

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

Cátia Sofia dos Santos Carlos

*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
Maria Angelina Sanches

Bragança
2014

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe e
à memória da minha querida avó Inês.

Agradecimentos

A realização do presente relatório constitui uma grande conquista, tanto a nível pessoal como profissional. Ao longo desta difícil, trabalhosa e árdua tarefa não caminhamos sozinhas e pudemos contar com o apoio de várias pessoas, às quais queremos agradecer, pois foi graças ao seu contributo que foi possível a concretização deste trabalho.

Às Professoras e Orientadoras Angelina Sanches e Elza Mesquita pela disponibilidade, incentivo e compreensão manifestados, pelas orientações e acompanhamento prestado e pela postura crítica, reflexiva e criativa que assumiram ao longo deste percurso formativo.

À Professora Doutora Maria José Rodrigues pelos conhecimentos científicos que conosco partilhou, pelo estímulo e atenção dispensados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

Ao corpo docente da Escola Superior de Educação de Bragança pela dedicação, disponibilidade e apoio que sempre demonstrou.

Às crianças maravilhosas que conheci e respetivos(as) educadores(as)/professores(as) cooperantes.

À minha querida mãe por nunca deixar de acreditar nas minhas possibilidades, pela ajuda incondicional e por ser o pilar fundamental de todo o meu percurso de vida.

Ao tio Jorge por todos os conhecimentos que me ajudou a construir, bem como pela dedicação e disponibilidade.

À família por estar presente em todos os momentos, bons e menos bons, por apoiarem e acompanharem o meu crescimento pessoal e profissional.

Às grandes amigas Nelma e Ana Almeida, pela amizade verdadeira e apoio incondicional, estando sempre presentes, apesar da distância física que nos separa.

Às companheiras de trabalho Andreia Sousa e Cristiana Fonseca pela companhia prestada ao longo dos serões de trabalho passados na biblioteca da escola.

Ao Pedro Castro, companheiro de todas as horas, pelo apoio, confiança e ajuda incondicional com que me acompanhou nesta longa caminhada.

A todos(as) o meu muito obrigado!

Resumo

O presente relatório pretende refletir a ação educativa que desenvolvemos no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta unidade curricular integra o plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Bragança e tem um caráter de estágio profissionalizante.

Neste relatório dá-se conta da caracterização dos contextos institucionais, inserindo-se estes numa zona urbana de uma cidade do nordeste transmontano, dos grupos de crianças (um de quatro e cinco anos referente à Educação Pré-Escolar e outro de oito e nove anos no que respeita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico) e explicitam-se as experiências educativas que, em nosso entender e numa reflexão conjunta com as nossas orientadoras, pensamos serem aquelas que melhor refletem o nosso desempenho e que podem dar uma visão mais alargada da nossa ação em cada um dos contextos. Estas experiências de ensino-aprendizagem assentam numa linha pedagógica integradora e ativa, atendendo sempre às necessidades e interesses das crianças desde a fase da planificação.

Os dados recolhidos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, e que se expressam, neste trabalho, em formato de notas de campo e registos fotográficos, servem-nos para a realização de uma análise descritiva e interpretativa de algumas das realidades vivenciadas, permitindo-nos ainda contextualizar e valorizar a nossa ação pedagógica e as contribuições de cada criança, as suas ideias e os seus interesses.

Neste processo formativo e de interação destacamos a importância do contexto como palco da ação da criança e da reflexão/avaliação como determinantes para a promoção de práticas educativas de qualidade.

Palavras-Chave: Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino-Aprendizagem; Prática de Ensino Supervisionada.

Abstract

This report is intended to reflect the educational activity developed within the Course Unit of Supervised Teaching Practice in the pre-school education and 1st cycle of primary education context, inserted in an urban area of a city in the northeast of *Trás-os-Montes*. This course unit integrates the Master's degree in Early Childhood Education and 1st Cycle of Primary Education Teaching of the Bragança Education School study plan and having a character of professional traineeship.

On this report it realizes the character of institutional contexts, of children groups (one of four and five years old referring to pre-school education and another of eight and nine years old referring to 1st Cycle of Primary Education) explaining the educational experiences that, in our opinion and on a joint consideration with our mentors, we think those are the ones that better reflect our performance and that can provide a broader view of our activity in each context. These learning experiences are based on inclusive and active pedagogical line, always attending to children needs and interests since the planning stage.

Data collected along the Supervised Teaching Practice that are expressed on this paper in the format of field notes and photographic records, provide us to perform a descriptive and interpretive analyses for some of the realities experienced, allowing us to establish the context and enhance our pedagogic action and the contribution of each child, their ideas and interests. In this formative and interactive process we point out the importance of context as a stage of the child's action and reflection/evaluation as being decisive for the promotion of quality educational practices.

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Learning; Supervised Teaching Practice.

Índice geral

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract.....	IV
Índice de quadros.....	VII
Introdução	9
1. Caracterização dos contextos de Prática de Ensino Supervisionada.....	11
1.1 Contexto de Educação Pré-escolar	11
1.2 Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	13
2. Enquadramento das opções educativas e metodológicas	17
2.1. A organização do espaço e dos materiais pedagógicos	18
2.2. A organização do tempo	23
2.3. As interações.....	26
2.4. Avaliação/ Reflexão.....	28
2.5. Desenvolvimento de projetos.....	31
2.6. Recolha de dados	36
3. Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem.....	39
3.1. Experiências de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Pré-escolar	39
3.1.1. Experiência de ensino-aprendizagem: aprendendo através do jogo	40
3.1.2 Experiência de ensino-aprendizagem: contando histórias... das palavras às artes.....	47
3.1.3 Experiência de ensino-aprendizagem: descobrindo características da água	53
3.2. Experiências de ensino-aprendizagem no âmbito do 1.º CEB.....	60
3.2.1. Experiência de ensino-aprendizagem: da notícia ao jornal de sala como instrumento de comunicação e incentivo à escrita e à leitura	61
3.2.2. Experiência de ensino-aprendizagem: à descoberta dos meios de transporte	70
3.2.3. Experiência de ensino-aprendizagem: descobrindo diferenças, partilhando culturas.....	78
Reflexão crítica final	87
Referências bibliográficas	95
Legislação Referenciada.....	105
Anexos.....	107
Anexo I. Guião de atividade "Mais, menos e ou a mesma quantidade de água"	109
Anexo II. Folha de registos.....	111

Anexo III. Folhas de registo das crianças	113
Anexo IV. Grelha de observação de comportamentos e desempenhos	117
Anexo V. Lista de verificação	119

Índice de figuras

Figura 1. Planta da sala.....	19
Figura 2. Planta da sala do 3.º ano.....	22
Figura 3. Rotina diária	23
Figura 4. Descrição genérica do projeto	32
Figuras 5, 6 e 7. Jogo de dados (fase I; fase II; fase III)	44
Figuras 8, 9 e 10. Jogo de encaixe (fase I; fase II; fase III).....	45
Figuras 11 e 12. Momento de partilha de experiências	49
Figuras 13 e 14. Construção do Aquiles com materiais reutilizáveis	51
Figuras 15, 16 e 17. Visita orientada ao "Museu das Criações"	52
Figura 18. Atividades desenvolvidas na experiência de ensino aprendizagem.....	54
Figuras 19, 20 e 21. Observação do Rio Ferverença.....	56
Figuras 22, 23 e 24. Observação da precipitação.....	57
Figuras 25, 26 e 27. Observação da infiltração e formação do "rio"	57
Figuras 28, 29 e 30. Interações das crianças com uma jornalista.....	62
Figuras 31 e 32. Identificação das características do texto informativo no jornal.....	64
Figura 33. Jornal de parede do CE8.....	69
Figuras 34 e 35. Jogos de leitura.....	71
Figuras 36, 37, 38 e 39. Evolução do jogo (fase I, II, III e IV).....	73
Figuras 40 e 41. Construção de origamis.....	77
Figuras 42 e 43. Exemplos de origamis.....	78
Figura 44. Debate sobre a multiculturalidade.....	82
Figuras 45 e 46. Elaboração do painel (fase I e II).....	83
Figura 47. Painel sobre a multiculturalidade.....	84

Índice de quadros

Quadro 1. Horário da turma.....	25
Quadro 2. Sinopse dos jogos desenvolvidos	40
Quadro 3. Obras trabalhadas no âmbito do Pré-escolar	48

Introdução

Pretendemos que o presente relatório seja o reflexo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Para tal começamos por explicitar algumas das dimensões curriculares essenciais para a valorização do contexto enquanto palco da ação da criança e a ocorrência de experiências de ensino-aprendizagem e realçar a avaliação/reflexão realizadas em cada contexto como determinantes para a promoção de práticas educativas de qualidade.

A PES em contexto de Educação Pré-Escolar realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo de crianças de quatro anos de idade. Relativamente à prática em contexto de 1.º CEB, realizou-se num centro escolar de um agrupamento de escolas de Bragança, com crianças de oito e nove anos de idade a frequentar o 3.º ano de escolaridade.

Na descrição das experiências de ensino-aprendizagem, a qual damos conta no ponto 3 deste relatório, e considerando os dois contextos, procuramos entender a criança como um ser ativo, competente, com direitos e co-construtor do seu próprio conhecimento. Ao longo da prática educativa esteve presente a preocupação em adotar “uma atitude permanente de estudo e experimentação” (Morgado, 2004, p.24). Pensamos ter também enveredado por uma perspetiva de “professor como profissional reflexivo, na sua ampla dimensão educativa, política e social” (Alarcão, 2001, p.11). Considerando como objetivo favorecer a progressão das crianças, no quadro de práticas educativas de qualidade, respeitamos um conjunto de características que lhe estão associadas, nomeadamente, de serem ativas, significativas, diversificadas e socializadoras. Ativas pois concordamos que “é importante que as actividades ou tarefas propostas mobilizem situações de manipulação, experimentação e descoberta quer ao nível dos materiais, quer ao nível dos conceitos” (Morgado, 2004, p.89). Significativas porque “a organização das actividades ou tarefas de aprendizagem deverá procurar integrar a experiência escolar e não escolar dos alunos, bem como as suas motivações e interesses de forma a aumentar o nível de motivação, adesão e empenho na realização” (Morgado, 2004, p.90). Integradas porque as actividades ou tarefas devem, “tanto quanto possível, proporcionar a articulação e convergência de conceitos, conhecimentos e competências de diferentes áreas” (Morgado, 2004, p.90). Diversificadas pois as actividades ou tarefas devem, tanto quanto possível, “ser de natureza diversificada envolvendo diferentes estratégias de realização, o que será facilitado pela diversidade ao

nível dos recursos e dos materiais de apoio” (Morgado, 2004, p.90). E, por fim, socializadoras pois a natureza das atividade ou tarefas “deve estimular e apoiar trocas culturais entre os alunos, a partilha de informação, a instalação de hábitos de entreajuda e colaboração” (Morgado, 2004, p.90).

A recolha de dados da prática foi efetuada através da observação e da escuta das ideias e interesses das crianças, que registámos sob a forma de narrativa do tipo diário supervisivo (Zabalza, 1994) que acompanhou todo o processo. Esses registos diários surgem, neste relatório, sob a forma de notas de campo e registos fotográficos. A análise e interpretação desses registos permitem-nos aceder a uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem promovido e contributos do mesmo para a formação e desenvolvimento das crianças, de nós próprios e dos contextos em que nos integramos.

