que alteramos em função das necessidades das crianças e às quais tivemos de dar resposta. Isto acontecia de acordo com a dinâmica que observávamos na sala de atividades/aula no decorrer do dia. Neste horizonte, confessamos que houve atividades que só depois de concretizadas e refletidas é que percebemos que poderíamos ter procedido de outro modo. Porém, consideramos que diversificamos as atividades e as estratégias a fim de apoiar o processo de aprendizagem das crianças, proporcionando-lhes uma panóplia de experiências, promovendo o desenvolvimento de competências nas diversas áreas do saber (Borràs, 2001). Para tal, tivemos em consideração as características dos grupos de crianças e os conteúdos a trabalhar, mas também ponderamos o modo como o pretendíamos fazer e, por isso, demos primazia ao uso de materiais educativos e procurámos levar para a sala de atividades/aula diversos materiais de acordo com o que pretendíamos explorar, uma vez que concordamos com o facto de que

a organização do espaço pedagógico, por si só, não é suficientemente educacional se não tiver recheado de materiais educativos adequados ao desenvolvimento, aos interesses e à cultura das crianças, valorizando a experimentação, a reflexão e a cooperação de todas elas (Cunha, 2013, p.21).

Com isto, tínhamos em mente estimular os grupos de crianças, captando a sua atenção, dedicação e entusiasmo em termos de exploração e descoberta, respondendo assim aos seus interesses e necessidades. Neste sentido, também utilizámos os Materiais Manipuláveis Estruturados (M.M.E), pois estes “são suportes de aprendizagem” que permitem o envolvimento das crianças “numa construção sólida e gradual das bases

matemáticas” e que favorecessem a ação e a comunicação das crianças (Damas, Oliveira, Nunes, & Silva, 2010, p.5).

De salientar que iniciávamos as temáticas e os assuntos a desenvolver no decorrer da semana através de histórias, visto concordarmos com o facto de que “um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia” (Rigolet, 2009, p.9), ou seja, permite-nos explorar e conhecer o mundo de uma forma holística. O resultado que obtivemos no final de cada dia foi positivo, na medida em que percebemos que a utilização de diversos materiais favorecia a nossa prática e mantinha as crianças interessadas, promovendo a sua aprendizagem. O facto de podermos ver os trabalhos realizados das crianças através de alguns materiais que fomos disponibilizando, também nos ajudou a perceber o quão importante é o seu uso para o crescimento das crianças, quer para a sua formação académica quer pessoal. Pelos motivos assinalados, ficamos satisfeitas com as estratégias que adotámos e pensamos ter atingido dois dos objetivos a que nos propusemos no início da nossa intervenção, nomeadamente desenvolver experiências de ensino/aprendizagem potenciadoras do desenvolvimento integral da criança e proporcionar um ambiente favorável e condições materiais estimulantes para o grupo de crianças e para cada uma.

3.2. Descrição detalhada e análise das experiências de ensino/aprendizagem

Neste ponto descrevemos e analisamos algumas das experiências de ensino/aprendizagem cumpridas nos dois contextos onde realizamos a PES, atendendo às dimensões pedagógicas do tempo, do espaço e das interações, no sentido de dar resposta(s) à questão de partida e atingir os objetivos que nortearam o nosso trabalho de pesquisa. Salientamos que, no decorrer da análise, aquando da apresentação das notas de campo, utilizamos as siglas EIE quando nos referimos à Educadora de Infância Estagiária e PE à Professora Estagiária. Acrescentamos ainda que, quer num caso, quer noutra, todos os nomes das crianças são fictícios.

A primeira experiência de ensino/aprendizagem no âmbito da EPE que assinalamos diz respeito a uma sequência de atividades que descrevemos e que se inscrevem nos registos assinalados nos diários de bordo n.º 11 (DB11-EPE) e n.º 14 (DB14-EPE), respetivamente (*vide* Anexos III e IV). Nestas atividades, em termos de descrição e análise no âmbito deste relatório, são contextualizadas duas categorias do nosso estudo, nomeadamente: (i) *Modos predominantes da interação (quem interage com quem?)* (B) cuja subcategoria subjacente é *Interação equilibrada – ambos participam* (B4) e a (ii)

Rotina diária da sala de aula/atividades (C) onde é colocada em evidência a subcategoria *Tempo em pequeno grupo (C2)* quando as crianças se dispuseram na área da mesa e se realizou uma atividade com o grupo identificado pela cor amarela e pela cor azul.

Num dado momento da nossa prática pedagógica levamos para a sala de atividades uma história: *A maior casa do mundo* de Leo Lionni que contamos e exploramos com as crianças. Uma vez que a história nos falava de caracóis, as crianças revelaram interesse por saber mais acerca dos mesmos. Como tal, optámos por levar, para o contexto, alguns materiais que consideramos necessários para elaborar o habitat de um caracol. Após termos construído o habitat do caracol e colocarmos alguns caracóis vivos, reparamos que as crianças ocupavam parte do seu tempo a observá-los e a colocar questões sobre os mesmos. Tendo em conta a ideia de Bruner (cit. por Teixeira, 2011) que vê a criança como agente ativo no que respeita ao seu processo de aprendizagem e indo ao encontro da reflexão subjacente no nosso enquadramento teórico, procuramos proporcionar à criança uma atividade de pesquisa a fim de responder às suas dúvidas e curiosidades, pois “ao fazer isso, mostramos às crianças que a curiosidade pode levar à aprendizagem e que o que elas querem saber é importante” (Rockwell, Sherwood, & Williams, 2003, p.9). Deste modo, o grupo identificado pela cor amarela deslocou-se à área da mesa. Nesta colocamos o habitat do caracol junto com os caracóis lá existentes, bem como um computador, e outros documentos que pudéssemos pesquisar mais informações sobre os caracóis. Posto isto, as crianças observaram todo o material disponibilizado e foram expondo as suas dúvidas. Como tal, à medida que nos pediam ajuda e questionavam, procurámos mediá-las na sua pesquisa, nomeadamente no computador. Apreciaremos de seguida parte do diálogo que emergiu da tarefa realizada.

Transcrição	(Nota de campo n.º 1, 08/04/2014)	Análise
<p><i>Temos caracóis amarelos, cor de abelha</i> (Francisca). <i>E cor castanha</i> (Inês). <i>E cor da pele</i> (Juliana). <i>E tu Daniel, pensas que os caracóis são todos iguais?</i> (EIE). <i>Não. São diferentes, têm cores e tamanhos diferentes</i> (Daniel). <i>Como será que se chama isto?</i> (EIE). <i>É carapaça</i> (Francisca). <i>E se pesquisarmos para ver se realmente é uma carapaça?</i> (EIE). (As crianças procuram a resposta no computador). <i>Querem ajuda para saber o que diz aqui?</i> (EIE). <i>Sim</i> (todas). <i>Diz que é uma concha. Querem tocar na concha do caracol?</i> (EIE). <i>Eu quero</i> (Juliana). <i>Eu também</i> (Francisca). <i>Como é a concha do caracol? É mole?</i> (EIE). <i>Não, é dura</i> (Juliana). <i>E não é lisinha</i> (Francisca). <i>O que é isto? Os corninhos?</i> (Inês). <i>E se pesquisarmos? (...) Bem, parece que são os olhos, aqui diz que são os olhos, observem os nossos caracóis</i> (EIE).</p>		<p>Utilizamos o habitat do caracol e o caracol como estratégia para estimular o interesse e a curiosidade das crianças durante a atividade e no decurso da atividade percebemos a existência de uma interação equilibrada entre as crianças e a EIE. Percebemos no diálogo que encorajamos as crianças a pesquisar, e a retirar as suas próprias ilações. Pensamos ter aceitado bem os silêncios das crianças e, desta forma, permitimos também a existência de um tempo para dar-lhes a oportunidade de</p>

<p><i>E isto são os corninhos?</i> (Francisca). <i>Não, a isso damos o nome de tentáculos. E alguém sabe para que serve a concha do caracol?</i> (EIE). <i>É para os caracóis se esconderem dos maus</i> (Daniel). <i>Queres dizer que é para se protegerem dos outros animais e das pessoas?</i> (EIE). <i>Sim</i> (Daniel).</p>	<p>pensarem e produzirem uma resposta.</p>
---	--

Podemos ainda observar alguns momentos desta atividade através das figuras 10 e 11.



Figuras 10 e 11. Atividade “À descoberta do mundo do caracol”

<p>Análise</p> <p>Como se observa nas figuras partimos da visualização do caracol para que, através da observação direta e do contacto com o animal vivo, as crianças pudessem expressar as suas opiniões e colocassem as suas dúvidas sobre o mesmo. Podemos ainda perceber nas figuras o interesse manifestado pelas crianças a partir da posição corporal que se expressa no registo fotográfico.</p>

De referir que dois elementos do pequeno grupo, e que participaram na atividade, nos pediram para registar, através do desenho, aquilo que observaram para, posteriormente, apresentarem aos colegas (*vide* figura 12). Consideramos que de facto o desenho também é uma forma de comunicar, “de representar as imagens mentais a formaram a partir do que viram e fizeram” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.512).



Figura 12. Registo das crianças após a atividade “À descoberta do mundo do caracol”

Análise

Nos momentos partilhados de interação aceitamos as ideias das crianças aquando da sugestão proposta em realizar um registo, através de grafismos sobre o que pesquisaram e deixamos que, posteriormente, mostrassem e explicassem ao grupo de crianças que não teve a oportunidade o fazer. Com isto, pensamos ter contribuído para estimularmos a imaginação e criatividade das crianças, apoiarmos a sua iniciativa e valorizarmos também o tempo de trabalho da criança em pequeno grupo.

Ainda neste contexto, quando as crianças se reuniram novamente em grande grupo, os elementos que trabalharam no pequeno grupo, partilharam com os restantes colegas o que pesquisaram e descobriram (*vide* figura 13), sendo que, desta forma, as crianças “constroem a sua própria compreensão daquilo que acabaram de fazer” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.348).



Figura 13. Apresentação e explicação do trabalho realizado em pequeno grupo aos restantes colegas

Análise

Valorizamos o trabalho realizado pelas crianças, dando-lhes a oportunidade de falar acerca do que realizaram durante o tempo de pequeno grupo, proporcionando um momento de questionamento e interação entre as crianças.

No seguimento das atividades em torno da personagem que preconizava a história (o caracol) surgiu “O caracol guloso”. Através da observação direta percebemos a satisfação das crianças por inventar e contar histórias. Tendo em consideração o ponto de vista de Mata (2008) ao referir que “aprender os usos da leitura e escrita pode ser particularmente importante para o verdadeiro envolvimento da compreensão mais consciente da realidade da linguagem escrita” (p.19), surgiu a ideia de construirmos uma história. Neste sentido, sugerimos ao pequeno grupo, identificado pela cor azul, que se deslocasse para a área da mesa. Posto isto, começamos por relembrar o que ouvimos da história contada, recontando-a e fomentando as “inúmeras possibilidades em termos de desenvolvimento da linguagem e da compreensão” (Viana, & Ribeiro, 2014, p.58). Seguimos a ideia preconizada por Faria de Vasconcelos quando defende que a liberdade da criança é preconizada quando esta constrói e cria, apelando assim à colaboração ativa e ao interesse

da mesma (cit. por Mesquita, 2011). Deste modo, sugerimos às crianças que inventássemos uma história sobre um caracol, como podemos comprovar através dos nossos registos:

Transcrição (Nota de campo n.º 2, 23/04/2014)	Análise
<p><i>E se inventássemos uma história sobre um caracol?</i> (EIE)</p> <p><i>Isso é uma boa ideia mas nós não sabemos escrever Bruna.</i> (Afonso)</p> <p><i>Mas se quiserem posso ajudar-vos a escrever a história e depois vocês ilustram, que me dizem?</i> (EIE).</p> <p><i>Sim, nós queremos</i> (Catarina).</p> <p><i>Mas onde colocamos a história</i> (Dinis).</p> <p><i>Onde pensam que podemos colocar?</i> (EIE).</p> <p><i>Na área da biblioteca para todos poderem ver e ler</i> (Afonso).</p> <p><i>Essa ideia parece-me bem</i> (EIE).</p>	<p>Ao darmos oportunidade de escolha às crianças, apelamos aos seus interesses, conduzindo todo o processo de forma a que todas se envolvessem ativamente na atividade.</p> <p>A tarefa proposta, como podemos verificar, situava-se acima do nível de competências de escrita das crianças, pelo que fornecemos desde logo o apoio necessário à sua concretização, tendo resultado numa interação muito partilhada.</p>

A ideia das crianças relativamente ao facto de colocarmos a história na área da biblioteca tratou-se de uma sugestão positiva para o seu desenvolvimento e para a promoção de interações onde todas participaram, na medida em que concordamos ser importante “construir com as crianças livros com funções diversas, a integrar na biblioteca da sala, levando-as a aperceberem-se das características do texto contido em cada um deles e das suas particularidades, consoante a sua função” (Mata, 2008, p.26). Assim sendo, após a conversa inicial, as crianças do pequeno grupo manifestaram as suas ideias (de forma aleatória). Enquanto isso, orientámos e registámos o que diziam. Vejamos as ideias manifestadas pelas crianças:

Transcrição (Nota de campo n.º 2, 23/04/2014 – cont.)	Análise
<p><i>Era uma vez um caracol chamado guloso que gostava de dançar como uma bailarina</i> (Afonso).</p> <p><i>Então, decidiu fazer uma festa na sua casa e convidar outros amigos caracóis</i> (Dinis).</p> <p><i>Para a festa o caracol guloso preparou um lanche e fez pão com “tulicreme”, manteiga e fiambre, leite com chocolate e ainda um bolo com chocolate</i> (Henrique).</p> <p><i>Entretanto chegou a hora da festa e começaram a chegar os caracóis</i> (EIE).</p> <p><i>Começaram logo a jogar às escondidas e apanhadas.</i> (Papoila)</p> <p><i>No entanto, ficaram cansados e com fome. Foram lanchar para a cozinha e comer o lanche que o caracol guloso tinha preparado</i> (Catarina).</p> <p><i>Depois do lanche ficaram com sono e foram descansar</i> (EIE).</p> <p><i>Quando acordaram, o caracol guloso pôs uma música do Panda (dos caricás) e foi dançar com os seus amigos</i> (Afonso).</p> <p><i>E começaram todos a cantar:</i></p> <p><i>É uma taça,</i></p> <p><i>É uma chaleira,</i></p> <p><i>Uma colher,</i></p> <p><i>Um colherão,</i></p> <p><i>Um prato fundo,</i></p> <p><i>Um prato raso,</i></p> <p><i>Sou um garfinho,</i></p> <p><i>Faca do pão,</i></p> <p><i>Sou uma chaleira,</i></p> <p><i>Um açucareiro,</i></p>	<p>Ao permitirmos às crianças a elaboração de uma história para colocarmos na área da biblioteca, pensamos ter promovido o desejo de escrever, bem como o gosto pela leitura.</p>

<p>Uma bateadeira, Panela de pressão! (Afonso, Catarina, Dinis e Henrique) Depois ficaram cansados de dançar e foram dormir mais um bocadinho (Papoila). Quando acordaram, agradeceram a festa ao caracol guloso e voltaram para as suas casas (Catarina). O caracol guloso sentiu-se feliz com o seu dia (Afonso). Falta um título para dar à nossa história (EIE). O caracol guloso (Dinis). Sim, sim... (Todas).</p>	
--	--

Posto isto, registamos a história em formato digital e imprimimos. De salientar que a ilustração foi realizada num outro dia. A capa, a contracapa, bem como algumas das ilustrações presentes no miolo do livro foram elaboradas com a nossa ajuda (*vide* figuras 14 e 15).



Figuras 14 e 15. Resultado final da atividade “O caracol guloso”

<p>Análise</p> <p>No desenvolvimento da atividade “O caracol guloso” ao pedirmos para as crianças ilustrarem a história que elaboraram pensamos ter contribuído para darmos a devida importância e sentido ao que realizaram e atendemos às interações que surgiram em pequeno grupo dando importância a todas as participações. Auxiliamos ainda as crianças na elaboração do livro, tornando-o mais resistente para que, posteriormente, pudesse ser manipulado várias vezes.</p>
--

No final desta atividade, quando reunimos novamente em grande grupo, o grupo de crianças que trabalhou em pequeno grupo partilhou com os restantes colegas o que fizeram e contaram a história. Em seguida, aleatoriamente um elemento do grupo colocou a história na área da biblioteca.