O documento integra ainda uma reflexão final, onde se referencia a importância da PES, as dificuldades sentidas e os desafios que se colocam aos educadores/professores de hoje. Inclui, ainda, a análise interpretativa dos contributos que a assunção de uma atitude investigativa sobre a prática pode proporcionar para o desenvolvimento dos profissionais e para a mudança das práticas nas escolas.

Por fim, são enumeradas as referências bibliográficas e os respetivos anexos. De salientar que ao longo deste relatório tivemos em consideração: (i) a utilização das normas da *American Psychological Association* (APA) para as citações e referências bibliográficas; e, (ii) a indicação dos nomes das crianças sob forma de pseudónimo.

1. Caraterização dos contextos de Prática de Ensino Supervisionada

A PES ou Prática Pedagógica como surge designada em vários documentos, pode entender-se como a “componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (Formosinho, 2009, p.98). Trata-se, de facto, um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores, que carece de atenção e investimento para que possam aceder a saberes essenciais para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, no quadro de um processo formativo ao longo da vida.

Segundo o regulamento da PES dos cursos de formação para a docência da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), sustentado no Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, a Unidade Curricular corresponde a um estágio de natureza profissional que proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências atribuídas ao docente, dentro e fora da sala de aula.

Assim, e considerando a importância que, nesse processo, assumem os contextos em que decorre a prática educativa, com especificidades organizacionais e culturais próprias, começamos por caraterizar as instituições e os grupos de crianças em que nos integrámos.

1.1 Contexto de Educação Pré-escolar

O jardim de infância onde desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada incluía-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), a qual integrava respostas educativas e sociais ao nível da Creche, Pré-Escolar e Atividades de Tempos Livres (ATL) e possuía um acordo de cooperação com o Instituto de Segurança Social, do Centro Distrital de Bragança. A instituição situava-se a sul da cidade de Bragança numa área com pouca circulação automóvel e de fácil acesso.

No que se refere ao seu horário de funcionamento, este era de onze horas diárias e contemplava duas componentes: a componente letiva e a componente não letiva, estando a instituição aberta das 08:00 às 19:00, de forma a responder às necessidades das famílias.

Incidindo mais especificamente sobre a educação pré-escolar, o espaço que lhe era destinado englobava parte dos dois dos pisos do edifício. No piso superior

funcionavam quase todos os serviços de apoio e, neste espaço podíamos ter acesso à portaria, aos vestiários individuais das crianças, a um espaço polivalente (ginásio), a três salas de atividades (nomeadamente a sala dos 4 anos, a sala dos 5 anos e a sala dos 3/4 e 5 anos que se encontram divididas por áreas), uma sala de reuniões, uma sala de vídeo, uma sala de atividades lúdica e, ainda, uma zona sanitária adequada às crianças. No piso inferior encontra-se a sala de atividades destinada ao grupo dos 3 anos, o refeitório, uma sala de descanso e instalações sanitárias adequadas às crianças.

O espaço exterior era composto por várias áreas de recreio, integrando um parque com piso amortecedor, diversos equipamentos lúdico-desportivos, uma caixa de areia e um campo de jogos. Este espaço encontrava-se delimitado por gradeamento e um portão para acesso de veículos e peões.

A equipa pedagógica era constituída por quatro educadoras de infância e dois professores (um de expressão musical e outro de dança), a coordenadora do sector pré-escolar e quatro assistentes operacionais, que apoiavam a componente letiva e a componente de apoio à família.

No que se refere ao grupo/sala de crianças, com o qual desenvolvemos a nossa ação educativa, era constituído por 24 crianças, com quatro e cinco anos de idade. Destas crianças, doze eram do sexo feminino e doze do sexo masculino, podendo assim entender-se como um grupo de crianças bastante equilibrado em termos de género. Esta constituição do grupo verificava-se desde a entrada das crianças no jardim de infância e algumas delas integravam o mesmo grupo desde a creche, também ela pertencente à mesma instituição.

Relativamente à caracterização socioprofissional dos pais/mães, pode considerar-se que, segundo as categorias de atividade profissional utilizadas pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a maioria (n=26) exercia profissões incluídas na categoria de atividades Intelectuais e Científicas, seguindo-se por ordem decrescente a categoria de Pessoal dos Serviços e Vendedores (n=11), a de Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio (n=8) e a categoria de Técnicos Superiores (n=3).

Quanto às características de aprendizagem das crianças do grupo, importa sublinhar que estas manifestavam gostar de partilhar com os adultos e com os colegas as suas vivências e descobertas, revelando muita curiosidade. Envolviam-se com grande entusiasmo nos projetos e nas atividades propostas. Tratava-se de um grupo de crianças bastante unido, sociável e muito ligados afetivamente à educadora, a qual os acompanhava desde a creche.

Quanto aos interesses e preferências, verificamos que este grupo demonstrava uma grande curiosidade por situações novas e vontade de participar nas atividades, tanto nas da iniciativa do adulto como nas da sua própria iniciativa ou de pares. Escolhiam, preferencialmente, a área da casa e das construções para trabalhar, sendo menos frequentadas as áreas da biblioteca e da escrita. No decurso da Prática de Ensino Supervisionada, esta situação foi-se alterando, para o que entendemos ter contribuído a integração, nessas áreas, de diferentes jogos e materiais. É de relevar que a área da biblioteca começou a despertar grande interesse nas crianças, passando a situar-se, no final do ano, entre as áreas mais frequentadas, como os dados obtidos através da observação direta nos permitiram perceber.

Relativamente à organização do tempo, parece-nos poder considerar que existia uma rotina estável, clara e compreensível, permitindo às crianças antecipar o que iria acontecer de seguida e, por conseguinte, proporcionar-lhe segurança e possibilidades de gerir o tempo com maior autonomia e tranquilidade.

Quanto às normas e regras sociais de funcionamento em grupo/sala, é importante referir que foram, coletivamente, negociadas e estabelecidas no início do ano letivo, ajudando a que as crianças melhor pudessem compreender os seus direitos e deveres, bem como os dos outros, no quadro de exercício de uma cidadania democrática.

1.2 Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) decorreu num centro escolar de um agrupamento de escolas da cidade de Bragança. O estabelecimento tinha sido recentemente construído, funcionando desde setembro de 2010, e situava-se em contexto urbano, relativamente próximo do centro da cidade. O edifício integrava respostas educativas e sociais ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, incluindo a componente letiva e a componente não letiva, ou seja de apoio às famílias e atividades extra-curriculares.

Ao nível dos espaços, o centro escolar possuía 14 salas de atividades, adequadas aos dois níveis de educação e ensino, bem como espaços apropriados e destinados a atividades de educação musical e expressão dramática, trabalhos manuais e salas de apoio para crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O edifício integrava um refeitório com copa bastante amplo, biblioteca, ginásio e recreio. Possuía ainda um gabinete de primeiros socorros, uma sala de reuniões, uma sala de atendimento, um

gabinete de coordenação, uma sala para professores, duas instalações sanitárias para as crianças e duas para os adultos e, também, espaços para arrumos. A instituição reunia as condições necessárias para assegurar as condições essenciais para a aprendizagem e o bem-estar das crianças. Estava equipada com um sistema de aquecimento central, sendo este um fator importante para promoção do conforto face às condições climáticas da região.

O espaço exterior do edifício estava equipado com mobiliário lúdico adaptado às idades das crianças e era composto por duas áreas de recreio, sendo, uma delas, destinada às crianças do 1.º CEB e a outra às da Educação Pré-Escolar.

O horário de funcionamento do centro escolar era das 8:00 às 19:00. Procurava servir as necessidades das famílias e das crianças, contemplando, assim, a componente de apoio à família. É importante referir que a maioria das crianças usufruía, neste ano letivo (2013/2014), desta componente.

A turma CE8, com a qual desenvolvemos a prática educativa, era constituída por um grupo de crianças que frequentava pela primeira vez o 3.º ano de escolaridade. No grupo/turma estavam integradas 21 crianças, sendo 12 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Uma criança apresentava necessidades educativas especiais (NEE). Para esta criança foi necessária a reformulação do currículo, no sentido de lhe serem asseguradas condições de aprendizagem especialmente adaptadas para favorecer a sua progressão. A criança frequentava o terceiro ano, contudo as suas capacidades globais estavam ao nível de um primeiro ano. A professora de apoio que a acompanhava trabalhava com ela segundo o modelo das 28 palavras¹.

As idades das crianças situavam-se nos 8 e 9 anos. Esta turma tinha frequentado o 2.º ano de escolaridade no mesmo centro escolar, transitando o mesmo grupo para o 3.º ano. A maioria era oriunda de estratos sociais médios-baixos e o desemprego afetava diretamente alguns dos encarregados de educação.

O grupo de crianças era heterogéneo. Eram crianças que se manifestavam muito faladoras e o ponto fraco do grupo/turma, no geral, era mesmo o seu comportamento. Este revelava-se na falta de concentração e no excesso de perturbação por alguns dos seus elementos, havendo necessidade de os chamar, com frequência, à atenção.

¹ Neste modelo são apresentadas 28 palavras-tipo. As primeiras cinco palavras são apresentadas como um todo e seguidamente parte-se para a análise e decomposição destas palavras, a partir da decomposição surgem assim novas palavras. As “restantes sílabas são apresentadas já decompostas em sílabas, permitindo com elas a formação global de frases e de textos” (Craveiro, Figueiredo, & Dias, 2003, p.3).

Algumas crianças revelavam ter dificuldades na aquisição de conhecimentos, mas outras mostravam-se bastante participativas e tentavam evidenciar-se do restante grupo, respondendo sistematicamente e limitando as oportunidades de outras tomarem a palavra. Havia ainda crianças que só participavam quando solicitadas.

O grupo de crianças tinha ritmos de trabalho diferentes, existindo duas crianças com um ritmo muito lento, sendo necessário que o professor lhes chamasse a atenção constantemente para a realização das tarefas propostas. No entanto, era o grande grupo que determinava o ritmo das atividades. À exceção da criança com NEE, todas as restantes crianças realizavam as mesmas atividades. De realçar que as crianças demonstravam especial interesse por atividades da área das expressões, tanto dramática como plástica. Quanto às restantes áreas disciplinares as crianças demonstravam algum interesse pela matemática e pudemos perceber o interesse crescente pela componente curricular de português, fruto dos quadros de desempenho colocados na sala pelo professor titular. Globalmente era uma turma com baixo rendimento escolar e que manifestava alguns problemas de comportamento, falta de interesse e de motivação.

2. Enquadramento das opções educativas e metodológicas

Neste item pretendemos debruçar-nos sobre os princípios teóricos e metodológicos que sustentam a ação educativa que desenvolvemos no âmbito da educação pré-escolar e do 1.º CEB. Para tal pensamos ser crucial começar por refletir sobre a organização do ambiente educativo pela importância que assume na aprendizagem e comportamento das crianças. Como defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “o ambiente educativo é uma tessitura delicada e dinâmica” (p. 26), que envolve diversas dimensões curriculares, como: o espaço, o tempo, as interações, a planificação e avaliação. Trata-se de elementos fundamentais para a promoção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças e dos adultos, pelo que carecem de atenção e reflexão. Importa, por isso, aprofundar conhecimentos sobre a sua organização, no sentido de melhor se compreender a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas às crianças.

O caráter aberto e flexível que deve orientar a planificação das experiências de ensino-aprendizagem permite atender às particularidades e especificidades do processo formativo, bem como contemplar as diferentes áreas e domínios de conteúdo definidos nos documentos oficiais, quer para a Educação Pré-Escolar, quer para o 1.º Ciclo do Ensino Básico².

Nesta linha de pensamento, podem entender-se como importantes referentes para ação educativa pré-escolar: As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar [OCEPE] (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básico [ME/DEB], 1997), as Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação [ME], 2010), as 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), bem como no Projeto Curricular de Instituição que, na instituição em que nos integramos, se intitulava *Da construção das ideias à construção do futuro* e que procurava dar relevância aos processos de aprender, nomeadamente à capacidade de observar, ao desejo de experimentar e descobrir, assumir uma atitude crítica e partilhar com os outros as suas descobertas.

No âmbito do 1.º CEB a ação educativa pode sustentar-se nos seguintes documentos: o Programa Nacional do Ensino Básico (ME, 2004), as Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012), as Metas Curriculares de

² Considerando que ao longo do texto vamos utilizar várias vezes a expressão 1.º Ciclo do Ensino Básico passamos a utilizar a sigla 1.ºCEB.

Matemática - Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013) e ainda num projeto, por nós desenvolvido, *O mundo mágico da leitura e da escrita*.

Torna-se, no entanto, importante relevar a necessária articulação que requer uma formação globalizante e desenvolvimento integral como se prevê para estes níveis educativos (Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE], 1986, 2005), no quadro de uma aprendizagem integrada, consistente e responsiva aos desafios e exigências com que as sociedades de hoje se defrontam. A participação ativa das crianças, a escuta dos seus interesses e das suas necessidades formativas são aspetos que requerem ser também valorizados e integrados nas práticas quotidianas da educação básica.

2.1. A organização do espaço e dos materiais pedagógicos

O contexto de educação pré-escolar “deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” e entender-se como “o suporte do trabalho curricular do educador” (ME/DEB, 1997, p. 31). Na sua organização deve procurar-se que este proporcione às criança um ambiente seguro e agradável, responda às suas características e necessidades, possibilite a utilização de diferentes recursos, o contacto com objetos reais e o acesso a uma grande variedade de materiais para que várias crianças possam trabalhar em simultâneo. Pressupõe-se, ainda, que possibilite o envolvimento das crianças em vários níveis de interação, de modo a tirar partido das suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, diversificando as oportunidades educativas.

Ao adotarmos uma pedagogia de participação procuramos dar muita importância à organização do espaço e dos materiais pedagógicos, como tal o espaço foi pensado e organizado de modo a ser um território promotor de aprendizagem, um “lugar de bem-estar, alegria e prazer”, “aberto às vivências e interesses das crianças e da comunidade”, “organizado e flexível”, “plural e diverso”, “estético, ético, amigável”, “seguro”, “lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011a, p.11). Procuramos ainda que o espaço fosse um “lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar”, “um lugar para aprender” que procurasse dar acesso a instrumentos culturais, um lugar que integrasse múltiplas intencionalidades, como “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (p. 11). As autoras sublinham a importância do espaço educativo se constituir:

Um lugar para o grupo mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p.11).

No sentido de melhor explicitar a organização do espaço/sala em que desenvolvemos a prática educativa, apresentamos, na figura 1, a planta do mesmo.



Figura 1. Planta da sala

Como a figura 1 permite perceber a sala do grupo de quatro anos era ampla, possuía uma forma geométrica retangular, tinha bastante luminosidade natural e encontrava-se organizada por áreas de interesse. Esta organização e, conseqüente utilização do espaço, era o reflexo das intenções educativas e da dinâmica de grupo. A organização da sala em áreas, para além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, continha mensagens pedagógicas quotidianas e permitia diferentes aprendizagens curriculares. Nesta sala, as diferentes áreas encontravam-se bem definidas e organizadas de forma lógica, de modo a permitir a sua observação de várias perspetivas, estavam devidamente identificadas com o respetivo nome, imagens alusivas a cada uma e o número de crianças que podiam frequentá-las. Importa referir que o número de crianças foi estabelecido pelo grupo de forma a distribuir as crianças pelas diferentes áreas e que os materiais fossem suficientes para as crianças trabalharem em simultâneo. Este limite estava representado, em cada área, por um número de figuras correspondente ao número máximo de elementos a frequentá-las em simultâneo. A sala possuía os materiais visíveis. Estes eram diversificados, cativantes e em grande quantidade, permitindo às crianças experimentá-los de diversas formas e, por

consequente, realizar aprendizagens de natureza múltipla. As crianças eram responsáveis pela escolha da área e dos materiais a usar e manipular. Estes materiais encontravam-se etiquetados e ao alcance das crianças, favorecendo assim a sua autonomia no acesso e arrumo dos mesmos.

É de relevar que a “organização do espaço com os respectivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011a, p.12). Nesta linha, a criação de áreas diferenciadas com materiais próprios como a área da escrita, a área da biblioteca, a área dos jogos, a área do faz de conta – consultório e casa –, a área das expressões e a área das construções, permitiu-nos propiciar às crianças um quotidiano ordenado em que pudessem usufruir de autonomia e cooperação umas com as outras. É de acrescentar que a “organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais (atendendo a critérios de diversidade, quantidade e estética) são a primeira forma de intervenção do(a) educador(a)” (p.12), considerando que, desta forma, permite às crianças “experienciar o Mundo de diversos ângulos” e também porque “facilita a coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p.28).

Para além dos aspetos assinalados permitiu-nos também escutar os propósitos das crianças e observar nelas ações e interações que ilustravam a pluralidade de vivências e experiências culturais das crianças.

A sala de atividades não teve uma organização totalmente fixa desde o início ao final do ano letivo, pois, corroborando a ideia de Oliveira-Formosinho, & Andrade (2011a), o desenrolar do jogo educativo quotidiano foi requerendo a organização e reorganização da mesma. A organização do espaço foi, assim, sendo adaptada em função das atividades e dos projetos promovidos ao longo do ano e incorporou materiais produzidos pelas crianças.

Uma das variáveis fundamentais na nossa ação foi a colaboração na organização de um contexto adequado à aprendizagem, entendido como um local com espaços que promovessem a alegria, o gostar de estar na instituição e potenciassem o desenvolvimento integrado das crianças. O mais difícil foi chegar a uma instituição e pensar como “estabelecer e organizar espaços de maneira a que se convertam num marco adequado e facilitador do que pretendemos fazer e, ao mesmo tempo, numa estrutura de estímulos e oportunidades de expansão experiencial para as crianças” (Zabalza, 1992, p.122).

A sala de atividades, segundo Machado, citado por Mesquita (2011), constitui o “centro nevrálgico da acção escolar”, pois é nela que o professor “toma opções relativas aos métodos de trabalho, aos materiais e equipamentos didácticos, às estratégias, às actividades, à organização do espaço e do tempo” (p.83). Daí que devemos atender à forma como o espaço é gerido, pois essa gestão influenciará cognitivamente e emocionalmente as crianças.

O espaço onde se desenvolveu a nossa acção educativa no âmbito do 1.º CEB foi repensado e organizado de forma a dar uma melhor resposta às necessidades e interesses das crianças, sobretudo de modo a que conseguíssemos esbater as diferenças ao nível de desempenho das mesmas. Partimos do pressuposto que, quando entramos numa sala, as paredes, os móveis e a sua disposição, os espaços livres e a decoração permitem-nos perceber o “tipo de actividades que se realizam, da comunicação entre os alunos(as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos(as) e dos professores(as)” (Forneiro, 1998, p.232). Consideramos também que a “forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (Arends, 1995, p.93). Por conseguinte, achamos pertinente refletir sobre a disposição das mesas, encontrando-se estas dispostas segundo uma organização tradicional, isto é, em filas. Embora não concordando com esta disposição, Mesquita (2011) refere que esta facilita “o movimento do professor para apoiar e controlar o erro da criança” (p.85), sendo que o visionamento de todas as crianças minimiza comportamentos inadequados das mesmas. Apesar de se constituir como a “disposição física que melhor se enquadra na pedagogia de transmissão” (Mesquita, 2011, p.85), salientamos que dispusemos as mesas de diversas formas sem sucesso evidente, e como tal, optamos por manter esta disposição tradicional e alterar a distribuição das crianças pelas diversas mesas tendo em conta as necessidades de aprendizagem de cada uma e a construção de pequenos grupos de pares heterogéneos, no sentido de valorizar a entajuda e a cooperação. Sustentadas em Arends (1995) acrescentamos que “os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (p.95) e, como tal, sempre que era necessário a disposição era alterada.

No sentido de melhor poder entender-se a estrutura e organização da sala, podemos observar a planta da mesma, na figura 2.



Figura 2. Planta da sala do 3.º ano

Como podemos constatar através da imagem anterior a sala do 1.º CEB apresentava uma forma retangular e era pouco ampla, mas possuía bastante luminosidade natural. Possuía equipamento audiovisual, nomeadamente um projetor, um computador e um quadro interativo e o restante equipamento móvel (uma secretária, dezasseis mesas e um armário de arrumos) e fixo (quadro branco e placares de corticite próprios para afixar os trabalhos das crianças). Nos placares encontravam-se expostos os quadros de registos para que a criança pudesse observar e registar, quer os seus comportamentos, quer os trabalhos de casa e, ainda, existiam quadros de registo com escalas de classificação para que a criança pudesse avaliar e registar a sua prestação quanto à leitura e à escrita. Com o intuito de melhorar o aspeto da sala era frequente realizarmos a exposição dos trabalhos das crianças na parede pois, desta forma, com a devida autorização e negociação prévia com as crianças tornando-as conscientes de que podiam e deviam ajudar a organizar uma sala atrativa e acolhedora. Os equipamentos, recursos de aprendizagem e as tecnologias de informação e comunicação estavam funcionais e eram utilizados de forma eficaz, estimulando a aprendizagem e as competências das crianças.

Relativamente à nossa ação pedagógica em prol da promoção do projeto, dentro do espaço (sala) desenvolveu-se no sentido de criar condições materiais para que as crianças pudessem escrever e, para tal, começamos pela criação de um ambiente rico em suportes de escrita. Recorremos aos textos produzidos pelas crianças e com elas trabalhados, a livros, a revistas, a jornais, aos registos das produções e a cartazes. Seguidamente foi introduzida uma área destinada à produção escrita, na qual foi colocado um jornal de parede realizado pelas crianças em cooperação.