Outra experiência de ensino/aprendizagem que trazemos à reflexão no âmbito deste relatório de estágio, vivenciada em contexto de EPE, encontra-se associada aos animais da quinta. No decorrer da sua explanação ressaltamos os momentos que se encontram descritos no nosso diário de bordo e que foram analisados atendendo às categorias: (i) *Espaço educativo da sala de aula/atividades* (A) na qual se destaca a subcategoria *Materiais/equipamentos existentes* (A2); (ii) *Rotina diária da sala de aula/atividades* (C), com maior incidência nas subcategorias *Tempo em grande grupo* (C1) e *Tempo em pequeno grupo* (C2); e, também atenderemos à categoria (iii) *Modos predominantes da*

interação (quem interage com quem?) (B), sendo ainda discutidas e analisadas três subcategorias, nomeadamente: *interação equilibrada – ambos participam (B4)*; *interação criança/criança (B1)*;e, *ausência de interação (B5)*. De salientar que as atividades explanadas aparecem nos diários de bordo n.º 22 (DB22-EPE), n.º 24 (DB24-EPE) e n.º 25 (DB25-EPE), respetivamente (*vide* Anexos V, VI e VII).

Para iniciarmos a nossa reflexão em torno da experiência que vamos apresentar recorreremos às palavras de Mata (2008):

existem múltiplas situações que poderão ser ponto de partida para actividades contextualizadas, extremamente ricas, de utilização da leitura e da escrita, facilitando, assim, a apropriação da vertente funcional da linguagem escrita. Cabe ao educador estar atento a essas situações e intencionalmente alargar a sua exploração (p.20).

Neste enquadramento, e uma vez que era uma intenção partilhada por todos (crianças e adultos) construir uma quinta de animais procuramos antecipadamente conhecer as conceções das crianças sobre o que elas conheciam das características dos animais para, posteriormente, lhes criarmos oportunidades de poderem ampliar o seu conhecimento sobre eles. Ao percebermos o que cada criança sabia do assunto pensamos ter respeitado e valorizado as características individuais da criança, a sua diferença, sendo esta a base para a realização de novas aprendizagens, tal como se preconiza nas OCEPE (ME/DEB, 1997). Neste sentido, partimos do que as crianças já sabiam e proporcionamos uma atividade de adivinhas sobre animais, visto que estas “desempenham um papel relevante, já que favorecem a análise e a manipulação sintática, morfológica, fonológica e lexical” (Viana, & Ribeiro, 2014, p.19).

Tratou-se de uma atividade em grande grupo que se realizou na área central da sala de atividades. Para Brickman e Taylor (1996), quando o recordar faz parte da rotina diária das crianças, estas começam “a ser capazes de recordar com mais detalhes e profundidade – obviamente, partindo do princípio de que o ambiente escolar proporciona muitas experiências que as crianças tenham entusiasmo em partilhar” (p.130). Deste modo, começamos por recordar o que tínhamos vindo a abordar na sala de atividades. De seguida levamos para o centro do círculo um conjunto de adivinhas sobre animais, pois considerando a opinião de Bruner, o educador deve ser capaz de estimular a curiosidade das crianças e promover experiências que apelem ao seu interesse e que lhes permita desenvolver o seu pensamento (cit. por Teixeira, 2011). Neste sentido, começamos por questionar as crianças sobre o que seria uma adivinha. Vejamos o desenvolvimento da atividade através do diálogo que estabelecemos em grande grupo com as crianças.

Transcrição	Análise
<p>(Nota de campo n.º 3, 12/05/2014)</p> <p><i>Já ouviram falar em adivinhas?</i> (EIE). <i>Eu já.</i> (Francisco) <i>E consegues dizer-nos o que é uma adivinha?</i> (EIE). <i>Não é fácil.</i> (Francisco) <i>Não é fácil, mas tens alguma ideia sobre o que é?</i> (EIE). <i>Nós dizemos uma coisa e depois temos que tentar adivinhar o que é.</i> (Francisco) <i>Boa. Uma adivinha é algo que temos que tentar adivinhar e dar uma resposta</i> (EIE). <i>Mas como?</i> (Dinis). <i>Tu vais já entender. Vou ler a primeira adivinha que tenho aqui e vocês tentam dizer quem é, de quem estou a falar, pode ser?!</i> (EIE). <i>Sim.</i> (Lourenço).</p>	<p>Para iniciarmos o desenvolvimento da tarefa partimos das conceções das crianças.</p> <p>Percebe-se através do diálogo que uma das crianças partilha uma resposta sobre o que para ela é uma “adivinha” e é atendida pela EIE que a valoriza e em função dela aprofunda o tema.</p>

Como podemos apurar através do relato anterior, assumimos um papel de mediadoras da atividade. Como tal, à medida que líamos uma adivinha, as crianças procuravam associá-la a um animal da quinta. A criança que respondesse acertadamente pegava na imagem do animal a que correspondia a adivinha e colava-o perto da mesma, isto porque, tal como Dewey (2002, 2005), defendemos que a criança deve ser o agente ativo na construção das suas experiências (*vide* figuras 16 e 17). No final, o livro das adivinhas ficou na área da biblioteca para consulta.



Figuras 16 e 17. Desenvolvimento da atividade “Adivinha quem é?”

Análise
<p>Para a concretização desta tarefa, como podemos inferir através dos registos fotográficos, demos tempo para que a criança concretizasse a resposta que deu através da colocação do animal na adivinha correspondente.</p>

Na sequência das atividades propostas em torno dos animais da quinta, surgiu também outra atividade cujo objetivo assentou em conhecer o animal da quinta preferido de cada criança e, no final, construirmos por todos um gráfico de barras a fim de representar a opinião das crianças. Neste sentido, o grupo de crianças organizou-se em círculo e antes de iniciarmos a atividade pretendida, demos às crianças a oportunidade de partilharem, com os colegas, algumas situações relevantes do seu fim de semana, pois “falar com os outros

acerca de experiências com significado pessoal proporciona às crianças uma base sólida para a aprendizagem da linguagem e da literacia” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.529). Visto que “o tempo de revisão encoraja as crianças a relembrar os acontecimentos numa base diária” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 781), criamos uma situação de diálogo para que crianças relembassem o que tínhamos realizado na semana anterior. Do diálogo emergiu o relato que se transcreve.

Transcrição	Análise
<p>(Nota de campo n.º 4, 19/05/2014)</p> <p><i>Lembram-se do que falamos na semana passada?</i> (EIE). <i>Dos animais.</i> (Afonso) <i>Mas os animais viviam onde?</i> (EIE). <i>Na quinta.</i> (Marta) <i>E lembram-se de alguns animais que viviam na quinta?</i> (EIE). <i>O pato.</i> (Francisco) <i>O porco.</i> (Afonso) <i>O cavalo.</i> (Lourenço) <i>A ovelha.</i> (Juliana) <i>A vaca.</i> (Dinis)</p>	<p>Promovemos a revisão dos conceitos explorados nos dias anteriores.</p>

Em seguida, colocamos a imagem de cada animal da quinta numa mesa e mostrámos às crianças cubos, feitos em papel de várias cores. Também observamos a cor existente em torno da imagem de cada animal e reparamos que a cor dos cubos coincidia com as cores das imagens (as crianças anotaram seis cores diferentes). Após termos explicado ao grupo de crianças que cada elemento tinha que mencionar qual o seu animal preferido da quinta e colocar um cubo, com a cor correspondente, sobre a imagem desse animal, cada criança foi respondendo e colocando (*vide* figura 18).



Figura 18. A criança escolhe o seu animal preferido da quinta

Análise
<p>No registo fotográfico podemos perceber que a criança expressa a sua escolha colocando um cubo por cima da imagem do seu animal preferido da quinta.</p>

Neste enquadramento centramo-nos nas palavras de Castro e Rodrigues (2008) ao destacarem a importância das tarefas de classificação, contagem e comparação, uma vez que estas poderão ajudar, “não só, a desenvolver o sentido de número como as capacidades de recolha, organização, tratamento e análise de informação significativa” (p.59). Para além disso, o facto de as crianças poderem comparar o número dos objetos que, neste caso em concreto, lhes permitiu seleccionar algo preferido, dá-lhes naturalmente a possibilidade de começarem a construir e a compreender o conceito de quantidade (Hohmann, & Weikart, 2011). Por isso, no final, analisamos o gráfico de barras. Vejamos algumas das respostas dadas durante a análise.

Transcrição	(Nota de campo n.º 5, 19/05/2014)	Análise
<i>Qual é o animal que o grupo mais gosta? (EIE). É o porco (Lourenço). Porquê Lourenço? (EIE). Porque tem mais cubos, tem 1, 2, 3, 4, 5 (Lourenço). E qual o animal menos escolhido (EIE). Foi a ovelha. Porque tem 1, 2, 3 cubos (Francisca).</i>		Analisamos o pictograma realizado pelas crianças pedindo sua a colaboração. Na análise dos resultados inerentes à tarefa proposta pensamos ter salvaguardado o incentivo à participação da criança.

Atendendo a que “o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações” (ME/DEB, 1997, p.40), depois de realizarmos a atividade em grande grupo, consideramos pertinente realizar outra atividade, sendo esta desenvolvida em pequeno grupo com o intuito de desenhar o gráfico de barras construído na atividade anterior, uma vez que a representação gráfica é um modo de “realizar e sistematizar situações matemáticas” (p.76). Como tal, após a hora do lanche e já reunidas em grande grupo, começamos por definir qual o pequeno grupo a trabalhar. Neste momento realçamos a ideia de Zabalza (1998) no que respeita ao organizar um ambiente estimulante, que possibilite às crianças terem inúmeras possibilidades de ação e assim ampliem e consolidarem os conhecimentos a partir da vivência das suas experiências. Neste sentido, começamos por mostrar um elemento/objeto da cor do grupo que iria trabalhar e as crianças que se identificavam com essa cor pronunciaram-se e foram para a área da mesa, onde já se encontrava o pictograma construído (*vide* figuras 19, 20 e 21). Posto isto, explicamos aos elementos do pequeno grupo que cada um tinha que olhar para o gráfico de barras e representá-lo numa folha branca de tamanho A4 e, para tal, distribuámos uma folha por cada elemento do pequeno grupo, bem como lápis de cor. Para além de sistematizarmos situações matemáticas, pensamos ter promovido na criança uma sensibilização para a educação estética e permitimos o desenvolvimento da destreza relacionada com o desenho e a motricidade fina.



Figuras 19, 20 e 21. Desenvolvimento da atividade “Escolhe o teu animal preferido” – desenho à vista

Análise

Nas figuras (registos fotográficos) entendemos que o gráfico de barras foi colocado em cima de uma das mesas de trabalho de modo a ficar mais próximo das crianças e o mais perceptível possível para ser representado através do desenho à vista.

Para terminarmos a sequência de atividades selecionadas salientamos outra experiência de ensino/aprendizagem que teve a ver com a exploração dos alimentos de origem animal. À medida que as crianças conheceram os animais da quinta surgiram algumas dúvidas e curiosidades relativamente às características dos mesmos, nomeadamente àquilo que os animais nos podem fornecer, ou seja, aos alimentos de origem animal. Tal como defende Dewey, que temos presente no nosso enquadramento teórico, devemos respeitar os interesses das crianças e estimular a curiosidade das mesmas, de forma a valorizar as suas experiências (cit. por Lima, 2013). Percebemos também, e de acordo com OCEPE (1997), que “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano” (p.79). Portanto, a atividade que agora descrevemos surgiu por parte do interesse e curiosidade da criança. Deste modo, as crianças organizaram-se em círculo e sentaram-se. Posto isto, tiveram a oportunidade de partilhar com o grupo situações relevantes do seu fim de semana e, depois de todas terem partilhado, demos início à atividade planeada. Para isso, levamos para o centro da sala uma cesta de vime que continha vários alimentos de origem animal, dentro dos quais um queijo, uma chouriça, um iogurte, um pacote de leite, ovos e manteiga. Depois de pedirmos às crianças que observassem a cesta e que tecessem algumas considerações sobre o possível conteúdo, avançamos com a sua exploração, retirando elemento a elemento. Atentemos ao relato inicial deste momento.

Transcrição	(Nota de campo n.º 6, 20/05/2014)	Análise
<i>Hoje trouxe comigo uma cesta (EIE). Tem ovos. (Lourenço) Não sei... Gostava que vocês me ajudassem a descobrir (EIE). Então mostra-nos (Dinis). Vou começar a mostrar-vos o que tenho aqui! (EIE).</i>		Num momento inicial, estimulamos a curiosidade e o interesse das crianças. Posteriormente, tentamos perceber o que as crianças já sabiam sobre os alimentos e a sua origem.

<i>Isso é leite (Juliana).</i> <i>São natas (Francisco).</i>	
---	--

À medida que fomos retirando um alimento da cesta as crianças iam expressando as suas opiniões. Tendo em conta que pretendíamos que as crianças conhecessem os alimentos de origem animal, procuramos perceber aquilo que elas sabiam, ou seja, o seu conhecimento prévio sobre os alimentos apresentados (*vide* figuras 22 e 23) e daí surgiu o diálogo seguinte:

Transcrição	(Nota de campo n.º 6, 20/05/2014 – cont.)	Análise
<i>Qual é o animal que nos dá o leite? (EIE).</i> <i>É a vaca (Francisco).</i> <i>E será que é só a vaca que dá o leite? (EIE).</i> <i>Não (todas).</i> <i>Então? (EIE).</i> <i>As vacas não dão leite (Afonso).</i> <i>Então Afonso? Quem dá leite na tua opinião? (EIE).</i> <i>Não sei. (Afonso)</i> <i>Para o Afonso a vaca não dá leite, mas pareceu-me ouvir que existem outros animais que dão leite (EIE).</i> <i>As cabras também dão (Marta).</i> <i>E as ovelhas Afonso).</i> <i>E isto o que é? (EIE).</i> <i>É queijo (Lourenço).</i> <i>Quem nos ajuda para que tenhamos este queijo? (EIE).</i> <i>A vaca (Martim).</i> <i>A vaca não (Afonso).</i> <i>Mas eu vejo a minha avó a fazer (Martim).</i> <i>Mas só vaca é que nos dá o queijo? (EIE).</i> <i>Não (todas).</i> <i>A vaca não dá o queijo porque o queijo é duro demais (Lourenço).</i> <i>Pois não, não dá o queijo, mas dá leite para fazer o queijo (EIE).</i>		<p>Fomos percebendo que, de facto, a criança constrói e desconstrói as suas ideias através do diálogo e da interação com o adulto e com as outras crianças.</p> <p>Ao longo do diálogo fomos facultando informação e questionando para que todas as crianças participassem de uma forma natural para tornar as propostas das crianças mais concretas e conseguirmos sintetizar o tópico em debate.</p>

Vejamos também alguns registos fotográficos que traduzem este momento.



Figuras 22 e 23. Desenvolvimento da atividade “Alimentos de origem animal”

Análise
Pelo que podemos ler nas figuras percebemos que todos os alimentos foram retirados da cesta e falamos com as crianças sobre os mesmos, nomeadamente da sua origem.

Como podemos verificar através da transcrição do relato apresentado anteriormente demos primazia ao diálogo, pois concordamos com o que se expressa nas OCEPE quando se salienta que

a capacidade do educador escutar cada criança, valoriza a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (ME/DEB, 1997, pp. 66-67).

Através do diálogo, bem como da observação e do contacto direto as crianças descobriram e conheceram alguns dos alimentos de origem animal. Nesta perspetiva destacamos a ideia de Malaguzzi (cit. por Lopes, 2013) já expressa no nosso trabalho ao considerar a criança protagonista e capaz de construir e reconstruir ideias, pensamentos e tentativas de resposta.

As atividades que descrevemos e analisamos no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontram-se referenciadas no diário de bordo n.º 15 (DB15-1.ºCEB) (*vide* Anexo VIII). Trata-se de uma sequência de atividades nas quais estão contextualizadas três categorias em estudo, nomeadamente: (i) *Espaço educativo da sala de aula/atividades* (A), onde evidenciamos a subcategoria *Materiais/equipamentos existentes* (A2); (ii) *Modos predominantes de interação (quem interage com quem?)* (B) onde é contextualizada a subcategoria *Criança/criança* (B1), *Adulto/criança* (B3) e *Interação equilibrada – ambos participam* (B4); e, por último, a (iii) *Rotina diária da sala de aula/atividades* (C) na qual evidenciamos as três subcategorias – o *Tempo em grande grupo* (C1), o *Tempo em pequeno grupo* (C2) e o *Tempo individual* (C3).

Atendendo ao facto de que pretendíamos abordar a família como conteúdo no âmbito do Estudo do Meio, optámos por iniciar a temática com uma história de literatura para a infância, isto por concordarmos que através do conteúdo de uma obra

a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para a sua vida (Dias, & Neves, *cits.* por Silva, Martins, & Cavalcanti, 2012, p.37).

Para introduzirmos o conteúdo “a família” a partir do livro aproveitamos o facto de termos vivenciado a época natalícia para dizer às crianças que se tratava de um presente que recebemos. Neste sentido, começamos por antecipar o conteúdo escrito através do título da história, pois conversar à volta do livro “além de favorecer a participação oral”, contribui para o “desenvolvimento da linguagem” e proporciona às crianças “com uma competência enciclopédia menos desenvolvida, a beneficiar da partilha dos comentários do grupo, alargando, assim, os seus próprios conhecimentos” (Azevedo, 2007, p.71). Por isso,

o conteúdo que uma obra encerra concorre para estimular o interesse da criança e despertar a sua curiosidade em relação à história e ao conteúdo que se pretende explorar. Da conversa realizada em torno do livro surgiram algumas ideias por parte das crianças:

Transcrição (Nota de campo n.º 7, 05/01/2015)	Análise
<p><i>Vamos ver... quem consegue dizer-me qual o conteúdo desta história, depois da exploração que já realizamos à capa e à contracapa?</i> (PE)</p> <p><i>A história fala do pai, da mãe e dos filhos</i> (Tiago Jorge).</p> <p><i>Não, a história fala da família feliz</i> (Leonardo).</p>	<p>Através das ideias das crianças, notamos que facilmente associaram a imagem da capa e da contracapa do livro à temática subjacente. Ao ouvirmos as crianças, para além de desenvolvermos a sua competência comunicativa, estimulamos a sua imaginação, e despertamos a sua curiosidade.</p>

Posto isto, realizamos a leitura orientada da História “Sabes onde é que os teus pais se conheceram” (de Maria Inês Almeida) que, por sua vez, favoreceu “o desenvolvimento da compreensão oral” e serviu-nos para criar um “ambiente de envolvimento activo com a palavra escrita” (Azevedo, 2007, p.16). De referir que não mostramos as imagens relativas à história isto porque, em seguida, demos a possibilidade à criança de refletir sobre o texto e construir sentido em relação ao mesmo, possibilitando “o diálogo entre o texto e o leitor, tornando-o co-construtor activo de significados textuais” (Azevedo, 2007, p.134). Neste sentido, valorizou-se o reconto da história com vista a “desenvolver a organização do discurso, a (re)construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da ação (Azevedo, 2007, p.25). Deste modo, as crianças realizaram o reconto da história através da construção de *puzzles*. Cada grupo construiu um *puzzle*, sendo que este dizia respeito a uma das imagens da história (*vide* figuras 24 e 25).



Figuras 24 e 25. Desenvolvimento da atividade da construção de puzzles

Análise
<p>As crianças construíram o <i>puzzle</i> com auxílio de uma imagem que dizia respeito a uma imagem presente na história trabalhada. Notamos que as crianças estavam envolvidas na atividade e em permanente interação umas com as outras, realizando as suas escolhas e tomadas de decisão e, desta forma, pensamos ter</p>

favorecido o ambiente de aprendizagem que rodeia.

Terminada a montagem das peças do *puzzle*, cada grupo mostrou a sua imagem e identificou-a com o código escrito, ou seja, associou uma parte da história à imagem. Pensamos que ao realizarmos esta atividade contribuímos para potenciar o seu “olhar crítico” e introduzimos a criança em “novas visualidades, permitindo-lhe mesmo o desenvolvimento da sua competência icónica” (Azevedo, 2007, p.132). Ao construir o *puzzle*, o representante de cada grupo foi à frente para reunir as imagens resultantes dos *puzzles* e organizá-las de modo a recontarem oralmente a história (*vide* figura 26).



Figura 26. Reconto da História através das imagens dos *puzzles*

Análise

Esta atividade tornou-se interessante na medida em que começou por ser uma atividade de pequeno grupo e terminou como uma atividade em grande grupo, aquando os representantes de cada grupo se juntaram para reorganizar as imagens com a ajuda de todos os colegas. Foi uma atividade rica no que respeita às interações estabelecidas, e estimulante no que concerne ao pensamento e interesse demonstrados por parte das crianças.

Tratou-se de uma atividade realizada em pequeno grupo e, por isso, importa ressaltar a importância que a rotina diária assume, pois ao criarmos uma rotina, transformamos o tempo num tempo de experiências ricas e interações positivas, como destaca Zabalza (1998). Neste sentido, valorizamos ainda a ideia do mesmo autor quando salienta a importância de organizar um ambiente estimulante que possibilite às crianças assistir a inúmeras possibilidades de ação. Posteriormente seguiu-se a atividade que intitulamos por “comboio das sílabas” e que surgiu da questão: como é que os teus pais se conheceram? Este assunto estava presente na história contada. No entender de Viana e Martins (2005), “aprender a ler consiste essencialmente em adquirir as competências para descodificar, isso é traduzir as letras escritas em sons. A aquisição da correspondência letra-som de forma sistemática permite ao aprendiz ler novas palavras” (p.19). Por isso, enveredamos por uma atividade com vista a desenvolver a consciência fonológica das crianças, fomentando também a leitura e escrita de palavras. O “comboio das sílabas” foi uma atividade de trabalho autónomo/individual, na medida em que a criança tinha que formar a sua palavra que foi previamente distribuída em “partes”, ou seja, em sílabas. Posto isto, sugeriu-se a

cada criança que se dirigisse ao “comboio das sílabas” (*vide* figura 27). Junto do comboio cada criança era convidada a ler a sua palavra e a fazer a divisão silábica da mesma, colocando as sílabas na carruagem correta (consoante o número de sílabas que constituíam a palavra). Deste modo, corroboramos as palavras de Gaulão (2006) ao considerar que, os jogos de palavras “leva ao reconhecimento das letras do alfabeto, ajuda a relacionar som e grafia, contribui para a percepção de como se combinam letras para formar palavras e favorece a reflexão sobre a escrita” (cit. em Azevedo, 2006, p.101). De referir que à medida que as crianças formavam as palavras no “comboio”, os restantes colegas passaram-nas para o caderno da escola.

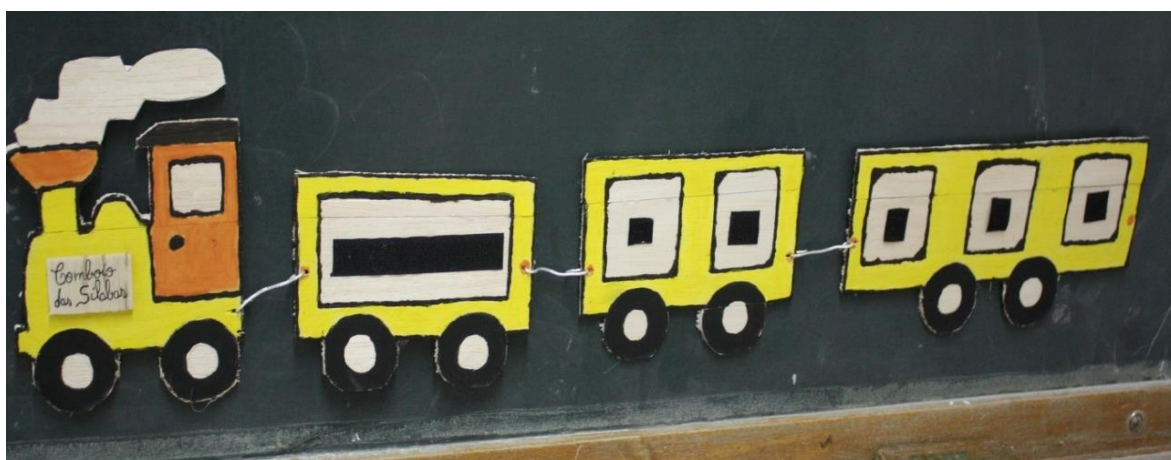


Figura 27. O “comboio das sílabas”

Análise

Consideramos que a utilização do comboio, enquanto recurso pedagógico, se consagrou numa estratégia dinâmica e estimulante para as crianças. Uma vez que todas queriam colocar a sua palavra no “comboio”, levou a que se envolvessem mais ainda na atividade, procurando formar rapidamente a palavra. As carruagens facilitaram a divisão silábica das palavras, principalmente para as crianças que revelavam algumas dificuldades quer no âmbito da leitura, quer da escrita.

Após as atividades descritas, dedicamos parte do nosso tempo a falar da importância da família. Como tal, demos primazia ao diálogo, uma vez que proporcionar à criança interações orais “permitir-lhe-á adquirir vocabulário, produzir estruturas cada vez mais complexas e discursos com graus de formalidade e adequação progressivamente crescente” (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura, & Pinto, 2009, p.61). Durante o diálogo questionámos as crianças sobre o que seria uma árvore genealógica e daí surgiram algumas respostas:

Transcrição (Nota de campo n.º 7, 05/01/2015 – cont.)	Análise
<i>Já fiz uma árvore dessas no Pré-Escolar (Maria). É a árvore da família (Leonardo).</i>	Valorizar as conceções das crianças é importante e muitas vezes facilita-nos no modo como damos continuidade à aula e abordamos o assunto pretendido. Para além de respeitarmos as ideias e as opiniões das crianças, tornou-se

	<p>mais fácil abordarmos o assunto, pois permitiu-nos consolidar os conhecimentos prévios de algumas crianças ou até desconstruir a ideia inicial de outras e também introduzir novos conceitos na sala de aula partindo das ideias das crianças.</p>
--	---

No decurso do diálogo sugerimos às crianças fazer uma árvore genealógica, uma vez que ao possibilitar a interação da criança com diferentes valores e perspectivas, estamos a promover “um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (ME/DEB, 1997, p.52). Para isso, distribuímos por cada criança uma folha de tamanho A4 com uma árvore e as crianças tiveram que preencher a árvore genealógica, desenhando nos espaços corretos os elementos da sua família, nomeadamente os pais, os avós e os visavós. Algumas crianças ainda desenharam os irmãos. No final, as crianças apresentaram o seu trabalho.

Outra das experiências de ensino/aprendizagem que trazemos à reflexão no âmbito deste relatório encontra-se no diário de bordo n.º 18 (DB18-1.ºCEB) (*vide* Anexo IX) e desenvolveu-se em dois momentos que contextualizam três categorias do nosso estudo: (i) Espaço educativo da sala de aula/atividades (A), nomeadamente a subcategoria *Materiais/equipamentos existentes* (A2); (ii) *Modos predominantes de interação (quem interage com quem?)* (B) que inclui as subcategorias *Criança/criança* (B1), *Adulto/criança* (B3) e *Interação equilibrada-ambos participam* (B4); e a (iii) *Rotina diária na sala de aula/atividades* (C) onde são colocadas em evidência as subcategorias *Tempo em grande grupo* (C1) e *Tempo individual* (C3).

Para Rigolet (2009),

um livro quebra a rotina e demonstra que nele, e na sua leitura, há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear. Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. Seja ele qual for, o livro será sempre fonte inesgotável de riqueza (p.9).

Acatando os aspetos positivos que se assinalam, optámos por apresentar um livro às crianças com vista a desenvolver conteúdos que não se destinavam somente a trabalhar conceitos no âmbito da componente curricular de Português, mas que pudéssemos também integrar as outras áreas do saber. Desta forma, começamos por dar à criança a oportunidade de partilhar com o restante grupo situações que considerasse relevantes do seu fim de semana. De ressaltar que partilhar algo pessoal com o restante grupo é para nós uma condição necessária para construirmos o conhecimento que temos da criança. Para além disso, favorece ainda a competência comunicativa que se vai “estruturando em função das

influências que rodeiam a criança” (Gonçalves, Freitas, & Guerreiro, 2011, p.12), no 1.º Ciclo do Ensino Básico e/ou no seu ambiente familiar e social. Depois de termos dado voz às crianças, também nós partilhamos algumas situações de modo a chegarmos ao assunto pretendido. Desta forma, falamos dos coelhos que tínhamos em casa para introduzir a história “O Coelho Branco” de António Torrado. Porém, preferimos não mostrar o livro às crianças nem ler a história, mas sim dramatizá-la, uma vez que contar uma história de forma teatral pode estimular a leitura e permite um maior envolvimento por parte das crianças, nomeadamente com as personagens, desenvolvendo também a expressão do oral, de ouvir, de transmitir e receber informações e expressar-se com mais clareza. Depois de representarmos a história surgiu um diálogo em torno do que observaram, nomeadamente das personagens. Na opinião de Azevedo (2007),

ouvir histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re)construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da ação, descrição de momentos-chave, a descrição de personagens, etc. A vertente lúdica associada aos momentos de conto e reconto potencia resultados (p.25).

Atendendo à importância do conto e reconto, sugerimos às crianças que recontassem a história recorrendo também à dramatização (*vide* figuras 28 e 29). Para isso, formamos grupos de seis elementos, dando a todas as crianças a mesma oportunidade de manipular as personagens e dar-lhe voz. Importa referir que cada criança escolheu a personagem que gostaria de manipular. Com isto, destacamos o ponto de vista de Malaguzzi (cit. por Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996) sobre a importância de estimular e encorajar as crianças a expressarem-se por meio de diversas formas de linguagem ou modos de expressão, ideia que já tínhamos encarado como pertinente no nosso enquadramento teórico.



Figuras 28 e 29. Dramatização da história “O Coelho Branco”

Análise

Quando as crianças perceberam que podiam dar voz a uma personagem da história e recontá-la ficaram curiosas e ao mesmo tempo preocupadas em recordar as falas que ouviram inicialmente. Com isto, revelaram-se mais atentas e empenhadas na atividade, facto este que constatamos através da sua representação.

Posteriormente, após a dramatização da história, onde participaram todas as crianças, surgiu uma atividade onde se deu a oportunidade de construíram frases a partir de palavras ocultas. Isto porque consideramos que,

a aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm a oportunidade de se envolver em atividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registrar vivências e projetos pessoais (Barbeiro, & Pereira, 2008, p.8).

A atividade consistiu em usar duas imagens das personagens da história (que foram distribuídas num cartão a cada criança) e construir uma ou duas frases relacionada(s) com as mesmas. Contudo, em vez de utilizarmos a palavra escrita (sugerida pela imagem), a crianças colava no espaço correspondente à palavra a própria imagem. No final, as crianças leram uma das frases elaboradas, valorizando-se, desta forma, a importância da criança como ser ativo e inventivo, sendo esta uma ideia defendida por Dewey (cit. por Mesquita, 2011).

Para finalizarmos esta sequência de atividades resta-nos descrever uma outra na qual introduzimos o algarismo nove. Visto que pretendíamos abordar o conteúdo através do assunto que envolveu a história sobre a qual falamos na primeira atividade, utilizámos, para esse efeito, o cenário que fez parte da dramatização da história. Na história o “coelhinho” precisou de couves para fazer um “caldinho” e, por isso, como estratégia, optámos por colocar no cenário nove couves (*vide* figuras 30 e 31). Deste modo, introduzimos o algarismo através da contagem do número de couves observadas, contribuindo assim para o desenvolvimento e consolidação da capacidade de realizar contagens. Neste sentido, partilhamos da opinião de Bruner quando valoriza a aprendizagem por descoberta e apela a experiências que mantenham as crianças interessadas e lhes permita desenvolver o pensamento (cit. por Cardoso, 2012).