2.2. A organização do tempo

O tempo pedagógico, na educação de infância, “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011b, p.72). Corroborando a ideia de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b) consideramos que o tempo pedagógico tem de ser “criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças” de modo a poder incluir “uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo”, bem como os “diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas” (p.72). No que se refere ao grupo/sala em que decorreu a prática pedagógica a distribuição do tempo educativo, fazia-se de modo flexível integrando a seguinte rotina diária:

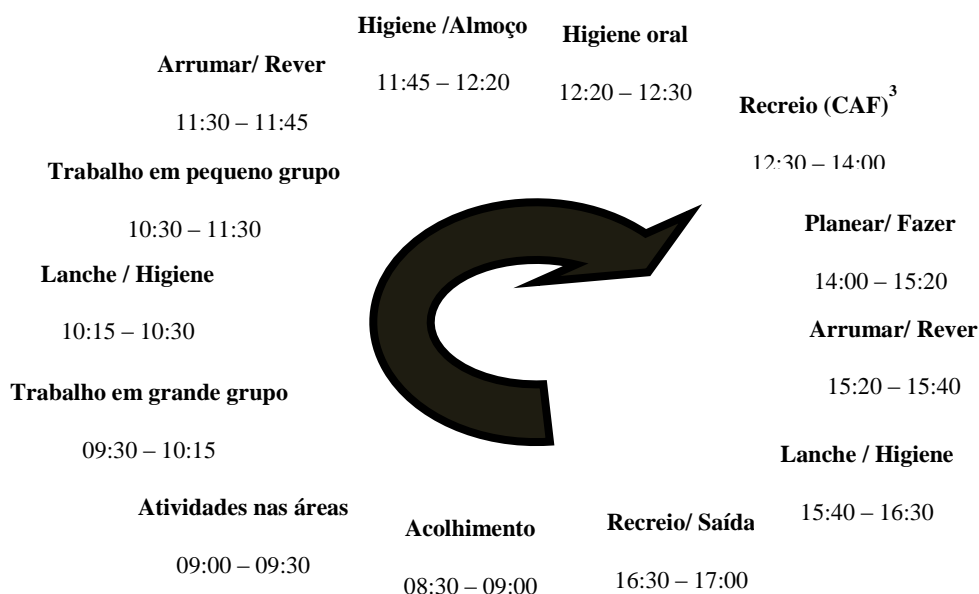


Figura 3. Rotina diária

As rotinas diárias que apresentamos na figura 3 privilegiavam três momentos fundamentais: o tempo em pequeno grupo, o tempo em grande grupo e o planear, fazer e rever. A rotina diária foi pensada para fazer com que o tempo fosse um “tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.71), no sentido de criar condições estruturais para que as crianças se tornassem progressivamente mais independentes, ativas e autónomas e para lhes proporcionarmos maiores oportunidades de aprendizagem. Importa considerar que uma rotina estável não

³ CAF - Componente de Apoio à Família.

significa rigidez e inflexibilidade e que é importante que o educador possa sempre contar com a possibilidade de alterá-la de acordo com as suas próprias necessidades e as do grupo de crianças. É importante referir que existiam ainda na rotina semanal outras atividades educativas, nomeadamente: expressão musical, aulas de inglês, expressão motora, arrumação de trabalhos, organização de portefólios e reflexão/avaliação semanal.

No âmbito do 1.º CEB a utilização e gestão do tempo é “um dos problemas mais difíceis encarados pelos professores” (Arends, 1995, p.80). Assim, e considerando as diferenças entre os alunos, designadamente no que se refere a estilos cognitivos e de aprendizagem procuramos atender a essas diferenças no processo educativo. Sendo impossível eliminar definitivamente algumas das diferenças, a questão central que se nos colocou foi aceitar e gerir a utilização diferenciada do tempo. Tínhamos consciência de que, embora fosse uma tarefa difícil, seria indispensável à promoção de um ensino com mais qualidade. Acrescentamos a importante necessidade do tempo ser utilizado com a melhor qualidade possível para que as crianças, “através de processos de auto-regulação e com o natural apoio do professor, [aumentassem] a sua capacidade de gerirem a realização” das suas atividades e/ou tarefas em função do tempo para elas destinados (Morgado, 2004, 94). Existiam algumas crianças que exprimiam dificuldades significativas na sua organização relativa à gestão do tempo, o que dificultava a realização de tarefas nos tempos previstos. Importa ainda salientar outro aspeto relativo à difícil gestão do tempo, pois “prende-se com os sobejamente conhecidos «tempos mortos» na sala de aula, designadamente na transição de atividades” (Morgado, 2004, p.94). Na nossa opinião a “compartimentação disciplinar, decretada através de um horário” (Mesquita, 2011, p.213) contribui para a existência de tempos mortos e “facilita a emergência de situações menos positivas como comportamentos de indisciplina e desmotivação” (Morgado, citado por Morgado, 2004, p.94).

No 1.º CEB “os programas preconizam a distribuição curricular por várias áreas podendo alimentar a lógica disciplinar e as rivalidades territoriais entre as disciplinas, ao mesmo tempo que convidam a ajustamentos curriculares na transferência de saberes” (Mesquita, 2011, p.88). Inicialmente a distribuição das componentes do currículo pelas várias áreas fazia-se centrada num horário compartimentado, como podemos observar no quadro 1.

Quadro 1. Horário da turma

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 – 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:30 – 11:00	INTERVALO				
11:00 – 12:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
ALMOÇO					
14:00 – 15:30	Inglês	Expressão artística	Estudo do Meio	Apoio ao estudo	Estudo do meio
15:30 – 16:00	INTERVALO				
16:00 – 17:30	AEC (Ligação da escola com o meio)	AEC (Ciências Experimentais)	AEC (Educação para a cidadania)	Expressões Físico-Motoras	AEC (Leitura e TIC)

Como o horário da turma permite verificar, as crianças iniciavam a sua componente letiva às 09:00 e existia um intervalo a meio da manhã das 10:30 às 11:00. Neste tempo as crianças lanchavam e conviviam com as outras crianças e com outros membros da comunidade escolar. A hora de almoço era às 12:30, neste período as crianças que almoçavam na instituição eram encaminhadas pelas funcionárias para o refeitório, as restantes dirigiam-se a casa. No período da tarde as atividades letivas tinham início às 14:00 e das 15:30 às 16:00 tinha lugar o intervalo da tarde, tempo esse que era aproveitado para as crianças lancharem. Embora as atividades escolares estivessem terminadas às 17:30 uma grande parte das crianças permanecia na escola para usufruir da componente de apoio à família (CAF) disponibilizada pela instituição.

Pensamos que a existência de um horário limita o desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem integradas, pois esta situação constrange “os professores que aspiram a exercer com competência a sua profissão”, pois aqueles “que não têm estas aspirações limitam-se, de facto, a “respeitar o programa” (porque lhes convém), e a cumprirem a “grade de horários e os procedimentos prescritos” (Perrenoud, citado por Mesquita, 2011, p.211). Nesta perspetiva também nós nos deparamos com tempos definidos que dificultavam a abordagem de um determinado tema que poderia ser explorado integradamente nas diferentes componentes do currículo. Assim sendo, ao longo da prática no âmbito do 1.º CEB tentamos dar supremacia à conceção de integração curricular defendida por Dewey que “preserva a construção do conhecimento resultante da convergência de diferentes saberes disciplinares, sem fragmentá-los” e contamos com a aprovação do professor cooperante de sobrepor à “uniformidade e a impessoalidade” os “interesses e necessidades” das crianças (citado por Mesquita, 2011, p.88).

Consideramos que a monodocência vigente no 1.º Ciclo e a integração curricular permitem uma maior articulação entre as diferentes componentes do currículo e, como tal, no decorrer da prática educativa, o horário não foi cumprido na íntegra, em prol dos interesses e necessidades das crianças e da realização de um trabalho que nos possibilitasse alguma integração curricular.

2.3. As interações

Como é referido nas OCEPE “o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo” (ME/DEB, 1997, p.35). A estrutura do grupo permitiu a interação das crianças em vários momentos e atividades, facilitando o seu desenvolvimento e aprendizagem. Este grupo vivenciou momentos de trabalho individual, momentos de trabalho em pares ou pequenos grupos e momentos de trabalho em grande grupo. Constituíram-se ainda, três pequenos grupos fixos, formados pelas próprias crianças e afixados os nomes das crianças que os integravam na parede, de forma a serem visíveis por todos. Estes grupos foram alterados no início de cada trimestre de forma a possibilitar que cada criança pudesse trabalhar e relacionar-se com todos os elementos da sala. Havia ainda a possibilidade de as crianças se incluírem em outros grupos de trabalho formados de acordo com os interesses e necessidades das crianças, sobretudo no tempo de trabalho nas áreas da sala.

As normas e regras são indispensáveis à vida em grupo, pelo que, no início do ano letivo, foram definidas, em conjunto, as regras de funcionamento em grupo/sala, os direitos e deveres a ter em conta, no quadro de vida democrática. Essas regras foram registadas pela Educadora e encontravam-se afixadas na parede. Junto destas regras encontravam-se vários quadros de registo, como o calendário, o quadro de presenças e o de responsabilidades. Com a utilização dos quadros de registo pretendeu-se ajudar as crianças a compreenderem a importância de pertencer a um grupo, de se respeitar a si e aos outros e de conhecer e respeitar regras, bem como de tomar consciência da sua identidade pessoal. Reconhecendo que todos os tipos de interações, desde que positivas, são importantes, é todavia evidente a centralidade que a interação educador/criança assume num processo de ensino-aprendizagem que se requer de qualidade (Oliveira-Formosinho, 2000). Neste sentido e corroborando a ideia defendida por Oliveira-Formosinho (2000) é fundamental que o educador seja sensível e responda às necessidades básicas da criança, proporcionando-lhes atenção, segurança, afeto e apoio,

e conferindo-lhe autonomia ao nível das experiências, das suas escolhas, expressão de ideias e juízos e desafiá-la e estimulá-la no âmbito das atividades iniciadas quer pela criança quer pelo grupo, apoiando a sua acção e promovendo a sua concentração e comunicação.

A qualidade das interações promovidas entre professores-crianças e crianças-crianças é “um aspecto central no estabelecimento de um clima positivo na sala de aula” (Morgado, 2004, p.99). Segundo Wang et al, citados por Morgado (2004), “este é um factor que mais influencia a qualidade dos pressupostos educativos” acrescentando que “a qualidade das interacções promove comportamentos adequados, atenuando a ocorrência de incidentes” e “obviamente contribui para uma maior tranquilidade no processo de aprendizagem” (p.99). Neste contexto, promovemos o “estabelecimento de um clima relacional, afectivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútuas” uma vez que o “afecto, as motivações e a relação interpessoal são elementos essenciais dos processos educativos” (Dean, Marchesi, & Martín, citados por Morgado, 2004, p.97). Para tal, foi muito importante conhecer um pouco do grupo (as suas capacidades, interesses e dificuldades), bem como permitir que as crianças conhecessem o apoio e a disponibilidade do adulto. Importa ter em conta que a autoconfiança é uma competência decisiva na integração escolar pois “uma criança com baixa autoconfiança dificilmente se interessa pelos processos de aprendizagem mais elaborados que lhe vão ser exigidos” (CNE, 2009, p.155). Relativamente ao grupo do 1.º CEB e considerando que a turma possuía uma baixa autoconfiança e não era interessada na aprendizagem, procuramos desenvolver situações em que as crianças ganhassem autoconfiança e se descobrissem a si próprios como capazes “de exercer o seu poder sobre as coisas e os objectos e mesmo sobre as situações de modo a modificá-los” (CNE, 2009, p.155).