Figuras 30 e 31. Cenário com as nove couves - Introdução ao algarismo nove

Análise

Introduzir o algarismo através de materiais/objetos que as crianças podem observar e manipular, promove aprendizagens significativas pois, para além de efetuarem contagens e desenvolverem operações, nomeadamente a adição, ajuda-as a ter a noção da quantidade.

A fim de consolidarmos o conteúdo distribuámos por cada criança *barras de Cuisenaire* para que compusessem e decompusessem o algarismo nove. Com isto, pensamos que foi dada às crianças “a possibilidade de descobrirem”, elas próprias, “os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender” (Damas, Oliveira, Nunes, & Silva, 2010, p.65). Como tal, distribuámos folhas quadriculadas de tamanho A5 por cada criança para que pudesse representar as suas descobertas (*vide* figura 32).

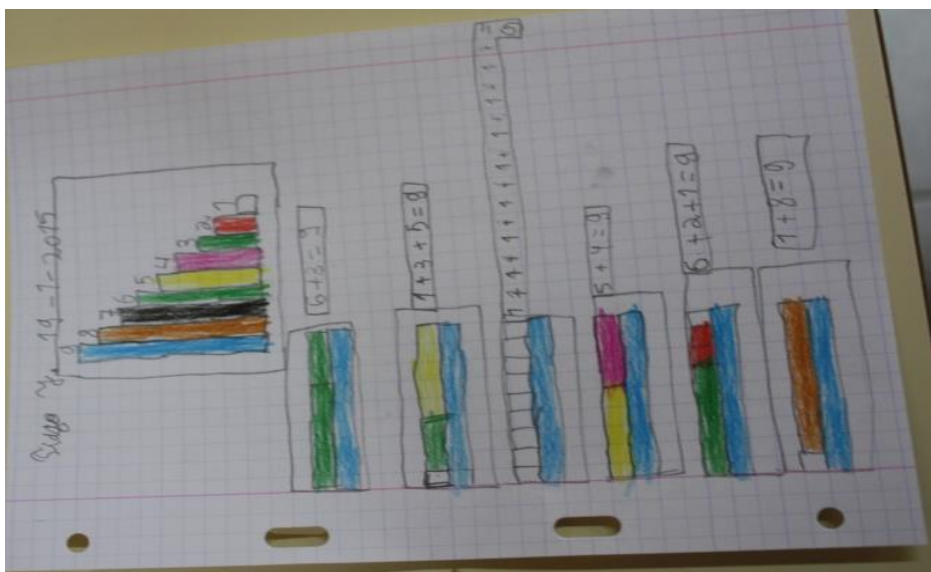


Figura 32. Composição e decomposição do algarismo nove

Análise

Ao permitirmos que as crianças manipulassem as *barras de Cuisenaire* e representassem as suas descobertas promovemos aprendizagens ativas. Para além disso, clarificamos a compreensão das crianças acerca do conteúdo apreendido.

No final, algumas das crianças apresentaram aos restantes elementos da turma as descobertas que fizeram com auxílio das *barras de Cuisenaire*, facto este que permitiu a partilha de diferentes pontos de vista e realizações das crianças, pois, desta forma, compararam os resultados obtidos. Os resultados, quando errados, foram corrigidos por todas as crianças, com a nossa mediação. Tivemos também de atender à questão do tempo que as crianças levaram para a concretização da tarefa, pois cada uma tem o seu tempo de aprendizagem e uma relação diferente com a questão temporal. Pensamos que desta forma, fomos estando atentas às relações que as crianças mantinham com o tempo que dedicavam

a cada aprendizagem e refletir sobre a nossa ação considerando, numa intervenção futura, os interesses e as motivações das crianças.

Quer num contexto, quer no outro pensamos ter atendido aos interesses e motivações das crianças, não só no espaço sala de atividades/aula, mas também em espaços plurais e foi-nos muito útil a forma como observamos as crianças em interação com os espaços e como faziam a gestão do(s) tempo(s) presente(s) no seu dia a dia.

Considerações finais

Neste relatório, atendendo aos objetivos da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, quisemos responder à seguinte questão de partida: *De que forma as crianças aprendem umas com as outras, mediadas pelo adulto e pela relação que mantêm com o espaço, com o tempo e com as interações?* Neste sentido, começamos por perceber que ser educador/professor é, sem dúvida, conhecer a criança, respeitá-la, atender às suas origens e aos seus saberes, escutá-la e ajudá-la a tornar-se responsável. É ainda criar-lhes oportunidades formativas, proporcionando um leque de aprendizagens ricas, diversificadas e socializadoras. De referir que foi através das experiências de ensino/aprendizagem que proporcionamos às crianças que conseguimos dar resposta aos objetivos que assinalamos desde o início da nossa PES.

No decorrer da nossa ação, para além de formadoras assumimos o papel de observadoras. Tivemos a oportunidade de ver e estar com as crianças, e partilhar múltiplos momentos de aprendizagens. Momentos esses que se pautaram por uma partilha constante de saberes, permitindo um desenvolvimento recíproco que, de certa forma, favoreceu as interações no ambiente educativo, nomeadamente a sala de atividades/aula que, enquanto contextos de aprendizagem, constituem “uma rede de estruturas especiais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das actividades formativas” (Zabalza, 1998, p.121). Por isso, uma das nossas preocupações foi a de criar um ambiente acolhedor, um espaço rico e facilitador de aprendizagens, que estimulasse o interesse das crianças e apelasse ao seu bem-estar, atendendo às suas características e necessidades. Deste modo procuramos proporcionar às crianças aprendizagens diversificadas e ativas, promovendo o uso de materiais que estimulassem o seu interesse e atenção, e ainda apoiá-las através da sua participação ativa pela e através da vivência de experiências educativas integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001), facultando assim diversos momentos de aprendizagem. Como tal, optamos por construir (a maior parte das vezes) materiais atrativos, a fim de as crianças os poderem explorar e manipular, individualmente ou em grupo, favorecendo nesta perspetiva as interações. Ao encontrar um ambiente rico, estimulante e facilitador, a criança vai construir, gradualmente, a sua autonomia e a curiosidade pela descoberta.

O facto de proporcionarmos à criança diversos momentos de aprendizagem, leva-nos a considerar como motivo de reflexão o tempo da criança, nomeadamente a sua rotina

diária. Esta dimensão pedagógica também nos preocupou e, por isso, esteve presente ao longo da nossa ação educativa sempre que promovemos atividades em grande grupo, pequeno grupo e de caráter individual, ou seja, a gestão do tempo, atendendo à rotina diária, permitiu-nos desenvolver vários tipos de trabalho. Como tal, procedemos a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referenciais temporais pelas crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001). Deste modo, atendemos aos interesses plurais das crianças e respeitamos o seu ritmo de trabalho.

Ao atentarmos à organização do espaço e do tempo, asseguramos também momentos diferentes de interação de modo a que as crianças construíssem os seus próprios significados e se sentissem mais capazes de acederem ao conhecimento de si, do outro e do mundo que as envolve. Procuramos que o nosso papel fosse o de educadoras/professoras mediadoras que interagiam com todas as crianças e com cada uma, ajudando-as a construir, através da descoberta, aprendizagens significativas. Desta forma, promovemos a participação, a valorização e a afirmação de todos, crianças e adultos.

Neste momento importa realçar o que se espera de um educador/professor. Para Sanches (2012) a formação inicial de um educador/professor deve gerar dinâmicas “que permitam aos educadores e professores assumirem uma visão integradora e integrada da ação educativa, no quadro de percursos de aprendizagem de qualidade e desempenho de funções e situações contextos de natureza cada vez mais complexa e inovadora” (p.126). Portanto, ser educador/professor exige de nós uma atitude reflexiva sobre as crianças e sobre as práticas fundamentadas, pois é na prática e na reflexão sobre a prática que nos tornamos responsáveis e competentes.

Relativamente às dimensões pedagógicas que fomos evidenciando, espaço, tempo e interações, pensamos poder concluir que são cruciais ao desenvolvimento integral da criança. Se entendermos a criança como um ser único e se a valorizarmos na sua diferença, respeitando-a nos seus interesses e necessidades, também devemos ter sempre em atenção e consideração que esta se desenvolve num espaço que seja promotor de experiências ricas e diversificadas. Devemos também ter em atenção um tempo pedagógico que proporcione oportunidades e respeite o ritmo da criança e que permita promover interações que apelem ao respeito pelo outro e que favoreçam a socialização da criança no meio educativo e no mundo que a rodeia. Logo, para que as crianças aprendam e criem o gosto por aprender é fundamental que o adulto, como mediador, promova interações, que planeie e organize atividades que favoreçam e respeitem o ritmo de realização e autonomia das crianças, ou seja, que propiciem um tempo de descoberta, exploração de materiais, de modo a

fomentarem o desenvolvimento integral da criança através das relações que ocorrem dentro do espaço educativo.

Depois de tudo que já referimos, importa destacar os aspetos que consideramos positivos no decorrer da nossa formação. Desta forma, salientamos o diálogo ao qual demos primazia em cada contexto e que, no nosso entender, favoreceu bastante o trabalho, pois “é precisamente através de frequentes conversas conjuntas que o professor é capaz de aumentar a sua compreensão sobre o pensamento das crianças em geral” (Fosnot, 1996, p.140). Por isso, contribuiu positivamente para a relação estabelecida com o grupo de crianças e com cada uma. Como aspeto positivo também evidenciamos a nossa postura em cada momento que estivemos nas duas instituições que nos acolheu e o modo como fomos integradas no ambiente educativo.

Contudo, da nossa ação também fizeram parte dificuldades que fomos superando no decorrer das intervenções em cada contexto. Inicialmente foi para nós complicado controlar a relação de proximidade estabelecida com cada criança, ou seja, o facto de interagirmos, de nos darmos a conhecer e partilhar vivências e experiências, procurando sempre manter o distanciamento e a postura necessários, pois não pudemos deixar-nos conduzir somente pelas emoções. Destacamos também o nervosismo antes do momento de cada intervenção e que futuramente pensamos que possa ser mais pacífico, porque, embora não nos tenha prejudicado a presença de um supervisor cooperante na sala de atividades/aula, não deixou de ser um momento constrangedor, isto porque se tratava também de um processo avaliativo. Os recursos educativos que utilizamos durante a nossa prática também são outro aspeto a apontar. Entendemos que os materiais devem ser cuidados e adequados às características das crianças, bem como ter em conta a nossa intenção face à sua exploração. Deste modo, temos que salientar a lacuna sentida em relação à utilização de alguns materiais educativos, ou seja, ao conhecimento adquirido acerca da forma como os podemos explorar e manipular com as crianças, na medida em que nos possibilitaram abordar conceitos das diferentes áreas de conteúdo/curriculares e facilitaram a apropriação dos conhecimentos das crianças, permitindo que estas permanecessem mais atentas, motivadas e ativas. Com isto, reconhecemos que é fundamental ampliarmos o nosso conhecimento em relação aos materiais, pois estes são uma ferramenta essencial para o educador/professor. Porém, nada do que mencionamos condicionou a nossa prática e limitou a nossa persistência e determinação de proporcionar às crianças experiências ricas e plurais.

Na elaboração do nosso relatório final também sentimos algumas limitações durante a sua elaboração, nomeadamente em articular o relato das experiências de ensino/aprendizagem com os dados e análise da nossa pesquisa, nomeadamente das notas de campo e dos registos fotográficos. Organizar toda a informação atendendo ao limite de páginas também nos dificultou o trabalho.

Para terminar apraz-nos dizer que a passagem pelos dois contextos (EPE e 1.º CEB) foi útil, na medida em que contactámos com crianças diferentes e contextos distintos, permitindo que nos tornássemos mais conscientes de complexidade que envolve o processo educativo. Consideramos que adotamos uma postura positiva, conseguindo superar todas as dificuldades e alcançar os objetivos estabelecidos desde início. Certamente que existem sempre aspetos a melhorar, mas a verdade é que a vida diária na escola, como permanente fonte de formação, vai-nos fazer crescer profissionalmente, pois é na prática e na reflexão sobre a prática que nos tornamos melhores educadores/professores.

Em suma, foi uma experiência única que se traduziu num desafio estimulante e enriquecedor, na medida em que seguimos o nosso caminho carregadas de conselhos e situações que nos ajudaram a crescer enquanto seres humanos e contribuíram para a construção da nossa forma de ser, estar e fazer enquanto educadoras/professoras. Por tudo isto, podemos dizer que o nosso *diário de bordo* para além das particularidades referidas inicialmente e de nos servir de fonte de recolha de dados, também guarda mais informações que vamos preservar sem nunca deixar que perca o sentido, e isto só será possível quando na sala de atividades/aula nos lembrarmos de tudo aquilo que aprendemos e que partilharam connosco, tudo o que vivemos e nos deixaram viver, nos deixaram sentir, nos deixaram e ajudaram a ser e a tornar-nos educadoras/professoras.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Afonso, N., Roldão, M. d., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H., Silva, I. L., & Leite, T. (2010). *Projeto "Metas de Aprendizagem"*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil - recepção leitora e competência literária. In *Língua materna literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*, 11-32. Lisboa: Edições Lidel.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lousã: Lidel.
- Azevedo, A. M. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Barbeiro, F. L., & Pereira, A.L. (2007). *Ensino da escrita: Dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Baptista, M. I. (2003). A prática pedagógica dos educadores e professores do 1.º ciclo: uma aposta na formação do profissional. *Eduser*, N.º 1, IPB/ESE, 83-109.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: concepções e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. CIFOP.
- Bento, A., & Mendonça, A. (2010). *Educação em Tempo de Mudança: Liderança/ Currículo/ Inovação/ Supervisão*. CIE-UM Centro de Investigação em Educação.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borrás, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Volume 1 - O Educador. A formação. Setúbal: Marina Editores.
- Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática. Um estudo no 1.º ciclo*. Tese de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação. Universidade Aberta.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Coimbra: Gráfico de Coimbra.
- Cañete, L. S. (2010). *O Diário de Bordo como Instrumento de Reflexão Crítica da Prática do Professor*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Cardoso, M. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Castanheira, L. (2013). *Para a história da educação de infância em Portugal: o caso de Bragança (1934-1986)*. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Cerquetti-Aberkane, F., & Berdonneau, C. (2001). *O ensino da matemática na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, L. C. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem activa*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática. Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.

- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dewey, J. (2005). *A concepção democrática da educação*. Viseu: Livraria Pretexto Editora.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Dewey, J. (1953). *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). Práticas de Leitura em contextos de Educação de Infância e do 1.º CEB. In C. V. Silva., M. Martins., & J. Cavalcanti (cords.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*, (pp.37-41). Porto: Departamento de Formação em Educação Básica da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Dias, J., & Bhering, E. (janeiro/abril de 2004). A Interação Adulto/ Crianças: foco central do planeamento na educação infantil. *ContraPontos, IV*, 91-104.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Filgueiras, M. S. (2010). *O espaço e o impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em educação infantil*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fosnot, C.T. (1996). *Construtivismo e educação, teoria, perspectivas e práticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Gerhardt, T. E., & Souza, A.C. (2009). Unidade 1 – Aspectos teóricos e conceituais. In T. E. Gerhardt, & D. T. Silveira (orgs.), *Métodos de pesquisa*, (pp.11-29). Porto Alegre: Editora UAB/UFRGS.
- Gerhardt, T. E., Ramos, I. C. A., Riquinho, D. L., & Santos, D. L. dos (2009). Unidade 4 – Estrutura do projeto de pesquisa. In T. E. Gerhardt, & D. T. Silveira (orgs.), *Métodos de pesquisa*, (pp.65-87). Porto Alegre: Editora UAB/UFRGS.

- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Gonçalves, F., Freitas, M. J., & Guerreiro, P. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva dos professores – estratégias de supervisão*, (pp.41-61). Porto: Porto Editora.
- Lima, T. (2013). *Pedagogia Participativas: um Estudo de Caso no âmbito dos Direitos da Criança*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Lopes, T.S. (2011). *Retratos da arte na educação*. Porto. Rés.
- Ludovico, O. M. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação*. Porto: Porto Editora.

- Mendes, M. D., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Mesquita, E. (2011). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Mesquita-Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas-Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2006). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação [ME] (2015). Metas de aprendizagem. Consultado a 15 de janeiro de 2015, disponível em file:///C:/Documents%20and%20Settings/a/My%20Documents/Downloads/metas_pre_escolar.pdf.
- Monteiro, L. C. G. (2006). *Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/6207> on-line a 26 de março de 2015 in <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Monteil, J. M. (2009). Comparaison sociale, coopération, compétition. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp.141-150). Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Morin, E. (1996). *O problema epistemológico da complexidade*. Sintra: Edições Europa-América.

- Novo, R. (2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Tese de Doutorado. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F.F. (2011a). 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. & Andrade, F.F. (2011b). Pedagogia-em-participação: A perspectiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho, & F.F. Andrade (orgs.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*, (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*, 11-45. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pinazza, M. A. (2007a). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M., Kishimoto, & M. A., Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*, (pp.65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Faria, A. L. (2007b). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In J. Oliveira-Formosinho, T. M., Kishimoto, & M. A., Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*, (pp.277-292). Porto Alegre: Artmed
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.

- Pereira, A. (2005). *A área da expressão plástica no 1.º ciclo do ensino básico: um olhar através de histórias de vida de duas professoras do nordeste português*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Pereira, Í. S. (janeiro/abril de 2010). Contributos para uma discussão das Metas de Aprendizagem (Linguística) para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância nº 92*, 55-65.
- Pereira, Í. S. (julho/dezembro de 2012). Sobre a definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar em Portugal: reflexão centrada nas aprendizagens de carácter linguístico. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (pp.217-228).
- Poussière, P. (2009). La gestion du groupe et les communications dans la classe. In Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, (pp.151-164). Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Prado, C. A., & Miguel, M. (2013). A proposta pedagógica de Loris Malaguzzi: registros no cotidiano da Educação Infantil. In: *XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, Curitiba. Anais do XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE*. Curitiba: Champagnat.
- Reis, C. (coord.), Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura J., & Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação (ME)/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Rigolet A., S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: como formar leitores activos e desenvolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rochwell, R. E., Sherwood, E. A., & Williams, R. A. (2003). *Ciência para crianças*. Instituto Piaget.
- Baptista, Maria Isabel (2003). A Prática Pedagógica dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo: Uma aposta na formação do profissional. In *Eduser*, N.º 1, IPB/ESE.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: concepções e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de infância como tempo fundador: repensar a formação de e educadores para uma acção educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.

- Santos, C. I. (2012). *Organização e envolvimento no espaço educativo*. Tese de Mestrado. Gaia: Instituto Superior Politécnico Gaia.
- Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna*. Revista N.º 35, 5.^a Série.
- Silva, C. R., Gobbi, B. C., Simão, A. A. (2004). O uso da análise de conteúdo como ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, 7(1).
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). Unidade 2 – A pesquisa científica. In T. E. Gerhardt, & D. T. Silveira (orgs.), *Métodos de pesquisa*, (pp.31-42). Porto Alegre: Editora UAB/UFRGS.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teixeira, T. (2011). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Tese de Mestrado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa da ana*. Porto: Porto Editora.
- Viana, F. L., Coquet, E., Martins, M. (2005). *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L., Santos, S. (2014). Falar, ler e escrever no jardim de infância: como a investigação suporta a ação. In F. L. Viana, & I. Ribeiro (cords.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*, 44-77. Carnaxide: Santillana.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação Consultada

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Diário da República, n.º37, I Série A, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, Diário da República, n.º 131, I Série de 10 de Julho, deriva da primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

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

Despacho n.º 9888-A/2013, Diário da República, n.º 143, Suplemento, Série II de 26 de julho, homologa o Programa de Matemática do Ensino Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor (ano letivo de 2013-2014).

Despacho N.º 5165-A/2013, Diário da República, 2.ª série, n.º 74 de 16 de abril, revoga o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, a partir do ano letivo de 2013-2014, prevendo a realização de uma nova proposta de Programa que agregue as Metas Curriculares desta disciplina, de forma a constituir um documento único perfeitamente coerente.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, Departamento de Educação Básica em setembro de 1997, aprova as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Portaria N.º 266/2011, Diário da República, 1.ª série, n.º 177, de 14 de setembro, define o calendário de entrada em vigor do Programa de Português do Ensino Básico homologado em 2009.

ANEXOS

Anexo I – Quadro de análise por categorias, subcategorias e unidades de registo dos diários de bordo (EPE) **117**

Anexo II – Quadro de análise por categorias, subcategorias e unidades de registo dos diários de bordo (1.ºCEB) **123**

Anexo III – Diário de Bordo n.º 11 (EPE) **127**

Anexo IV – Diário de Bordo n.º 14 (EPE) **129**

Anexo V – Diário de Bordo n.º 22 (EPE) **131**

Anexo VI – Diário de Bordo n.º 24 (EPE) **135**

Anexo VII – Diário de Bordo n.º 25 (EPE) **139**

Anexo VIII – Diário de Bordo n.º 15 (1.ºCEB) **143**

Anexo IX – Diário de Bordo n.º 18 (1.ºCEB) **147**

Anexo I – Quadro de análise por categorias, subcategorias e unidades de registo dos diários de bordo (EPE)

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (ΣUC)	Frequências	
				Σ SC	Σ C
A. Espaço educativo da sala de aula/ atividades	A1. Organização física do espaço	As novidades representadas através do desenho são afixadas na área das “nossas novidades”.	DB1-EPE (1)	8	
		Os grupos encontram-se identificados por cores (azul, amarelo e cor de laranja). Os cartões inerentes à identificação encontram-se afixados no armário.	DB1-EPE (1)		
		As paredes encontram-se decoradas com trabalhos produzidos pelas crianças.	DB2-EPE (1)		
		A sala de atividades encontra-se organizada em oito áreas distintas.	DB3-EPE (1)		
		Existe duas janelas que permitem o contacto visual com o exterior e favorecem a luminosidade natural da sala de atividades	DB3-EPE (1)		
		A organização da sala de atividades não é estanque, ou seja, muda consoante os interesses e desenvolvimento das crianças.	DB3-EPE (1)		
		[As crianças] reparam na nova área da sala de atividades.	DB14-EPE (1)		
		Introduz-se a área das ciências que surgiu de forma a responder aos interesses da criança, nomeadamente o seu gosto por animais e outros assuntos inerentes às ciências e ao ambiente.	DB14-EPE (1)		
	A2. Materiais/ equipamentos existentes	A área do cavalete tem disponíveis materiais de pintura e desenho, bem como plasticina, massas de moldar, entre outros.	DB3-EPE (1)	10	
		Na área dos jogos de mesa existem jogos de encaixe, puzzles, entre outros.	DB3-EPE (1)		
		É uma área [Biblioteca] que para além de livros contem fantoches que criam a oportunidade de as crianças criarem e contarem histórias.	DB3-EPE (1)		
		Distribui-se uma folha [que se encontra na área da escrita] a cada criança.	DB4-EPE (1) DB12-EPE (1) DB18-EPE (1) DB21-EPE (1)		
		Encontram-se dois livros sobre animais e o habitat do caracol em cima da mesa [área das ciências].	DB14-EPE (1)		
		Sugere-se que cada uma [das crianças] pegue no telefone que se encontra na área da casinha.	DB15-EPE (1)		
		Coloca-se legos com cores diferentes que se encontram na área das construções	DB19-EPE (1)		
				18	

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (ΣUC)	Frequências						
				Σ SC	Σ C					
B. Modos predominantes da interação (quem interage com quem?)	B1. Criança/Criança	Cada elemento partilha/explica aos restantes colegas o que fez/como fez ou o que descobriu.	DB2-EPE (1) DB3-EPE (1) DB4-EPE (1) DB5-EPE (1) DB6-EPE (1) DB7-EPE (1) DB8-EPE (1) DB11-EPE (1) DB12-EPE (1) DB13-EPE (2) DB14-EPE (1) DB15-EPE (1) DB16-EPE (1) DB17-EPE (1) DB18-EPE (2) DB19-EPE (2) DB20-EPE (1) DB21-EPE (1) DB22-EPE (2) DB23-EPE (1) DB25-EPE (1) DB26-EPE (1) DB27-EPE (1) DB28-EPE (1)							
		[As crianças] descobrem em colaboração imagem que compõe o puzzle.	DB19-EPE (1)							
		[Cada par] coloca as imagens dos animais de acordo com o meio onde vivem.	DB22-EPE (1)							
							29			
		B2. Criança/adulto	[A criança] toma a iniciativa de dar ao adulto a conhecer o que está dentro da caixa.				DB11-EPE (1)			
			[As crianças] colocaram dúvidas sobre os caracóis.				DB11-EPE (1)			
	[A criança] questiona o adulto sobre o que sai do vulcão.		DB13-EPE (1)							
	[As crianças] pedem ajuda ao adulto para ler o que estava escrito no saco.		DB20-EPE (1)	4						
	B3. Adulto/criança	Pede-se [às crianças] que fechem os olhos e digam as palavras pausadamente.	DB11-EPE (1)							
		Pergunta-se [à criança] se reparou em algo novo na sala de atividades.	DB18-EPE (1)							
		Ida de um adulto à sala de atividades.	DB10-EPE (1) DB29-EPE (1)				4			
	B4. Interação equilibrada – ambos participam	Lê-se o que estava escrito.	DB11-EPE (1)							
		Repete-se a palavra e pronuncia-se diversas vezes a mesma.	DB11-EPE (1)							
		Escreve-se o nome do animal ao mesmo tempo que se diz.	DB12-EPE (1)							
		Auxilia-se [as crianças] nas ideias expressas (reconto da história).	DB13-EPE (1)							
		Fala-se no que se pode ter na área (área das ciências)	DB14-EPE (1)							
		Elabora-se uma história sobre o caracol.	DB14-EPE (1)							
		Conversa-se sobre o material necessário para fazer um vulcão.	DB15-EPE (1)							

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (Σ UC)	Frequências	
				Σ SC	Σ C
B. Modos predominantes da interação (quem interage com quem?) (continuação)	B4. Interação equilibrada – ambos participam (continuação)	Realiza-se uma experiência a retratar a erupção de um vulcão.	DB16-EPE (1)	20	
		Compara-se a quantidade de animais em cada categoria.	DB19-EPE (1)		
Contam-se as peças do puzzle.		DB19-EPE (1)			
Explora-se conjuntamente o meio em que vivem os animais.		DB22-EPE (1)			
Comparam-se resultados da experiência realizada a pares.		DB22-EPE (1)			
Realiza-se uma chuva de ideias (o que existe numa quinta de animais?)		DB23-EPE (1)			
Foi-se tirando um alimento de origem animal de dentro da cesta.		DB24-EPE (1)			
Faz-se iogurtes.		DB25-EPE (1)			
Canta-se uma melodia.		DB1-EPE (1) DB7-EPE (1) DB8-EPE (1) DB11-EPE (1) DB16-EPE (1) DB24-EPE (1)			
B5. Ausência de interação	[A criança] desenha o que gosta de fazer com o pai.	DB2-EPE (1)	13	70	
	[As crianças] registam a experiência observada através do desenho.	DB4-EPE (1)			
	[A criança] desenha livremente.	DB5-EPE (1) DB18-EPE (1)			
	[A criança] representa as suas novidades através do desenho.	DB6-EPE (1)			
	[A criança] regista o que mais gosta da história ouvida.	DB7-EPE (1)			
	Desenha-se à vista.	DB12-EPE (1) DB18-EPE (1) DB21-EPE (1)			
	Faz-se um caracol.	DB13-EPE (1)			
	Representa-se um tubarão com massa de sal.	DB20-EPE (1)			
	Recortam-se folhetos publicitários alimentos de origem animal).	DB24-EPE (1)			
	A criança cria algo a partir de figuras geométricas.	DB27-EPE (1)			
C. Rotina diária da sala de aula/atividades	C1. Tempo em grande grupo	Sugere-se que [cada criança] partilhe situações relevantes do seu fim de semana.	DB1-EPE (1) DB4-EPE (1) DB7-EPE (1) DB13-EPE (1) DB15-EPE (1) DB18-EPE (1) DB21-EPE (1) DB27-EPE (1)		
		Dialoga-se em grande grupo.	DB5-EPE (1) DB10-EPE (1) DB14-EPE (1) DB15-EPE (1) DB18-EPE (1) DB21-EPE (1) DB22-EPE (1) DB24-EPE (1) DB29-EPE (1)		
		[As crianças] reúnem-se em grande grupo e deslocam-se à sala de vídeo.	DB13-EPE (1)		
		[As crianças] reúnem-se e deslocam-se em grande grupo à zona da cozinha.	DB10-EPE (1)		

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (ΣUC)	Frequências	
				Σ SC	Σ C
C. Rotina diária da sala de aula/atividades (continuação)	C1. Tempo em grande grupo (continuação)	Questiona-se em grande grupo.	DB2-EPE (1) DB8-EPE (1) DB12-EPE (1) DB14-EPE (1) DB16-EPE (1) DB18-EPE (1) DB20-EPE (1) DB24-EPE (1)	59	
		[As crianças] organizam-se em círculo e sentam-se em grande grupo.	DB1-EPE (1) DB2-EPE (1) DB4-EPE (1) DB5-EPE (1) DB7-EPE (1) DB8-EPE (1) DB9-EPE (1) DB10-EPE (1) DB11-EPE (1) DB12-EPE (1) DB13-EPE (1) DB14-EPE (1) DB14-EPE (1) DB15-EPE (1) DB18-EPE (1) DB19-EPE (1) DB20-EPE (1) DB21-EPE (1) DB22-EPE (1) DB23-EPE (1) DB24-EPE (1) DB25-EPE (1) DB26-EPE (1) DB27-EPE (1) DB28-EPE (1) DB29-EPE (1)		
		[As crianças] deslocam-se ao circo em grande grupo.	DB30-EPE (1)		
		[As crianças] deslocam-se para outro espaço da sala de atividades.	DB2-EPE (1) DB12-EPE (1) DB15-EPE (1) DB16-EPE (1)		
		[As crianças] deslocam-se ao Museu do Pão em Seia.	DB31-EPE (1)		
	C2. Tempo em pequeno grupo	Dispõe-se um grupo de crianças na área da mesa.	DB1-EPE (1) DB2-EPE (1) DB3-EPE (1) DB4-EPE (1) DB7-EPE (1) DB8-EPE (1) DB11-EPE (1) DB12-EPE (1) DB13-EPE (1) DB14-EPE (1) DB15-EPE (1) DB16-EPE (1) DB18-EPE (1) DB19-EPE (1) DB20-EPE (1) DB21-EPE (1) DB22-EPE (1) DB23-EPE (1) DB24-EPE (1) DB25-EPE (1) DB26-EPE (1) DB27-EPE (1) DB28-EPE (1)		
	Dispõem-se dois grupos [de crianças] em áreas distintas e atividades diferentes.	DB18-EPE (1)			