Seguidamente e atendendo a que o processo de desenvolvimento das crianças pressupõe uma atitude concertada de estímulo e apoio, por parte dos adultos, os estímulos e apoios que procurámos assegurar às crianças assentaram numa atitude de observação e de escuta do que tinham para nos dizer e para nos solicitar. Neste sentido, pareceu-nos importante organizar o funcionamento da sala de aula, de modo a promover, tanto quanto possível a comunicação entre as crianças e entre as crianças e o educador/professor, aproveitando a interação como fator de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes intervenientes.

Estimulamos também as crianças para o trabalho cooperado e para a promoção das competências sociais de cooperação. Queremos com isto dizer que promovemos

também oportunidades para as crianças se inserirem em grupos de pares e de cooperar com eles no desenvolvimento de tarefas comuns, dando especial atenção à utilização do trabalho de grupo cooperativo para além do trabalho individual. Sabendo que os “alunos menos competentes, quando envolvidos em grupos heterogéneos, demonstram-se mais capazes de desempenhos bem-sucedidos através da cooperação com os pares mais competentes” (Morgado, 2004, p.77), compreendemos que era fundamental dar relevo ao trabalho cooperado. Este conjunto de ideias baseou-se no conhecido conceito da teoria vygotskyana sobre a *Zona de Desenvolvimento Proximal* que, segundo Vygotsky, é “a diferença entre o nível de desenvolvimento actual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com a orientação e a colaboração de adultos ou companheiros mais capazes” (citado por Trindade, 1998, p.128). Acrescentamos que a *Zona de Desenvolvimento Proximal* assume “um papel estratégico fundamental no âmbito da relação a construir entre desenvolvimento e aprendizagem” (Vygotsky, citado por Trindade *et al.*, 1998, p.128).

2.4. Avaliação/ Reflexão

Encontra-se expresso nas OCEPE que o “processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador” (ME/DEB, 1997,p.14) é extremamente importante, pois implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades formativas das crianças e do grupo e à sua evolução. Neste processo reflexivo deve ter-se em conta a avaliação realizada com as crianças, constituindo também uma base de avaliação para o educador. O processo reflexivo que o educador vai realizando do que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com as crianças.

Neste sentido vemos a avaliação como referência para a qualidade do ensino-aprendizagem e, como tal, procedíamos ao registo do processo de desenvolvimento dos trabalhos, individuais ou em pequeno e grande grupo, através de registos fotográficos, notas de campo e grelhas de observação sobre comportamentos e, de igual forma, procedemos também à avaliação das crianças⁴. Entendemos que estes documentos pedagógicos “são facilitadores no processo e sucesso do ensino-aprendizagem” (Pinto, 2013, p.29) e servem, também, para “monitorar, supervisionar e avaliar o fluir das actividades e projectos, dos processos, realizações e aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p.37). A avaliação/reflexão das crianças era feita

⁴ Mais adiante retomaremos no item 2.6 a referência a estes meios de recolha de informações.

diária e semanalmente, esta avaliação/reflexão permitia às crianças consciencializarem-se dos “seus atos (quer [fossem] mais ou menos positivos)”. Ao fomentarmos este questionamento e diálogo em grupo, percebemos que este não só nos facilitou a “avaliação das crianças” (Pinto, 2013, p.29), como também nos permitiu refletir sobre a nossa própria avaliação e desempenho na PES.

Salientamos a importância do processo reflexivo com a equipa de cooperantes pois consideramos que o seu trabalho poderia ajudar-nos a progredir. Neste seguimento tornou-se evidente a criação de uma equipa que procurava aprofundar conhecimentos sobre a prática pedagógica e pudessem obter sucesso. Pensamos ainda que esta partilha e este trabalho em equipa se constituiu como um “meio de autoformação com benefícios para os educadores e para as crianças”, pois, tal como as crianças, aprendemos com a interação social (Januário, Guedes, Dionísio, Mendes, & Antunes, 2012, p.43). Segundo Niza “os educadores aprendem trabalhando com os seus pares. É uma aprendizagem ativa, que representa um apoio, uma aceitação, compreensão das suas propostas, refletindo posteriormente na sua prática” (citado por Januário, Guedes, Dionísio, Mendes, & Antunes, 2012, p.44).

Entendemos que “a *praxis* do(a) educador(a) tende, assim, a considerar não só a sua intervenção educativa, como a avaliação das crianças e demais comunidade educativa” (Pinto, 2013, p.29), e a planificar a intervenção educativa “de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5573).

Pensamos que, no nosso caso específico, a avaliação nos permitiu “responder positivamente ao desafio da diversidade, promovendo mais e melhores oportunidades para todos os alunos” (Creemer, Wang, & Dean, citados por Morgado, 2004, p.81). A avaliação no âmbito do 1.º CEB constituiu-se como um instrumento importante para a regulação do nosso trabalho e o dos alunos. Para tal escolhemos vários instrumentos de avaliação, incluindo o recurso a grelhas de análise, como salientamos no ponto 2.6. deste relatório. Os quadros de registo presentes na sala deram também a possibilidade às crianças de observar e registar, quer os seus comportamentos quer a realização dos trabalhos de casa e solicitamos ainda o preenchimento de escalas de classificação preparadas para que estas se pudessem auto avaliar e registar o seu desempenho quanto à leitura e à escrita. Consideramos importante que fossem as crianças a reconhecer e

identificar as suas dificuldades e apoiámo-las no sentido de encontrarem a melhor forma de as ultrapassar.

Um aspeto importante da avaliação “é o ponto de vista do aluno”, pois podemos “fazer uma avaliação muito correcta do ponto de vista técnico, mas se dela derivarem consequências negativas, de nada terá valido” (Zabalza, 2000, p.238). Neste sentido adotamos uma atitude de natureza positiva relativamente ao processo de avaliação e procuramos valorizar os processos e reforçar os sucessos das crianças, em alternativa à contabilização dos erros, como muitas acontece. Entendemos que esta atitude de valorizar os sucessos, foi mais interessante, positiva e motivante para as crianças. Acrescentamos que, no processo ensino-aprendizagem, é “extremamente importante o aluno fazer auto-avaliação, na medida em que o ajuda” a localizar-se “no processo de ensino-aprendizagem, possibilita a metacognição (o conhecimento sobre o caminho de conhecimento que está percorrendo)” para além de “favorecer o desenvolvimento da auto-regulação” e da “autonomia” (Vasconcellos, 2005, p.99). Através da auto-avaliação as crianças assumiram responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, perceberam o erro e procuraram formas de superação. Alguns deles perceberam também a necessidade de mudar a sua forma de participação e de estudo em casa. Consideramos que a par da auto-avaliação a reflexão “colectiva e constante” foi também “fundamental para despertar e/ou ‘enraizar’” uma postura positiva em relação à avaliação, bem como para a promoção da “partilha de dúvidas” e “conquistas” (Vasconcellos, 2005, p.193). Deste modo as crianças adotaram “uma contribuição muito significativa no processo de mudança da avaliação” (Vasconcellos, 2005, p.208).

No desenvolvimento da nossa prática as crianças sugeriram, propuseram, questionaram, comprometeram-se “com a aprendizagem dos colegas” e criaram “condições para a transformação da prática pedagógica em sala de aula”, assumindo assim uma condição de “protagonistas do seu processo educativo” (Vasconcellos, 2005, p.208). Neste processo avaliativo salientamos ainda a realização da reflexão semanal com o professor cooperante. Foi importante ter um espaço de reflexão aberto não só para a avaliação como também para debatermos assuntos referentes à nossa ação.

A reflexão era desenvolvida num ambiente de cooperação entre os diferentes intervenientes e baseava-se numa atitude investigativa, de forma a que, experimentando, inovando e regulando a prática, melhor pudéssemos encontrar respostas para as questões e dificuldades emergentes. Neste sentido vimos esta reflexão/avaliação cooperada como “indispensável ao eficaz apoio às necessidades educativas dos alunos, designadamente

dos que, pelas suas dificuldades, maiores exigências colocam (Kugelmass, citado por Morgado, 2004, p.43) e constituiu ainda “uma importante base de apoio para os necessários processos de mudança (Fullan, & Hargreaves, citados por Morgado, 2004, p.45).

2.5. Desenvolvimento de projetos

Segundo o que se expressa nas OCEPE (ME/DEB, 1997), o processo educativo na etapa da educação pré-escolar é abrangente e emergente, assim sendo possibilita fundamentar diversas opções educativas, de acordo com os interesses e as necessidades formativas das crianças. Nesta perspetiva, procuramos enveredar pelo Trabalho de Projeto que, apesar de não ser uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, consideramos que “é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem *o mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (Gambôa, 2011, p.49). De acordo com Gambôa (2011) o Trabalho de Projeto, pode entender-se como “um *meio*, um caminho, para a autonomia [e] para a participação” (p.50). Importa ainda considerar que esta metodologia pode ajudar a criança a desenvolver hábitos de pensamento que serão duradouros, favorecendo a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir (Vasconcelos, et al., 2012). O recurso à metodologia de trabalho de projeto permitiu-nos integrar um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum, ligando momentos que se prendem com o planeamento, a realização, a avaliação e a comunicação. Nesta metodologia a criança é

encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas (...). Trata-se de uma criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência (Vasconcelos, et al., 2012, p. 18).

A nossa ação desenvolveu-se em torno de dois projetos, um que surgiu de uma proposta nossa, partindo da história “Aquiles, o pontinho” e outro que surgiu da curiosidade e do desejo manifestado pelas crianças em descobrir o que era o “Grufalão”, personagem de uma história subordinada ao mesmo título. Atendendo às dificuldades manifestadas pelo grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no domínio da leitura e escrita, consideramos importante organizar atividades que favorecessem estes processos, no quadro de uma participação democrática, de acesso a diferentes culturas e

de comunicação com os outros. Para tal, houve a necessidade de elaborar um projeto, que intitulamos *O mundo mágico da leitura e da escrita*. Este emergiu da preocupação em encontrar formas de favorecer a melhoria das competências das crianças nas áreas da leitura e escrita e da tomada de decisão em elegê-las como áreas prioritárias de intervenção. Este projeto teve como objetivo melhorar as competências dos alunos nas áreas de leitura e escrita e promover o seu sucesso escolar.

Além do envolvimento da instituição o projeto contou com o apoio dos encarregados de educação, pois também estes revelavam preocupações no âmbito do sucesso escolar dos seus educandos. Os domínios de intervenção incluíram a “linguagem oral, o reconhecimento de palavras, a compreensão leitora, a criatividade, a escrita e a motivação para a leitura” (Ribeiro, Nogueira, Abreu, Barbosa, & Forte, 2007, p.3). O projeto concretizou-se em contexto de sala de aula e em casa. Relativamente à planificação, conceção de atividades e construção de materiais foram elaborados por nós, tendo em consideração as orientações resultantes das reflexões com o professor cooperante e a professora de apoio. A sua implementação foi da nossa inteira responsabilidade contando sempre com o apoio do professor cooperante. A avaliação foi efetuada pelas crianças através do preenchimento de quadros de registo de auto-avaliação, a hetero-avaliação por parte dos colegas e por nós em conjunto com o professor cooperante através da análise das grelhas de registo. Na figura seguinte apresentamos uma sinopse em forma de esquema do projeto desenvolvido.

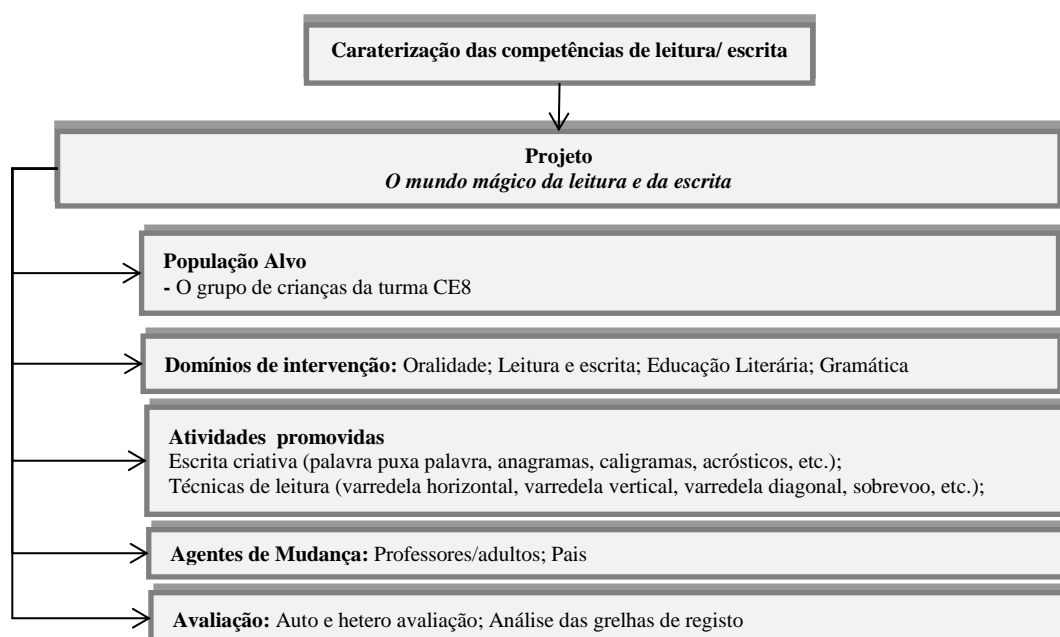


Figura 4. Descrição genérica do projeto

Este projeto englobou a intervenção sistemática num dos domínios das Metas Curriculares de Português: Leitura e Escrita. As orientações do Plano Nacional de Leitura e as publicações do Programa Nacional de Ensino de Português foram fundamentais para a promoção do ensino da leitura, treino da descodificação, o treino da compreensão leitora, o aperfeiçoamento da escrita e a criatividade, bem como a motivação para a leitura.

É de referir que este projeto foi pensado para este grupo específico de crianças e visou contribuir para maximizar a aprendizagem da leitura e escrita de todo o grupo tendo sempre em consideração as suas diferenças individuais.

Assim, a motivação das crianças para a leitura e para a escrita constituiu um dos objetivos deste projeto, sendo que a estruturação das atividades a desenvolver resultaram da integração das investigações sobre a motivação para a leitura e para a escrita e das referências específicas à ação pedagógica no domínio do ensino da leitura e da escrita, bem como na promoção da emergência da leitura e da escrita, constantes nos Perfis Específicos de Desempenho do Professor do 1.º Ciclo e do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001). Atendendo à ideia de Sim-Sim (2001) percebemos que “aprender a ler é um processo contínuo que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a tradução dos sons em letras” (p.51). Assim, saber ler significa “ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte”, “qualquer que seja o tipo de texto, e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento” (Sim-Sim, 2001, p.51). Na verdade para que as crianças se tornem leitores “é preciso: primeiro, aprender a ler fluentemente, isto é, de forma a ser capaz de descodificar e atribuir significado às palavras” e segundo, “é preciso querer ler” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.6). Sabendo “que as estruturas do texto influenciam o modo de leitura: não se lê da mesma forma uma narrativa (uma história), um texto expositivo ou um texto instrucional” pois a forma como nos “aproximamos” desses textos e as nossas expectativas sobre o que vamos encontrar neles é diferente”, considerando também que o conteúdo “tem influência sobre a leitura: por exemplo, a maior ou menor familiaridade ou proximidade com o tema abordado num texto vai determinar a sua compreensão” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.8). Salientamos também que a finalidade dada à leitura em contexto escolar e de sala de aula “vai naturalmente determinar e configurar as experiências de leitura e também conduzir o aluno a construir perspetivas sobre o que é o ato de ler” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.8).

Importa ter em conta que “a leitura aperfeiçoa-se e aprofunda-se através da pluralidade das experiências e atividades de leitura” e espera-se que estas “constituam desafios de aprendizagem” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.8). Neste sentido cabe ao professor criar situações de ensino e de aprendizagem ricas, desafiantes e significativas, onde haja “explicitação das estratégias ou percursos seguidos para identificar e aprofundar o conhecimento de um texto” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.9). É também “importante diversificar os tipos textuais que são estudados, pois o conhecimento que se tem sobre a estrutura do texto é um factor importante no âmbito da compreensão”, onde o professor cria “oportunidades de trabalho que proporcionem esse contacto diversificado” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.10). Neste sentido, deve ser estimulado o “envolvimento ativo dos alunos-leitores na construção dos sentidos dos textos, valorizando as suas apreciações e uma articulação com a sua experiência pessoal” no sentido de se promover o “desenvolvimento de competências de leitura” e a “manutenção do interesse pelo ato de ler” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.11). Podemos também salientar que um dos “motores da motivação assenta no par novidade/reconhecimento: a conjugação da leitura de textos fáceis e difíceis; a conjugação de diferentes formas de organizar a leitura (grupo-turma; pequenos grupos, pares, individual)” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.12).

Consideramos que, no desenvolvimento do projeto, atendemos a estes critérios e desempenhamos um papel primordial neste processo, pois sabemos que se espera do professor que ensine as crianças a lerem e que faça com criem vontade de ler e de manter viva essa atitude ao longo do percurso escolar e para além dele. Relativamente à escrita, acreditamos que devemos caminhar para uma “consciencialização dos obstáculos e desafios que a escrita põe a todos os que escrevem” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p.8). Nesta caminhada cabe aos professores “transformarem-se em interlocutores e mediadores dos alunos”, concientes de que a aprendizagem da escrita é uma aprendizagem que “nunca está concluída, antes se refaz a cada novo texto” pois “quem escreve, está sempre a iniciar-se na escrita desse mesmo texto (Niza, Segura, & Mota, 2011, p.8). Consideramos, por tal, que para o efetivo desenvolvimento da aprendizagem escrita precisamos de fornecer às crianças “indicações ativas e positivas e não de proscricções inibitórias” (Beaugrande; Kintsch, citados por Niza, Segura, & Mota, 2011, p.10), nem “práticas brutais de reescrita” (Reichler-Béguelin, citado por Niza, Segura, & Mota, 2011, p.10). Pretende-se ainda que haja espaço para a abordagem do erro

através do “treino na leitura dos seus próprios textos e a criação de hábitos, nos alunos, em reverem os textos uns dos outros” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p.11).

Segundo Perera a “abordagem diferenciada dos erros na escrita permite, quer aos alunos, quer aos professores, o reconhecimento progressivo da importância desigual dos erros, dado que alguns constituem mesmo sinais positivos de crescimento” e significa, ainda, que os professores “não devem passar horas a assinalar erros em diferido” que “os alunos não devem ser empurrados para corrigir construções que não podem, sozinhos, reconhecer como erradas” (citado por Niza, Segura, & Mota, 2011, p.9). Neste sentido a “aprendizagem da escrita passa a ser considerada como uma via de redescoberta e de reconstrução da língua, preconizando-se a experimentação autoral da escrita pelo aluno como estratégia para se tornar melhor leitor” e, desta forma, o “aprofundamento da prática da escrita constitui um meio de desenvolvimento da compreensão na leitura” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p.12). A consciencialização “pelos alunos, do funcionamento da linguagem escrita através de práticas cooperadas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos, produzidos com sentido e intencionalidade social”, constitui-se como um “objetivo primordial para o desenvolvimento da escrita na escola e ao longo de toda a escolaridade” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p.12). Neste processo “escrever pode servir como um veículo para pensar melhor, ao mesmo tempo que permite que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam a sua literacia cultural” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p.18).

Neste enquadramento percebemos que tanto na promoção da escrita como na da leitura, salienta-se a importância de promover o desenvolvimento cooperado no processo de avaliação. Como tal, para a avaliação, foram colocados quadros de registos na sala quer para a leitura quer para a escrita o que permitiu o registo de cada uma das crianças sobre si e sobre o outro. A avaliação das crianças constituiu-se também como um elemento central no projeto, nomeadamente na monitorização das mudanças ocorridas ao longo do projeto e na avaliação da eficácia do mesmo. Investigações atuais confirmam que

cabe ao professor a criação de ambientes facilitadores da produção escrita e de situações de interação para a produção cooperada de fala, de escrita e de leitura, em circuitos comunicativos de interação efetiva no âmbito das aulas e para além delas (Niza, Segura, & Mota, 2011, p.12)

Nas orientações de gestão do Programa, também se explicita que cabe ao professor criar “contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos” (ME, 2004, p.142).

2.6. Recolha de dados

Como referimos no ponto 2.4. deste relatório o processo de intervenção e avaliação levou-nos a recorrer a técnicas e instrumentos diversos de recolha dados, que nos permitissem refletir sobre a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Consideramos que o período de observação deve ser visto como fundamento de uma pedagogia científica, pois para o educador/professor poder “*intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* são acções consequentes das etapas precedentes” (Estrela, 2008, p.57). Estrela (2008) fundamenta, ainda, que “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (p.57), pois poderá ajudar o futuro professor a reconhecer e a identificar fenómenos, apreender relações sequenciais e causais, a ser sensível às reações dos alunos, a colocar problemas e a verificar possíveis soluções, a recolher objectivamente informação, a organizá-la e a interpretá-la, bem como a situar-se criticamente face aos modelos existentes e a realizar uma síntese entre a teoria e a prática.

Através da definição prévia dos objetivos para a observação, esses momentos permitiram-nos construir o nosso próprio projeto de observação que implicou a delimitação do campo de observação, a definição de unidades de observação e o estabelecimento de sequências comportamentais –, ou seja, “*o continuum*” dos comportamentos. Com a definição dos objetivos e a delimitação do campo de observação, tanto no âmbito da educação pré-escolar como no 1.º CEB, permitiu-nos definir *a priori* as estratégias a seguir, o que implicou, escolher as formas e meios de observação, escolher critérios, elaborar técnicas de análise e de tratamento dos dados recolhidos.

Acreditamos que “uma das grandes dificuldades da avaliação reside no facto de a maior parte do trabalho desenvolvido pelos alunos depender da observação directa do professor” (Veríssimo, 2000, p.30). De qualquer forma, fundamenta-se assim a necessidade de o educador/professor produzir registos que, de algum modo, o auxiliem

e deem conta da frequência da progressão de certos comportamentos e aprendizagens e sistematização dos juízos resultantes da observação.