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (Σ UC)	Frequências			
				Σ SC	Σ C		
C. Rotina diária da sala de aula/atividades (continuação)	C2. Tempo em pequeno grupo (continuação)	Pede-se [às crianças] que identifiquem o pequeno grupo de trabalho.	DB1-EPE (1) DB16-EPE (1) DB18-EPE (1) DB19-EPE (1) DB20-EPE (1) DB21-EPE (1) DB22-EPE (1) DB24-EPE (1) DB25-EPE (1) DB26-EPE (1)	59			
		Realiza-se uma atividade... com o grupo identificado pela cor amarelo.	DB3-EPE (1) DB6-EPE (1) DB7-EPE (1) DB11-EPE (1) DB13-EPE (1) DB15-EPE (1) DB16-EPE (1) DB18-EPE (1) DB23-EPE (1) DB24-EPE (1) DB27-EPE (1)				
		Realiza-se uma atividade... com o grupo identificado pela cor azul.	DB2-EPE (1) DB5-EPE (1) DB12-EPE (1) DB14-EPE (1) DB20-EPE (1) DB22-EPE (1) DB25-EPE (1) DB28-EPE (1)				
		Realiza-se uma atividade... com o grupo identificado pela cor laranja.	DB4-EPE (1) DB8-EPE (1) DB15-EPE (1) DB19-EPE (1) DB21-EPE (1) DB26-EPE (1)				
	C3. Tempo individual	Questiona-se cada elemento [do pequeno grupo] sobre o que pretende fazer (as crianças planeiam).	DB1-EPE (1) DB2-EPE (1) DB4-EPE (1) DB8-EPE (1) DB13-EPE (1) DB15-EPE (1) DB18-EPE (1) DB19-EPE (1) DB22-EPE (1)			20	
		Sugere-se à criança uma área aquando se verifica que esta frequenta constantemente o mesmo espaço e usufrui dos mesmos materiais.	DB7-EPE (1) DB19-EPE (1) DB22-EPE (1)				
		Distribuem-se [as crianças] pelas áreas de interesse.	DB1-EPE (1) DB2-EPE (1) DB4-EPE (1) DB8-EPE (1) DB13-EPE (1) DB27-EPE (1) DB18-EPE (1) DB19-EPE (1)				

Anexo II – Quadro de análise por categorias, subcategorias e unidades de registo dos diários de bordo no âmbito do 1.ºCEB

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (ΣUC)	Frequências	
				Σ SC	Σ C
A. Espaço educativo da sala de aula/ atividades	A1. Organização física do espaço	Existe uma zona onde as crianças colocam os casacos e outros pertences.	DB1-1.ºCEB (1)	7	
		[A sala de aula] apresenta forma retangular.	DB1-1.ºCEB (1)		
		[A sala de aula] apresenta boa luminosidade natural (resultado das janelas grandes que ocupavam quase todo o espaço de uma das paredes).	DB1-1.ºCEB (1)		
		Nas paredes da sala encontram-se trabalhos realizados pelas crianças.	DB2-1.ºCEB (1)		
		Os manuais escolares, livros de fichas e outros encontram-se no fundo da sala.	DB2-1.ºCEB (1)		
		As mesas encontram-se dispostas por grupos, sendo cada um composto por três a quatro elementos.	DB2-1.ºCEB (1)		
		Existem placardes (no fundo da sala) onde se encontram as regras de sala de aula (criada e acordadas pelas crianças).	DB2-1.ºCEB (1)		
	A2. Materiais/ equipamentos existentes	Existe equipamento audiovisual (computador, Data Show e quadro iterativo).	DB1-1.ºCEB (1)		
		Existe equipamento fixo da escrita (quadro branco e quadro de giz).	DB1-1.ºCEB (1)		
		O material, tal como tesoura, cola e régua de cada criança encontra-se no armário.	DB1-1.ºCEB (1)		
		Existem folhas quadriculadas de tamanho A5.	DB2-1.ºCEB (1) DB6-1.ºCEB (1) DB18-1.ºCEB (1)		
		Existem barras de Cuisenaire.	DB2-1.ºCEB (1) DB3-1.ºCEB (1) DB10-1.ºCEB (1) DB14-1.ºCEB (1) DB18-1.ºCEB (1)		
		Conhecem-se duas caixas com cartões: uma vermelha caso haja incumprimentos e uma verde para evidenciar o bom comportamento da criança (as explanadas nos cartões foram pensadas e acordadas pelas crianças).	DB5-1.ºCEB (1)		
		Existem folhas de tamanho A4.	DB15-1.ºCEB (1) DB18-1.ºCEB (1)		
B. Modos predominantes da interação (quem interage com quem?)	B1. Criança/Criança	[Cada par] fica responsável por falar de um animal presente na história.	DB2-1.ºCEB (1)	15	22
		Canta-se uma melodia (que contribui para o consolidação do conteúdo já apreendido).	DB3-1.ºCEB (1)		

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (ΣUC)	Frequências	
				Σ SC	Σ C
B. Modos predominantes da interação (quem interage com quem?) (continuação)	B1. Criança/Criança (continuação)	[As crianças] contam o número de botas (presentes nas imagens da história).	DB4-1.ºCEB (1)	4	
		O representante de cada grupo dirige-se ao estendal das palavras e com a ajuda dos colegas de grupo pega nas palavras que continha o mesmo ditongo ou que iniciavam com o mesmo som da palavra que o grupo tinha.	DB7-1.ºCEB (1)		
	B2. Criança/adulto	[A criança] toma a iniciativa de dar ao adulto a conhecer o que está dentro da caixa.	DB13-1.ºCEB (1)	1	
	B3. Adulto/criança	Partilha-se [com as crianças] o que se encontrou no dia de Halloween.	DB4-1.ºCEB (1)	3	
		Pede-se [à criança] para se dirigir ao comboio das sílabas.	DB15-1.ºCEB (1)		
		Lê-se o texto dos Reis Magos [às crianças].	DB16-1.ºCEB (1)		
	B4. Interação equilibrada – ambos participam	Analisa-se o animal que se repete mais e menos vezes no gráfico.	DB1-1.ºCEB (1)		
		Auxilia-se [as crianças] a colorir algumas quadrículas (contagem crescente e decrescente).	DB2-1.ºCEB (1)		
		[As crianças] respondem à medida que se questiona.	DB3-1.ºCEB (1)		
		Inventa-se uma história partilhada para o gigante.	DB4-1.ºCEB (1)		
		Auxilia-se [as crianças] no reconto da história.	DB4-1.ºCEB (1)		
		Auxilia-se [as crianças] na contagem do número de sílabas e palavras.	DB4-1.ºCEB (1)		
		Realiza-se uma chuva de ideias com palavras que contêm o som /l/.	DB8-1.ºCEB (1)		
		Faz-se a contagem do número de “paus” (abaixador de língua) que existiam em cada rolo.	DB8-1.ºCEB (1)		
Proclamam-se palavras e [as crianças] descobrem que símbolo de perigo pode estar associado ao sinal.		DB11-1.ºCEB (1)			
Interpretam-se algumas pinturas (apresentação em PowerPoint).		DB11-1.ºCEB (1)			
Explora-se um novo programa no computador (Paint).		DB12-1.ºCEB (1)			
Explora-se o que existe na mala quanto à utilidade para o dia-a-dia, nomeadamente o tecido (que diz respeito à história “Um presente diferente”).	B13-1.ºCEB (1)				

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (Σ UC)	Frequências	
				Σ SC	Σ C
B. Modos predominantes da interação (quem interage com quem?) (continuação)	B4. Interação equilibrada – ambos participam (continuação)	Realiza-se a correção (texto dos Reis Magos) no quadro interativo.	DB16-1.ºCEB (1)	17	
		Associam-se os objetos do quotidiano aos sólidos geométricos.	DB17-1.ºCEB (1)		
À medida que se escreve o nome dos sólidos geométricos no quadro, as crianças escrevem no caderno.		DB17-1.ºCEB (1)			
Lê-se os problemas e vão-se resolvendo.		DB12-1.ºCEB (1) DB19-1.ºCEB (1)			
	B5. Ausência de interação	Não se apurou nenhuma ocorrência.	---	0	25
C. Rotina diária da sala de aula/atividades	C1. Tempo em grande grupo	Sugere-se que [cada criança] partilhe situações relevantes do seu fim de semana.	DB1-1.ºCEB (1) DB4-1.ºCEB (1) DB7-1.ºCEB (1) DB10-1.ºCEB (1) DB13-1.ºCEB (1) DB15-1.ºCEB (1) DB18-1.ºCEB (1)		
		Dialoga-se em grande grupo.	DB1-1.ºCEB (1) DB2-1.ºCEB (1) DB5-1.ºCEB (1) DB6-1.ºCEB (1) DB8-1.ºCEB (2) DB11-1.ºCEB (3) DB12-1.ºCEB (3) DB13-1.ºCEB (1) DB14-1.ºCEB (1) DB15-1.ºCEB (1) DB16-1.ºCEB (1) DB17-1.ºCEB (1) DB18-1.ºCEB (2) DB19-1.ºCEB (1) DB20-1.ºCEB (1)		
		Questiona-se em grande grupo.	DB1-1.ºCEB (1) DB3-1.ºCEB (1) DB4-1.ºCEB (2) DB5-1.ºCEB (1) DB6-1.ºCEB (1) DB7-1.ºCEB (1) DB11-1.ºCEB (1) DB16-1.ºCEB (1) DB17-1.ºCEB (1) DB19-1.ºCEB (1)		
		Lê-se uma história em grande grupo.	DB1-1.ºCEB (1) DB4-1.ºCEB (1) DB7-1.ºCEB (1) DB10-1.ºCEB (1) DB13-1.ºCEB (1) DB15-1.ºCEB (1) DB20-1.ºCEB (1)		
		Dramatiza-se a história “O Coelho Branco” de António Torrado.	DB18-1.ºCEB (1)		
		Introduz-se uma letra em grande grupo.	DB3-1.ºCEB (1) DB5-1.ºCEB (1) DB8-1.ºCEB (1) DB10-1.ºCEB (1) DB16-1.ºCEB (1) DB19-1.ºCEB (1)		
		Introduz-se um algarismo em grande grupo.	DB6-1.ºCEB (1) DB10-1.ºCEB (1) DB18-1.ºCEB (1)		
		Pede-se/sugere-se [às crianças] que realizem uma tarefa em grande grupo.	DB3-1.ºCEB (1) DB4-1.ºCEB (1) DB6-1.ºCEB (2) DB10-1.ºCEB (1) DB10-1.ºCEB (1) DB12-1.ºCEB (1)		

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (ΣUC)	Frequências	
				Σ SC	Σ C
C. Rotina diária da sala de aula/atividades (continuação)	C1. Tempo em grande grupo (continuação)	[As crianças] deslocam-se ao Presépio da escola.	DB16-1.ºCEB (1)	64	
	C2. Tempo em pequeno grupo	Reconta-se a história em pequeno grupo.	DB1-1.ºCEB (1)		
		Cada grupo fica com uma palavra.	DB7-1.ºCEB (1)		
		Cada criança lê uma palavra e no final, o grupo organiza uma frase.	DB13-1.ºCEB (1)		
		Constrói-se um puzzle em pequeno grupo.	DB15-1.ºCEB (1)		
	C3. Tempo individual	[A criança] desenha parte da história que mais gosta.	DB1-1.ºCEB (1) DB7-1.ºCEB (1)	31	
		Desenha-se a sequência dos animais presentes na história.	DB2-1.ºCEB (1) DB17-1.ºCEB (1)		
		Realiza-se uma ficha de trabalho	DB2-1.ºCEB (1) DB8-1.ºCEB (1) DB10-1.ºCEB (1) DB11-1.ºCEB (1) DB12-1.ºCEB (1) DB19-1.ºCEB (1)		
		Representa-se uma letra no caderno caligráfico e no caderno da escola.	DB3-1.ºCEB (1) DB5-1.ºCEB (1) DB8-1.ºCEB (1) DB10-1.ºCEB (1) DB16-1.ºCEB (1) DB19-1.ºCEB (1)		
		[A criança] desenha o que costuma fazer ao acordar.	DB7-1.ºCEB (1)		
		[Cada criança] faz uma enorme mancha com tintas.	DB10-1.ºCEB (1)		
		Representa-se no caderno um bolo com oito velas.	DB10-1.ºCEB (1)		
		[Cada criança] recorta e cola no caderno os sinais de perigo.	DB11-1.ºCEB (1)		
		[A criança] desenha algo a partir de figuras geométricas.	DB11-1.ºCEB (1)		
		[Cada criança] ilustra um final para a história “Um presente diferente”.	DB14-1.ºCEB (1)		
		[Cada criança] elabora a sua árvore genealógica.	DB15-1.ºCEB (1)		
		[Cada criança] desenha o que recebeu no Natal.	DB15-1.ºCEB (1)		
		[Cada criança] constrói uma coroa de reis.	DB16-1.ºCEB (1)		
		[Cada criança] constrói um cubo a partir de um destacável do livro.	DB17-1.ºCEB (1)		
		[Cada criança] escreve uma palavra e ilustra. (jogo da palavra escondida).	DB17-1.ºCEB (1)		
[Cada criança] constrói frases a partir de palavras ocultas.		DB18-1.ºCEB (1)			
[Cada criança] compõe e decompõe o algarismo 9.	DB18-1.ºCEB (1)				
[Cada criança] faz um acróstico a partir da palavra <i>cavalo</i> .	DB19-1.ºCEB (1)				
[A criança] reconta a história através do desenho.	DB19-1.ºCEB (1)	99			

Anexo III – Diário de Bordo n.º 11 (EPE)

11.º Dia de estágio 8 de abril, 2014

Intervenção

Antes de mais, começamos por referir que hoje foi um bom dia de estágio e que estamos cada vez mais encantadas e orgulhosas das crianças. Temos criado laços de afetos maravilhosos com as mesmas e isso deixa-nos muito satisfeitas.

Como decorreu o dia?

Cada criança marcou a sua presença e dirigiu-se para a área que lhe suscitou mais interesse.

• Tempo em grande grupo

As crianças organizaram-se em círculo (menina/menino) ou roda (designação usada na sala de atividades) e sentaram-se. Em seguida, curiosíssimas, as crianças começaram a dar palpites sobre o que estaria dentro de uma caixa que levamos para a sala. Aí deixamos que elas manifestassem as suas ideias. Posto isso, questionamos as crianças do grupo sobre se já ouviram falar em palavras que rimam. Os elementos do grupo disseram que sim, numa história relacionada com um “sabichão” que a educadora de infância cooperante tinha contado. Neste sentido, voltamos a questionar as crianças sobre o que era preciso para que duas palavras rimassem. As crianças não souberam responder. Entretanto lembraram-se que a educadora de infância cooperante tinha dito que sabichão rimava com comilão. Com isto, pedimos às crianças que fechassem os olhos e dissessem as palavras pausadamente. Ao pronunciar algumas vezes as palavras perceberam que acabavam da mesma forma, ou seja, com o mesmo som e por isso rimavam. Posteriormente realizámos a leitura do que estava escrito na caixa com a ajuda das crianças e depois abrimo-la, retirando da mesma todas as imagens e espalhando-as no centro do círculo. Depois disto, pedimos a cada criança (aleatoriamente) que fosse tirando uma imagem e que mostrasse e dissesse ao grupo o que tinha retirado. Em grande grupo, as crianças iam pronunciando a palavra que correspondia à imagem e à palavra caracol e depois diziam se as palavras rimavam e o porquê. Quando não respondiam de melhor forma, pronunciávamos várias vezes as palavras e assim chegávamos à resposta pretendida.

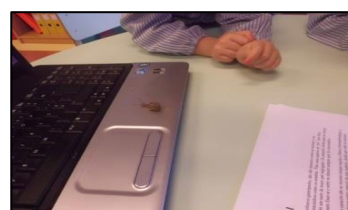
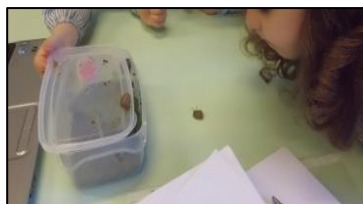
Registos fotográficos



• Tempo em pequeno grupo

O grupo identificado pela cor amarela deslocou-se à área da mesa. Nesta mesa tínhamos colocado o habitat do caracol junto com os caracóis lá existentes, bem como um computador, e outros documentos que falassem de caracóis. Posto isto, as crianças observaram todo o material disponibilizado e foram expondo as suas dúvidas. Como tal, à medida que nos pediam ajuda e questionavam, procuramos mediá-las na sua pesquisa, nomeadamente no computador. Enquanto decorria esta atividade em pequeno grupo, as outras crianças foram para as diferentes áreas atendendo aos seus interesses. Embora estivéssemos a incidir a nossa atenção no pequeno grupo pudemos observar o que as restantes crianças faziam e a forma como o fazia, sendo necessárias algumas chamadas de atenção. De referir que dois elementos do pequeno grupo que participaram na atividade pediram-nos estagiária para registar aquilo que observaram para, posteriormente, apresentarem aos colegas.

Registos fotográficos



- **Reunir em grande grupo**

Cada elemento que esteve no pequeno grupo partilhou com os restantes colegas o que descobriu sobre os caracóis. Além disso, as crianças que desenharam, mostraram e explicaram o seu desenho com grande entusiasmo.



No período da tarde, tínhamos previsto iniciar as lembranças para o *Dia da Mãe*, mas como a educadora de infância cooperante disse-nos que precisa que as crianças pintassem uns moldes para colocar no saco onde vão levar o foliar de cada uma, decidimos fazê-lo. Desta forma, enquanto um grupo pintava, os restantes foram para as diferentes áreas segundo os seus interesses.

Alguns registos fotográficos retirados no período da tarde



Pela satisfação e entusiasmo das crianças nas atividades realizadas, consideramos que conseguimos proporcionar agradáveis momentos às crianças e que as tarefas foram estimulantes porque reparamos que captamos a atenção de todas, e estas revelaram-se bastante participativas.

Como decorreu o dia?

Cada criança marcou a sua presença e dirigiu-se para a área que lhe suscitou mais interesse.

• Tempo em grande grupo

As crianças organizaram-se em círculo (menina/menino) ou roda (designação usada na sala de atividades) e sentaram-se. Uma vez que as crianças revelaram vontade por contar algumas situações ou momentos que as marcaram nos últimos dias, demos oportunidade a cada criança para partilhar com as restantes aquilo que cada uma sentia necessidade. Aproveitamos e também partilhamos com as crianças uma situação que nos marcou. Posto isto, sugerimos-lhes que fôssemos até à sala de vídeo. Depois de as organizarmos em semicírculo, ligamos o retroprojetor e começamos por colocar um acetato que correspondia à capa do livro “A maior casa do mundo”. Este já tinha sido lido às crianças, mas uma vez que queríamos dar continuidade ao trabalho iniciado, decidimos que podíamos preparar uma atividade que permitisse às crianças recontar a história. Neste sentido, conforme íamos colocando no retroprojetor as imagens inerentes à história, as crianças iam manifestando as suas ideias, nomeadamente o que se lembravam em relação à mesma. A nossa atitude foi de mediadoras ao auxiliarmos as crianças no vocabulário, completando algumas das suas ideias.

Registos fotográficos

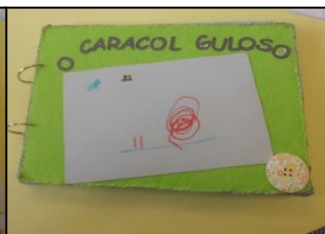
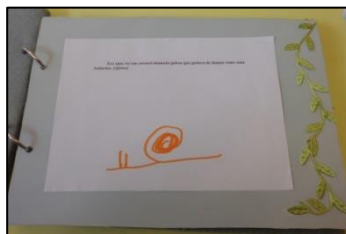


Consideramos que foi uma atividade estimulante, na medida em que as crianças se mantiveram envolvidas durante a mesma, participando de forma espontânea e ativa. Ficamos surpresas com as respostas e ideias das crianças porque embora já tivesse passado algum tempo desde que contamos a história, elas recordaram-se de maior parte dos momentos. No final do dia, colocamos as folhas de acetato em cima de folhas brancas e afixamo-las numa das paredes da sala de atividades (zona da área da biblioteca e da área da escrita).

• Tempo em pequeno grupo

Sugerimos ao pequeno grupo, identificado pela cor azul, que se deslocasse para a área da mesa. Posto isto, começamos por relembrar o que ouvimos da história contada, recontando-a. De seguida, sugerimos às crianças que inventássemos uma história sobre um caracol. De salientar que a história começou por ser redigida por nós num caderno. Posto isto, registamos a história em formato digital e imprimimos. A capa, a contracapa, bem como algumas das ilustrações presentes no miolo do livro foram elaboradas com a nossa ajuda.

Registos fotográficos



- **Reunir em grande grupo**

No final desta atividade, quando reunimos novamente em grande grupo, o grupo de crianças que trabalhou em pequeno grupo partilhou com os restantes colegas o que fez e contou a história. Em seguida, aleatoriamente um elemento do grupo colocou a história na área da biblioteca.

Anexo V – Diário de Bordo n.º 22 (EPE)

22.º Dia de estágio 12 de maio, 2014

Intervenção

Mais um dia de estágio e este, bastante cansativo, mas muito rico no que respeitas às atividades realizadas.

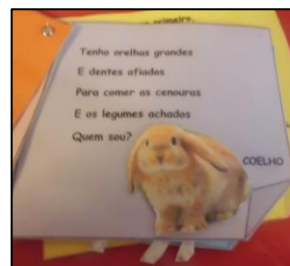
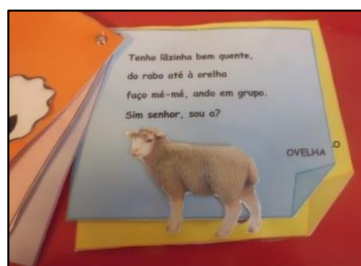
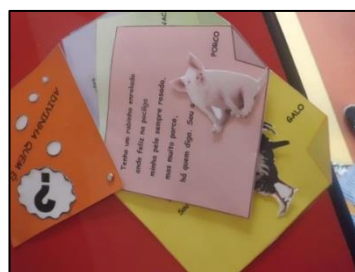
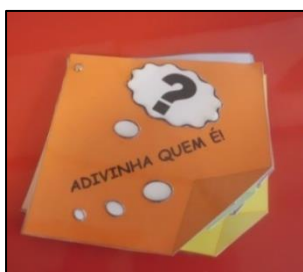
Como decorreu o dia?

Cada criança marcou a sua presença e dirigiu-se para a área que lhe suscitou mais interesse.

• Tempo em grande grupo

As crianças organizaram-se em círculo (menina/menino) ou roda (designação usada na sala de atividades) e sentaram-se. De seguida levamos para o centro do círculo um conjunto de adivinhas sobre animais. Entretanto começamos por questionar as crianças sobre o que seria uma adivinha. Posto isto, comecei a ler uma adivinha. À medida que liamos uma adivinha, as crianças procuravam associá-la a um animal da quinta. A criança que respondesse acertadamente pegava na imagem do animal a que correspondia a adivinha e colava-o perto da mesma. No final, o livro das adivinhas ficou na área da biblioteca.

Registos fotográficos



Foi uma atividade diferente, uma vez que habitualmente as crianças não falavam de adivinhas na sala de atividades. Como tal, mostraram-se entusiasmadas e bastante participativas no decorrer da atividade.

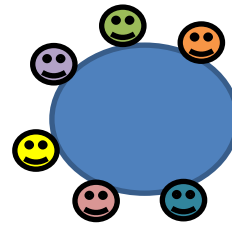
• **Tempo em pequeno grupo**

O pequeno grupo identificado pela cor azul foi para a área da mesa. Depois das crianças desse grupo se identificarem e as restantes irem para as diversas áreas, fomos para a área da mesa e começamos por dialogar com o pequeno grupo sobre que alimentos podiam fazer com o leite e que tínhamos visto no dia anterior. Continuamente, sugerimos fazer iogurtes e que conhecessem a receita para fazer os mesmos. Em seguida, todos os elementos do pequeno grupo ajudaram a fazer os iogurtes. De referir que no final colocamos a receita na área da casa.



Organização do pequeno grupo

- ☹️ Henrique;
- 😊 Dinis;
- 😊 Maria papoila;
- 😊 Catarina Portela;
- 😊 Laura;
- 😊 Afonso.



Registos fotográficos





Foi uma atividade em que as crianças se mantiveram bastante envolvidas e curiosas para que os iogurtes estivessem confeccionados.

Receita de IOGURTES CASEIROS

Ingredientes



Se quiser fazer iogurtes com aroma, basta juntar ao leite um iogurte com aroma e não um natural.

Procedimento

1. Aquecer o leite (não precisa de ferver);
2. Deitar um iogurte natural numa bacia;
3. Juntar o leite ao iogurte;
4. Mexer tudo muito bem;
5. Deitar a mistura em copos;
6. Colocar os copos numa iogurteira;
7. Manter os iogurtes na iogurteira durante 6 horas, aproximadamente;
8. Retirar os iogurtes da iogurteira e colocar no frigorífico.

• **Reunir em grande grupo**

Quando o grupo se voltou a reunir, sugerimos que os elementos do pequeno grupo partilhassem com os restantes o que fizeram e como o fizeram, ou seja, explicaram aos colegas todos os passos necessários para confeccionar um iogurte caseiro.

No período da tarde, tal como ontem, também não se realizou o tempo de planear/fazer/rever, pois a quinta ainda está incompleta e precisamos terminá-la esta semana. Como tal, fomos chamando algumas crianças que ainda não tinham ajudado na construção da quinta para nos ajudarem. As restantes crianças organizaram-se planear diferentes áreas.

Registos fotográficos da construção dos animais da quinta





Foi um dia que, apesar de cansativo foi muito importante para nós. O Lourenço, depois da atividade em grande grupo queria falar e quando lhe demos oportunidade, ele disse-nos “Bruna, era para te dizer que nós gostamos muito de ti.”. Depois o Afonso “Sim Bruna, nós adoramos-te muito.”

Anexo VI – Diário de Bordo n.º 24 (EPE)

24.º Dia de estágio 19 de maio, 2014

Intervenção

Uma vez que pretendíamos dar continuidade à temática “os animais”, o dia desenrolou-se da seguinte forma:

Como decorreu o dia?

Cada criança marcou a sua presença e dirigiu-se para a área que lhe suscitou mais interesse.

• Tempo em grande grupo

As crianças organizaram-se em círculo (menina/menino) ou roda (designação usada na sala de atividades) e sentaram-se. Visto que algumas crianças pediram para partilhar algumas situações do seu fim de semana, demos oportunidade para isso. Após o contar das novidades do fim de semana, dialogamos com o grupo, a fim de relembrar o que tínhamos visto e feito na semana anterior. Aí as crianças disseram o nome de alguns dos animais existentes numa quinta. Em seguida, colocamos a imagem de cada animal da quinta numa mesa e mostramos às crianças cubos (feitos em papel cartão) de várias cores. Também observamos a cor existente em torno da imagem de cada animal e reparamos que a cor dos cubos coincidia com as cores das imagens (notamos cinco cores diferentes). Após termos explicado ao grupo de crianças que cada elemento tinha que mencionar qual o seu animal preferido da quinta e colocarmos um cubo com a cor correspondente sobre a imagem desse animal, cada criança foi respondendo e colocando.

Registos fotográficos



Relativamente à tarefa, as crianças perceberam com facilidade o que tinha que ser feito. Percebemos isto pela forma como cada um concretizou a tarefa.

• Tempo em pequeno grupo

O pequeno grupo identificado pela cor laranja foi para a área da mesa. Para tal, começamos por dizer ao grupo que o pequeno grupo que iria trabalhar tinha a cor do bolso da nossa bata. Neste sentido as crianças que identificavam com essa cor pronunciaram-se e foram para a área da mesa, onde já se encontrava o gráfico de barras construído. Posto isto, explicamos aos elementos do

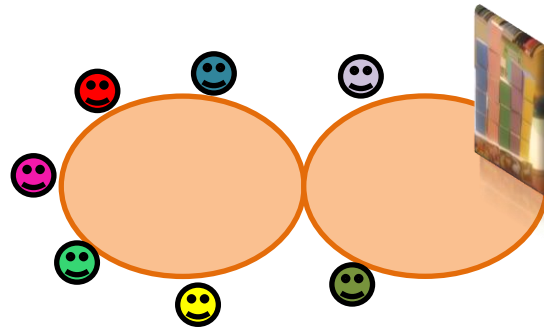
pequeno grupo que cada um tinha que olhar para o pictograma e representá-lo numa folha branca de tamanho A4 e por isso, distribuámos uma folha por cada elemento do pequeno grupo, bem como lápis de cor.

Material usado na atividade em pequeno grupo:

- ✓ Folhas brancas de tamanho A4; Lápis de cor; Gráfico de barras sobre o animal que cada criança mais gosta (existente numa quinta).

Organização do grupo:

- 😊 Leonor;
- 😊 Lourenço;
- 😊 Bárbara Inês;
- 😊 Marta;
- 😊 Bárbara Lis;
- 😊 Gonçalo;
- 😊 Miguel



Registos fotográficos



Resultado final





No que concerne à tarefa realizada em pequeno grupo, consideramos que foi estimulante para as crianças porque observámo-las bastante envolvidas, embora algumas revelassem dificuldades. Estas foram superadas com a nossa mediação. De salientar que houve uma criança que não realizou o trabalho. É uma criança que quando se pede para desenhar faz quase sempre a mesma coisa e se for pedido algo diferente já não faz.

- **Reunir em grande grupo**

Enquanto alguns colegas acabaram de arrumar o que estavam a fazer, realizamos com as crianças que já tinham arrumado um jogo que consistia em passar uma bola a cada criança e esta, por sua vez, tinha que dizer um nome de um fruto. Quando já estavam todos reunidos, cada elemento partilhou/explicou aos restantes colegas o que fez/como fez ou o que descobriu na tarefa em pequeno grupo.

No período da tarde, não foi possível realizar o tempo de planear/fazer/ rever, uma vez que as crianças durante este período tinham que sair da sala de atividades a fim de conhecerem alguns jogos que foram apresentados por duas professoras da ESE. Por isso, as crianças iam saindo (três elementos de cada vez) e quando chegassem iam outras. Como tal, as crianças organizaram-se pelas diferentes áreas, de acordo com a sugestão da educadora de infância cooperante.

Uma vez que uma criança não realizou o trabalho de pequeno grupo, procuramos mediá-la de modo a que o concretizasse. Por acaso, a criança que tínhamos em mente observar no tempo de planear/fazer/rever era a criança que no período da amanhã não concretizou a atividade. Logo, observamo-la e ajudamo-la a solucionar os problemas com que se deparou na tarefa.

No final, reunimos em grande grupo e realizamos um jogo que foi sugerido pelas crianças. Ainda restou tempo para fazer uns movimentos de relaxamento.

Registo fotográfico do pictograma posteriormente colocado numa das paredes da sala de atividades.



Consideramos que foi um dia positivo, na medida em que observamos as crianças envolvidas nas tarefas e nós, cada vez mais seguras e à vontade.

Hoje o dia foi marcado pela visita do professor supervisor na sala de atividades.

Como decorreu o dia?

Cada criança marcou a sua presença e dirigiu-se para a área que lhe suscitou mais interesse.

• **Tempo em grande grupo**

As crianças organizaram-se em círculo (menina/menino) ou roda (designação usada na sala de atividades) e sentaram-se. Continuamente as crianças partilharam as situações relevantes do fim de semana (novidades). Posto isto, levamos para o centro uma cesta que continha vários alimentos de origem animal, dentro dos quais o queijo, chouriça, iogurte, leite, ovos e manteiga. Neste sentido começamos por explorar o que tínhamos na cesta.

À medida que fomos retirando um alimento da cesta as crianças expressaram as suas opiniões.

Registos fotográficos



De salientar que depois da hora do lanche as crianças provaram alguns alimentos, nomeadamente o queijo e a chouriça. Consideramos que foi uma tarefa positiva, na medida em que as crianças se mantiveram envolvidas e entusiasmadas com sua realização, principalmente com o momento de saborear os alimentos.

• **Tempo em pequeno grupo**

O pequeno grupo identificado pela cor amarela foi para a área da mesa. Para tal, começamos por dizer ao grupo que o pequeno grupo que iria trabalhar tinha a cor do bolso da nossa bata. Depois das crianças desse grupo se identificarem foram para a área da mesa. As restantes organizaram-se pelas diferentes áreas. Na área da mesa, as crianças tinham folhetos publicitários, folhas brancas de

tamanho A4, cola e tesouras. Neste sentido, sugerimos às crianças que fizessem recortes de alimentos que eram de origem animal, nomeadamente aqueles que vimos na atividade anterior.