Neste sentido, nesta fase do nosso processo formativo, bem como no decorrer da cooperação/intervenção, optamos pelas grelhas de análise e observação para o registo de dados, uma vez que estas nos serviram “para registar a observação de frequências e da progressão de determinados comportamentos previamente seleccionados” (Veríssimo, 2000, p.67), recorrendo ainda a escalas de classificação para que nos permitisse, também, “sistematizar os juízos resultantes da observação” (Veríssimo, 2000, p.78). Estes instrumentos de registo constituem-se num recurso importante “ao serviço do professor e dos alunos para a promoção e gestão da qualidade dos processos educativos com o objectivo último de promover, tanto quanto possível, o sucesso para todos” (Morgado, 2004, p.86). No nosso caso, utilizamos as escalas de classificação com as crianças aquando da avaliação do projeto desenvolvido no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como referimos no ponto 2.4. deste trabalho. O nosso objetivo inicial para a observação foi perceber quais as preferências, interesses, comportamentos e desempenhos das crianças. Ao mesmo tempo interessava-nos compreender a organização do ambiente educativo, nomeadamente o espaço, o tempo, as interações e as questões da disciplina e controlo.

Ao longo da prática sentimos a necessidade de utilizar outros instrumentos de recolha de dados, tais como as notas de campo, os registos fotográficos, o diário de práticas e os documentos produzidos pelas crianças, bem como algumas grelhas de análise (*vide* Anexo IV e Anexo V).

A recolha sob a forma de *notas de campo* foi fundamental pois depois de cada observação, segundo Bogdan e Biklen (1994) é típico que se escreva o que aconteceu fornecendo assim uma “descrição das pessoas objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem” (p.150). Esta técnica “é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” e na reflexão sobre esses dados (Bogdan, & Biklen, 1994, p.150). Como tal, fomos registando o que as crianças diziam em diferentes momentos do trabalho, tomando notas daquilo que escutávamos e observávamos. Consideramos que esta técnica foi fundamental para a compreensão e reflexão de determinadas situações e serviu-nos de auxílio da memória para efetuarmos registos aquando da análise das experiências de ensino aprendizagem relatadas. Estes registos permitiram-

nos, também, estabelecer comparações com notas de campo mais recentes e constatar a evolução das crianças.

Os *registos fotográficos* dos trabalhos realizados pelas crianças e as suas interações com a comunidade local e escolar também se constituíram num importante instrumento de recolha de dados, tendo como objetivo de documentar e valorizar o trabalho realizado ao longo da prática de ensino supervisionada. Esses registos fotográficos “não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível” para posteriormente serem “analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário”, e cuja finalidade é “ilustrar, demonstrar e exibir” (Máximo-Esteves, 2008, p.91) os trabalhos realizados pelas crianças e as suas interações.

Relativamente ao *diário de práticas*, neste contexto de trabalho converteu-se num espaço narrativo dos nossos pensamentos e nele figura a versão da nossa “própria actuação na sala de aula e da perspectiva pessoal” com que a encaramos (Zabalza, 1994, p.91). O diário de aula deu-nos a possibilidade de expormos, interpretarmos, explicarmos e registarmos a nossa ação educativa. Tratou-se, como refere Sousa (2005), “essencialmente de retrospectivas escritas em que se regista a própria experiência vivencial ou se relatam acontecimentos e comportamentos observados” (Sousa, 2005, p.260). Relata “essencialmente o registo de acontecimentos diários, como num ‘Diário de Bordo’” (Sousa, 2005, p.260).

No que concerne aos *documentos produzidos pelas crianças*, consideramos que estes nos parecem de extrema importância como forma de registo da aprendizagem das crianças. Esta recolha decorreu aquando da realização dos mesmos e permitiu compará-los e observar as evoluções de cada criança e do grupo.

A observação desenvolvida enquanto processo tratou-se pois de uma observação sistemática e consideramo-la como uma observação individual e grupal. Quanto à nossa atitude, enquanto observadoras, situou-se no contexto de uma observação participante.

3. Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem

É finalidade da educação “organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais” (Portugal, & Laevers, 2010, p.37). Essas experiências constituem “o currículo, englobando princípios essenciais, valores, processos e práticas que formam a base de tudo o que sucede num determinado contexto educativo” (Portugal, & Laevers, 2010, p.37).

O foco da nossa ação educativa foi pensar a participação da criança, dando atenção ao conceito de *agência*. No sentido de uma melhor deste conceito, importa considerar que ter *agência* “implica que a criança se sinta ativa, consciente do seu próprio poder, considerando-se implicada e envolvida, tendo consciência de que ela vale a pena” que “é importante” e, portanto, capaz de dar um contributo para a vida social” (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2009, p.158).

Tivemos, então, a responsabilidade de ter presente a intenção de fazer com que as crianças participassem ativamente nas atividades propostas para que, e conseqüentemente, pudéssemos tornar o seu empenho e envolvimento mais significativo de forma a podermos “criar pontes” entre o conhecido e o “ainda novo”, no sentido de poderem aceder mais facilmente a novos conhecimentos (Oliveira-Formosinho, 2003, p.3).

Nesta linha de pensamento, pretendemos descrever e analisar um conjunto de experiências vivenciadas pelas crianças e adultos durante os meses em que decorreu a PES, num primeiro momento no âmbito da Educação Pré-escolar (ponto 3.1.) e num segundo no âmbito do 1.º CEB (ponto 3.2.).

3.1. Experiências de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Pré-escolar

A ação que aqui pretendemos documentar realizou-se entre os meses de março e junho de 2013, numa instituição que procurava seguir uma perspetiva socio-construtivista baseada no modelo *High-Scope*. Assim, tivemos como referentes pedagógicos as OCEPE (ME/DEB, 1997), o modelo curricular *High-Scope* (Homanhn, & Weikart, 2011) e o trabalho por projetos (Vasconcelos, et al., 2012). Tencionamos realçar os processos pedagógicos desenvolvidos e, para tal, elegemos um conjunto de três experiências de Ensino-Aprendizagem (E-A) que consideramos permitirem compreender a prática educativa que desenvolvemos no âmbito da Educação Pré-Escolar. De seguida apresentamos, então, as seguintes experiências de aprendizagem:

aprendendo através do jogo; contando histórias: das palavras às artes; e, descobrindo características da água.

3.1.1. Experiência de ensino-aprendizagem: aprendendo através do jogo

Quando iniciamos o estágio verificamos que os momentos de aprendizagem em grande grupo se tornavam mais dinâmicos e intensos quando recorriamos ao lúdico como estratégia educativa. Segundo Kishimoto (1994) o jogo deve ser “considerado nas práticas escolares como um importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos a serem veiculados na escola (p.13). Por sua vez, surge expresso nas OCEPE (ME/DEB, 1997) que, “adotar uma pedagogia organizada e estruturada não significa (...) menosprezar o caráter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige (...) esforço, concentração e investimento pessoal (p. 18).

Assim sendo, nos momentos destinados ao trabalho em grande grupo, começamos por introduzir jogos não conhecidos pelas crianças. Sabemos que podemos educar pelo lúdico e que através dos jogos as crianças aprendem a ser, a conviver, a conhecer e a fazer. Também entendemos que a “opção pelo brincar (...) é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade” (Kishimoto, 2010, p.4), porque o brincar gera várias possibilidades, tais como:

tomar decisões, expressar sentimentos valores, conhecer a si, os outros e o Mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam à atenção, solucionar problemas e criar (Kishimoto, 2010, p.4).

No quadro 2, apresentamos alguns dos jogos realizados, incluindo a sua descrição e os conteúdos que nos permitiram explorar.

Quadro 2. Sinopse dos jogos desenvolvidos

Nome	Descrição	Conteúdos
Jogo do abraço	As crianças dançaram espontaneamente ao som da música até que ela parasse. Nesse momento, as crianças abraçavam-se formando duplas, depois trios e assim sucessivamente até que todo o grupo se envolvesse num abraço coletivo.	Sentido de número; Contagem; Som; Ritmo; Percepção auditiva; Coordenação motora; Socialização.
Jogo do bingo	As crianças estabeleceram relações entre o número de imagens e o símbolo numérico	Contagem; Comparação de quantidades; Relações numéricas.

Jogo de sons	Foram apresentados às crianças diversos instrumentos e os respectivos sons. Uma criança para tocava um dos instrumentos e outra, com os olhos vendados, tinha de tentar adivinhar a que instrumento correspondia o som.	Percepção auditiva; Escuta; Correspondências.
Jogo das pistas	A criança dizia ao adulto o objeto em que estava a pensar, e os seus colegas tentavam adivinhá-lo, colocando-lhe, para tal, questões sobre a sua localização, forma, tamanho e cor.	Tamanho, forma e cor; Posição; Sequências;
Jogo de representação de figuras geométricas	As crianças retiravam de um saco uma figura geométrica, tendo que a reproduzir no chão utilizando o seu próprio corpo, auxiliadas pelas colegas.	Figuras geométricas; Motricidade global; Postura corporal;
Jogo do intruso	Dispusemos, alinhados no chão, diferentes cartões, com elementos pertencentes a uma divisão da casa. As crianças tinham de descobrir o elemento “intruso” nas imagens. Depois de reconhecido, as crianças identificavam o seu local correto.	Sequências; Correspondência; Contagem.
Jogo de dados	Foram colocados cartões no chão, voltados para cima com diferentes números representados por bolas. De seguida, cada criança lançou o dado, contou o número de bolas obtidas na parte superior e procurou no chão o cartão correspondente ao número de bolas que saiu.	Contagem; Relação entre quantidade e número; Sequências,
Jogo do coral didático	Foi colocada uma caixa decorada como se fosse um coral no chão. Esta caixa continha areia e alguns cartões (figuras geométricas, cores, letras e números). A criança tinha de “pescar” os cartões com números e tentar identificá-lo. Repetia-se o processo com os restantes elementos da caixa.	Figuras geométricas; Conjuntos; Coordenação motora.
Jogo do Campo de obstáculos	Foram vendados os olhos a uma criança que teria de passar um espaço “fazendo de conta” que era um campo de obstáculos, seguido as orientações de um colega. As restantes crianças eram os obstáculos e tinham de se colocar, aleatoriamente no campo sem falar nem se mexer. A criança que estava a orientar tinha de guiar a criança que estava com os olhos vendados até à meta.	Orientação espacial; Coordenação motora; Interação social.
Jogo dos instrumentos musicais	Foi atribuído, verbalmente, um instrumento a cada criança que ao passear pelo espaço tinha de dar vida ao seu instrumento invisível (imitando o som e a forma como se toca). Na parte final todos, em conjunto, tentaram criar uma orquestra.	Jogo dramático; Som; Ritmo.

Dos jogos apresentados no quadro 2, descrevemos e analisamos mais em pormenor o *Jogo dos dados*. Este jogo permite evidenciar “a ideia de que a matemática nos primeiros anos de vida é fundamental” e constitui alicerces para uma futura aprendizagem mais avançada (Correia, 2008, p.20). Pensamos ter criado a partir deste jogo um ambiente matematicamente rico, propiciando “a descoberta, em conjunto com as crianças, dos encantamentos da matemática” e criando oportunidades para “fazerem matemática com prazer” (Correia, 2008, p.20).

O jogo dos dados integrou o estabelecimento de correspondência entre figuras e números. Para a realização deste jogo foram colocados no chão, e voltados para cima, cartões com diferentes números, neste caso de um a doze, representados por bolas.

Neste âmbito uma criança referiu: *Antes de jogarmos temos que ir buscar a seta para escolher* (Gonçalo, Nota de campo, 20 de maio de 2013). A alusão à seta, feita pelo Gonçalo evidenciar o relembrar de uma estratégia educativa utilizada num outro momento anterior, para tentarmos melhor o controlo do grupo. Essa estratégia consistia em rodar uma seta e fosse selecionada para jogar, a criança para qual a seta apontava, quando parasse.