Registos fotográficos



A presente tarefa foi pensada intencionalmente. Uma vez que alguns elementos da sala de atividades revelavam alguma dificuldade em pegar na tesoura e recortar, optámos por uma tarefa deste tipo. Contudo, percebemos que os dois elementos que revelaram dificuldade continuavam a tê-la, visto que do grupo foram os que mais precisaram de apoio para recortar.

- **Reunir em grande grupo**

Enquanto alguns elementos acabavam de arrumar o que estavam a fazer, começamos por levar a guitarra para a “roda” e começar a fazer uns acordes na mesma. Quando todos estavam reunidos em grande grupo, sugerimos-lhes que conhecessem uma música “Pintinho Amarelinho” para depois cantarmos com a ajuda da guitarra. Neste sentido, as crianças começaram por conhecer a letra da música e depois a melodia, por imitação. No final, todos cantamos com a ajuda da guitarra.

No período da tarde não foi possível realizar o tempo de planear/fazer/rever. Isto porque a exposição que existente em cada sala de atividades estava próxima e tínhamos de terminar a construção da quinta de animais. Deste modo, algumas crianças ajudaram na construção da quinta,

enquanto outras terminavam trabalhos pendentes e se distribuíam pelas diferentes áreas de acordo com as sugestões da educadora de infância cooperante.

Relativamente ao dia de hoje, correu como tínhamos previsto, à exceção do planear/fazer/rever. Conseguimos controlar o grupo e diversificar as atividades realizadas. Quanto à presença do professor supervisor, confessamos que estivemos muito mais à vontade do que na sua última visita. Apesar da sua presença agimos naturalmente e conseguimos obter um bom feedback no que respeita à sua opinião sobre o nosso desempenho.

Anexo VIII – Diário de Bordo n.º 15 (1.ºCEB)

15.º Dia de estágio: 5 de janeiro de 2015

Intervenção

- Após as férias de Natal regressamos ao contexto para mais uma semana de intervenção.
- Fomos surpreendidas por uma das crianças que nos ofereceu um presente.
- Depois da desordem propícia do primeiro dia de aulas depois das férias iniciamos o que tínhamos planeado.

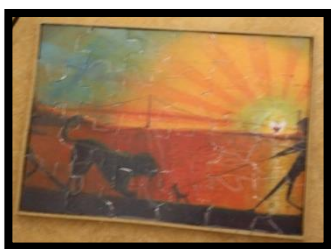
Como decorreu o dia? O que se fez e como se fez?

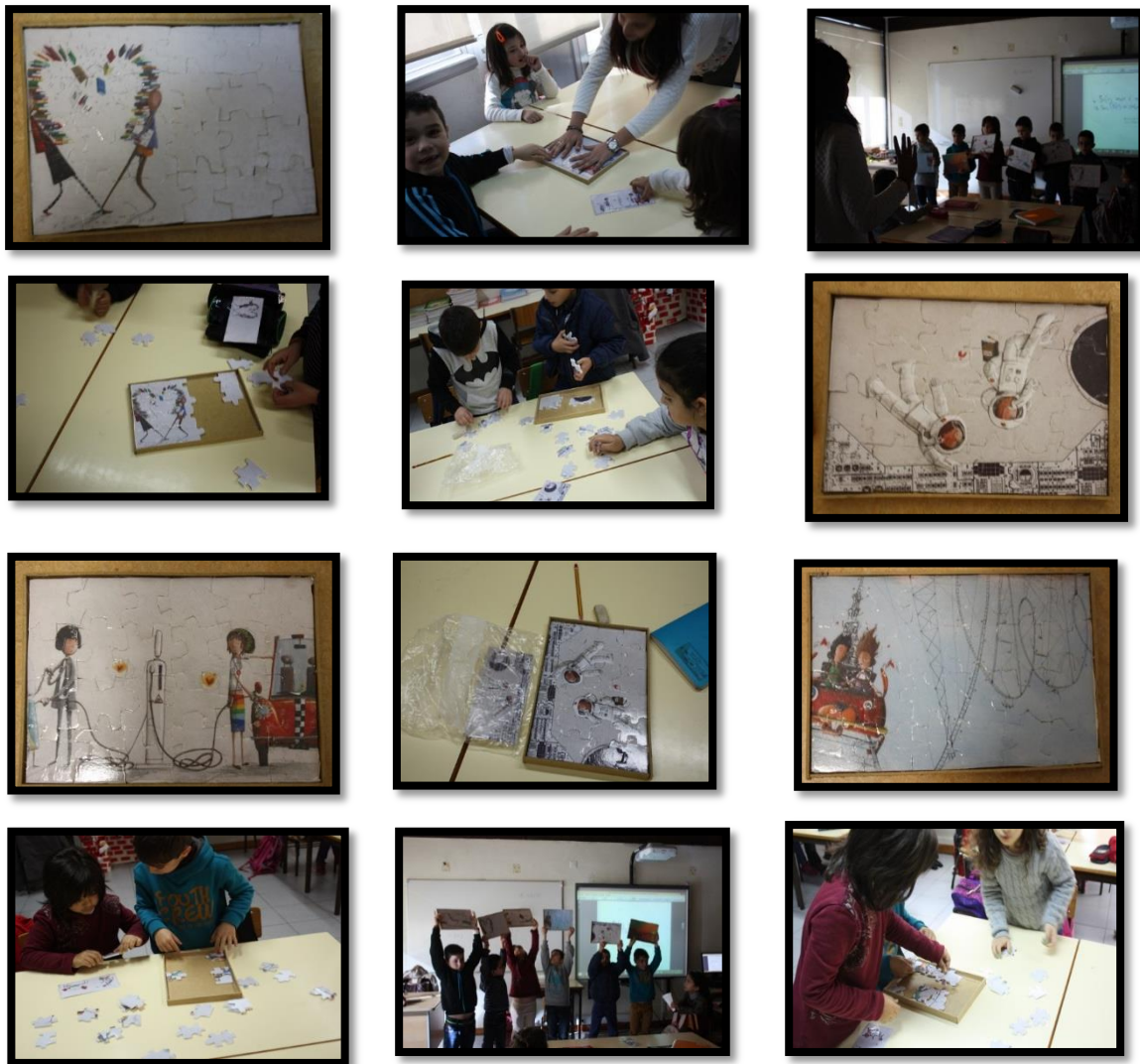
09:00 – 10:30

- Sugerimos que [cada criança] partilhasse situações relevantes do seu fim de semana;
- Dialogamos com as crianças sobre as férias e sobretudo sobre o Natal, nomeadamente com quem o passaram e o que receberam;
 - Com este diálogo pretendíamos introduzir a atividade seguinte. Por isso, depois de ouvir as crianças, dissemos-lhes que recebemos um livro de presente. O livro surgiu como estratégia para introduzir o conteúdo “a família”:
- Neste sentido, começamos pela antecipação do conteúdo escrito através do título da história “Sabes onde é que os teus pais se conheceram?”. Da conversa realizada em torno do livro surgiram algumas ideias por parte das crianças;
- Posteriormente seguimos com a leitura orientada história;
- De seguida realizámos o reconto da história. O reconto da história foi realizado a partir de puzzles. Cada grupo construiu um puzzle do qual surgiu uma das imagens da história. Posto isto, cada grupo mostrou a sua imagem as crianças realizaram o reconto da história através da construção de *puzzles*. Cada grupo construiu um *puzzle*, sendo que este dizia respeito a uma das imagens da história. Terminada a montagem das peças do *puzzle*, cada grupo mostrou a sua imagem e identificou-a com o código escrito, ou seja, associou uma parte da história à imagem. Ao construir o *puzzle*, o representante de cada grupo foi à frente para reunir as imagens resultantes dos *puzzles* e organizá-las de modo a recontarem oralmente a história.



Imagens associadas ao desenvolver das tarefas





O facto de usarmos o *puzzle* enriqueceu bastante a atividade, pois as crianças mantiveram-se empenhadas e participativas. Contudo, percebemos que para algumas crianças foi complicado trabalhar em grupo, uma vez que preferiam o trabalho autónomo. Mas este tipo de atividades também surgiu de modo a superar essas atitudes que são naturais de uma criança, promovendo a cooperação e respeito pelo outro.

11:00-12:30

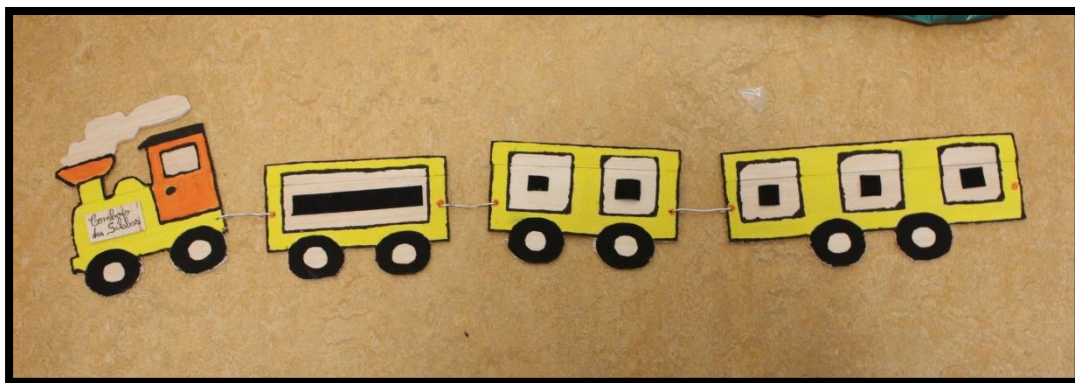
Jogo do “comboio das sílabas”

- Iniciamos a seguinte tarefa com a seguinte questão: como é que os teus pais se conheceram? Este assunto estava presente na história contada.

O “comboio das sílabas” foi uma atividade de trabalho autónomo/individual, na medida em que a criança tinha que formar a sua palavra que foi previamente distribuída em “partes”, ou seja, em sílabas.

- Posto isto, sugerimos a cada criança que se dirigisse ao “comboio das sílabas”. Junto do comboio cada criança era convidada a ler a sua palavra e a fazer a divisão silábica da mesma, colocando as sílabas na carruagem correta (consoante o número de sílabas que constituíam a palavra).

De referir que à medida que as crianças formavam as palavras no “comboio”, os restantes colegas passaram-nas para o caderno da escola.



Consideramos que esta atividade correu bem, na medida em que as crianças formaram todas as palavras para depois irem colocar no “comboio”. Com isto, percebemos que o “comboio” também foi uma boa estratégia para os manter as crianças atentas e motivadas. Porém, as crianças estiveram mais agitadas porque tinham que esperar pela sua vez e queriam responder pelos colegas que estavam a realizar a atividade da divisão silábica da palavra formada.

14:00 – 16:00

Árvore Genealógica

- A tarde começou com o diálogo sobre a importância da família. Durante o diálogo questionámos as crianças sobre o que seria uma árvore genealógica e daí surgiram algumas respostas;
- No decurso do diálogo sugerimos às crianças que fizessem uma árvore genealógica;
- Para isso, distribuámos por cada criança uma folha de tamanho A4 com uma árvore e as crianças tiveram que preencher a árvore genealógica, desenhando nos espaços corretos os elementos da sua família, nomeadamente os pais, os avós e os visavós. Algumas crianças ainda desenharam os irmãos. No final, as crianças apresentaram o seu trabalho.

Confessamos que esta foi uma tarefa complicada mas realizada com sucesso. Isto porque a família é sempre uma temática delicada de se tratar e algumas crianças recusavam-se a desenhar porque o seu parente já tinha falecido ou então nem o chegou a conhecer. Com isto, a morte foi um assunto que esteve presente e do qual muitas crianças não percebem e não é fácil encontrar as melhores palavras para explicar esta realidade às crianças.

Para terminar o dia, cada criança desenhou numa folha de tamanho A4 o que tinha recebido no Natal. Uma vez que as crianças já estavam agitadas optamos por terminar a aula com a elaboração de um desenho. Esta

atividade foi do agrado das crianças, pois todas queriam expressar de alguma forma aquilo que receberam no Natal. Os materiais pedagógicos que utilizamos ficaram expostos na sala de aula.



Registro fotográfico do presente de uma criança.



Anexo IX – Diário de Bordo n.º 18 (1.ºCEB)

18.º Dia de estágio: 19 de janeiro de 2015

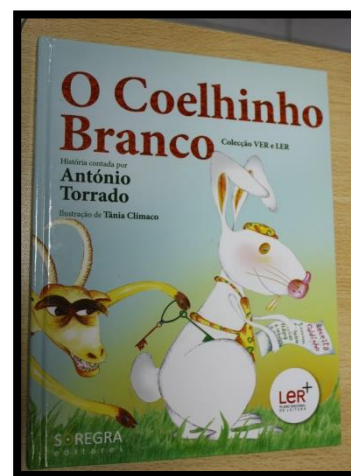
Intervenção

Após uma longa caminhada pelo contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico chegamos à reta final do nosso percurso, ou seja, aos últimos dias de Prática de Ensino Supervisionada. Hoje o dia foi essencialmente marcado pela exploração da obra “O Coelho Branco” de António Torrado.

Como decorreu o dia? O que se fez e como se fez?

09:00 – 10:30

Sugerimos que [cada criança] partilhasse situações relevantes do seu fim de semana. Depois de termos dado voz às crianças, também nós partilhamos algumas situações de modo a chegarmos ao assunto pretendido. Desta forma, falamos dos coelhos que tínhamos em casa para introduzir a história “O Coelho Branco” de António Torrado. Após este diálogo com vista a introduzir também a história a explorar, apresentou-se o livro.



Procedemos à leitura e dramatização da obra “O Coelho Branco”. Enquanto liamos a história a nossa colega de estágio realizava a dramatização da mesma. Isto usando as personagens da história (produzidas por nós);

Depois de representarmos a história surgiu um diálogo em torno do que observaram, nomeadamente das personagens.

Personagens da história





Reconto da história: atendendo à importância do conto e reconto, sugerimos às crianças que recontassem a história recorrendo também à dramatização. Para isso, formamos grupos de seis elementos, dando a todas as crianças a mesma oportunidade de manipular as personagens e dar-lhe voz. Importa referir que cada criança escolheu a personagem que gostaria de manipular.

Imagens relativas ao desenvolvimento da atividade



Relativamente ao conjunto de atividades proporcionadas às crianças no primeiro “bloco” do dia não poderia ter corrido melhor. Isto porque as crianças adoram as histórias que são contadas através de dramatizações. Depois o facto de poderem ser elas a manipular as personagens e a contar a história cativou-as e manteve-as interessadas e muito participativas.

11:00-12:30

Construção de frases a partir de palavras ocultas. Esta atividade consistiu na utilização, por parte das crianças, de duas imagens das personagens da história (que foram distribuídas num cartão a cada criança) e na construção de uma ou duas frases relacionada(s) com as mesmas. Contudo, em vez de utilizarmos a palavra escrita (sugerida pela imagem), as crianças colavam no espaço correspondente à palavra a própria imagem. No final, as crianças leram uma das frases elaboradas.

Ilustração da sequência dos animais presentes na história

As crianças desenharam numa folha de tamanho A4 a sequência dos animais de acordo com a ordem que apareciam na história.



Nesta atividade as crianças revelaram algumas dificuldades, nomeadamente na construção da frase. Para as crianças bastava colar as imagens no caderno e escrever o nome da personagem! De referir que no que respeita à ilustração dos animais, tratou-se de uma atividade que não estava planeada mas onde as crianças demonstraram entusiasmo que foi visível depois de observar o resultado final.

14:00 – 16:00

Introdução ao número 9:

- Começamos por colocar algumas couves no cenário que fez parte da dramatização. Deste modo, introduzimos o algarismo através da contagem do número de couves observadas e daí, surgiram as nove couves;
- A fim de consolidarmos o conteúdo distribuímos por cada criança *barras de Cuisenaire* para que compusessem e decompusessem o algarismo nove. Para além disso, foram distribuídas ainda folhas quadriculadas para que as crianças pudessem representar as suas descobertas.



Quanto às atividades realizadas no período da tarde correram bem. Contudo, ainda consideramos que devemos explorar mais com as crianças os materiais educativos, dando várias possibilidades de resposta às crianças.