Para enriquecer esta estratégia foi ainda co construída uma cantilena para iniciar o jogo, dizendo: “a seta vai girar, para ver a quem vai calhar”. Sempre que era colocada a seta a girar, as crianças repetiam a cantilena. Este modo aleatório de seleção, dos jogadores com recurso à seta tornou-se uma estratégia de fácil compreensão e bastante apelativa, pois suscitava curiosidade nas crianças, quer pela sua real função, quer pelo seu aspeto que, aliado à rima das palavras da cantilena e ao movimento giratório da seta, criou grande entusiasmo entre as crianças. Assim, de modo divertido entoavam a cantilena em conjunto e aguardavam a vez de cada um jogar. Para melhor compreender-se o jogo, importa observar o diálogo expresso na nota de campo a seguir apresentada:

Educadora [Ed.] estagiária - *A seta aponta para quem?*

Vários - *Para o Gui!*

Ed. estagiária – *Agora o que é que vai acontecer?*

Afonso – *O Gui vai lançar o dado e contar o número de bolinhas do dado!*

Gui - *Tem quatro!*

Ed. estagiária – *Concordam meninos(as)?*

Gonçalo- *Sim, são quatro.*

Ed. estagiária- *Podes procurar nos cartões apresentados, aquele que têm quatro bolas!*

Gui -(pegando, aleatoriamente, num cartão diz) *Este tem oito!*

Érica – (procurando ajudar o colega afirma) *Tens que procurar um cartão com menos bolinhas, esse tem muitas!*

Gui -(pega num cartão atendendo ao comentário da Érica e diz) *Este tem duas.*

Ed. estagiária – *Já tens as bolinhas todas?*

Margarida - *Não!*

Ed. estagiária – *Porque dizes que não, Margarida?*

Margarida - *Ainda faltam duas bolinhas.*

Gui - (depois de alguma procura) *Um, dois, três, quatro! Já encontrei!*

(Nota de campo, 20 de maio de 2013)

Como referem Castro e Rodrigues (2008) os números devem “desempenhar um papel desafiante e com significado” e a criança deve ser “estimulada e encorajada a compreender os aspectos numéricos” e a “discuti-los com os outros” (p.12). Neste sentido, no decorrer do jogo estimulamos o diálogo entre todas, incentivamos a explicitação oral do raciocínio, através de questões, pois consideramos que “é através da

experimentação e da comunicação, utilizando estratégias diversificadas” que se conquista “a prática na construção de relações entre números” e, desta forma, as crianças “vão desenvolvendo o sentido de número (Castro, & Rodrigues, 2008, p.12). Sabemos que há crianças que aprendem com gosto e que facilmente memorizam a sucessão de números cardinais. Este jogo procurou, no entanto, que as crianças compreendessem a correspondência de determinada quantidade a um número, procedendo para tal, à contagem dos círculos desenhados no dado. Os enunciados permitem perceber que algumas crianças se revelavam mais competentes do que outras em relação à tomada de consciência do sentido de número, mas também o importante papel que a interação entre pares assumiu para ajudar ou ser ajudado na concretização da tarefa.

No final do jogo foram ordenados todos os cartões por ordem crescente da quantidade de círculos que incluíam. Uma vez compreendidas a tarefa e concretizada com sucesso, fomos progressivamente aumentando o grau de dificuldade do jogo. Assim, num momento posterior, chegámos a integrar no jogo, cartões com diferentes números de um a dezoito, igualmente representados por círculos. Atendemos a que crianças em idade pré-escolar desenvolvem em simultâneo “as competências de cálculo” e as “competências de contagem” (Castro, & Rodrigues, 2008, p.29). Como podemos perceber através do diálogo que apresentamos a seguir, nesta fase do jogo, as crianças lançavam dois dados e retiravam o cartão correspondente à soma dos números que saíram nos dados. Os cálculos que as crianças realizaram foram “cálculos por contagem, apoiados em materiais” e efetuavam as suas “contagens um a um” (Castro, & Rodrigues, 2008, p.29). Depois de lançados os dados, e de questionarmos as crianças, uma delas faz um comentário que deu origem ao seguinte diálogo:

Adriana – *Agora vou contar as bolinhas dos dois dados! Este tem sete, mais esta oito e nove. Tenho que procurar um cartão com nove bolinhas.*

Ed. estagiária – *Muito bem! Então podemos dizer que sete mais dois são...*

Miguel – *São nove.*

Ed. estagiária – *Adriana explica-nos o que estás a fazer!*

Adriana – *Estou a procurar nos cartões, mas têm todos muitas bolinhas...*

Gui – *Procura nos cartões com menos bolinhas!*

Adriana – *Estou a procurar. Este tem onze, tem mais!*

Ed. estagiária – *Muito bem, continua a procurar!*

Adriana – (depois de procurar e contar) *Este tem nove! Já está aqui.*

(Nota de campo, 27 de maio de 2013)

Este jogo continuava a suscitar curiosidade e vontade de jogar. Neste sentido, e considerando que “cabe ao educador planear situações de aprendizagem que sejam o

suficientemente desafiadoras de modo a estimular a criança” (ME/DEB, 1997, p.26), houve necessidade de aumentar novamente o seu grau de complexidade. Nesta fase, foram colocados no chão, e voltados para cima, cartões com diferentes números de um a vinte e quatro, representados por bolas. A criança lançava três dados e retirava o cartão que correspondia à adição dos números que saíam nos dados. Utilizamos sempre a estratégia de questionamento e incentivo à explicitação oral do raciocínio, por considerarmos a comunicação oral “um excelente meio de desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da organização reflexiva de ideias e dos vários tipos de raciocínio” e por ser “uma competência fundamental no desenvolvimento matemático das crianças” (Castro, & Rodrigues, 2008, p.33). Nas figuras seguintes podemos observar o registro das fases progressivas da realização desta tarefa.



Figuras 5, 6 e 7. Jogo de dados (fase I; fase II; fase III)

Partindo do jogo, na última fase, foi realizado um jogo de encaixe que consistia em associar o número de bolas ao algarismo correspondente. Esta atividade permitiu “estimular a representação numérica através do uso de vários materiais”, como salienta o *Nacional Council of Teachers of Mathematics*, citado por Ribeiro, Costa e Maia (2012). Acresce referir que o “uso de símbolos matemáticos deve seguir-se a outras formas de comunicar ideias matemáticas e não precedê-las” (Ribeiro, Costa e Maia, 2012, p.26).

É importante salientar que a sala de atividades possuía alguns materiais com numerais, tais como os quadros, e que a maioria das crianças já identificava e conseguia desenhar os numerais indo-árabes.

No final do jogo, os cartões foram ordenados, quer por ordem decrescente, quer crescente, sendo essa ordem, previamente, acordada com as crianças. As imagens das figuras a seguir apresentadas dão conta do envolvimento das crianças na concretização do jogo.



Figuras 8, 9 e 10. Jogo de encaixe (fase I; fase II; fase III)

Os dados recolhidos permitem salientar a importância do(a) educador(a) proporcionar às crianças experiências diversificadas e apoiar a sua reflexão, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas (ME/DEB, 1997). Consideramos também que esta atividade conduziu as crianças a uma aprendizagem cooperativa, permitiu o acesso a materiais diferentes e apelativos e que se sustentou no lúdico, gerando prazer em jogar, e a procura e descoberta de relações, entre quantidades e símbolos numéricos. Por tal, pensamos poder entender que se tratou de uma experiência de ensino-aprendizagem rica ao nível do domínio cognitivo, afetivo e emocional. Deixa ainda perceber que fomos ao encontro do que se entende ser o objetivo do jogo didático. Neste enquadramento salientamos que este jogo se constituiu uma estratégia importante para estímulo à aprendizagem de conteúdos matemáticos, nomeadamente de comparação, ordenação, contagem e soma.

A existência de regras e o estabelecimento de interações “apresentam a possibilidade de recriar no jogo capacidades cognitivas e sociais que se pretende que sejam adquiridas por uma criança em determinado contexto” e, desta forma, “contribuir para a construção de um cidadão responsável e autónomo” (Rino, 2004, p.21). As características do jogo “implicam que se desenvolvam relações entre sujeitos, que potenciam a interacção social” (Rino, 2004, p.22). Ao jogar, segundo Matos,

a criança constrói a sua realidade na interacção social de forma individual e activa, criando e aceitando regras, utilizando informação de que se dispõe em cada momento, informação essa que elabora a partir da experiência e do confronto permanente de entre ideias antecipadas e a realidade (citado por Rino, 2004, p.22).

Quando falamos em interacção “há que ter em conta que a comunicação existente é condicionada pela personalidade de cada interveniente, pelo ser social que cada um é,

pelo desenvolvimento emocional e social de cada um” (Rino, 2004, p.23). No entanto, os jogos que promovem integração social, “pela sua capacidade de envolver a criança, os adultos e as instituições” podem “influenciar positivamente aspectos afectivo-sociais das crianças” (Rino, 2004, p.23). Neste sentido, se o jogo “contribui para o desenvolvimento afectivo-social ele contribui notoriamente para o desenvolvimento cognitivo” (p.23). Através do jogo “as crianças aprendem quem são, quais os papéis que os cercam e familiarizam-se com a cultura e costumes da sociedade. O jogo contribui, segundo Ferran, para “a construção de um pensamento operatório na criança, ou seja um pensamento formal, capaz de manipular o raciocínio hipotético-dedutivo” (citado por Rino, 2004, p.23). Podemos inferir que o jogo “contribui para o desenvolvimento afectivo-social e cognitivo, assim como para as interacções sociais”, sendo que “estes aspetos não se dissociam entre si, mas pelo contrário relacionam-se e interdependem-se” (Rino, 2004, p.24). Consideramos ainda que além do jogo ser uma “força motivadora, com os contributos óbvios para o desenvolvimento afectivo-social, os comportamentos lúdicos em geral”, os jogos de regras “revelam características que são também próprias das formas superiores de raciocínio matemático” (Rino, 2004, p.25). Os jogos de regras têm reflexos na aprendizagem da matemática, pois “a motivação e a atitude perante a Matemática são factores que para isso contribuem” pois a “atitude condiciona e contribui para o comportamento positivo ou negativo duma criança perante a actividade matemática” (Rino, 2004, p.25).

Entendemos também que “qualquer actividade que envolva aplicações matemáticas, sequências lógico-dedutivas, história da Matemática, resolução de problemas ou hábitos de pensamento organizado” pode “contribuir para modificar as atitudes e as representações sobre a Matemática” (Rino, 2004, p.26). Em jeito de conclusão sublinhamos que o jogo de regras é “um tipo de actividade privilegiado para potenciar numa criança/aluno um determinado número de valências nos campos relacional, afectivo, social, cognitivo, de forma harmoniosa, lúdica e motivadora, acrescentando ainda os factores oportunidade e consenso” (Rino, 2004, p.26).

É de salientar que os jogos desenvolvidos constituíram uma estratégia importante de aprendizagem, pois para além de proporcionarem prazer às crianças, contribuíram para construção de novos conhecimentos e para o nosso crescimento como futuros profissionais. Acrescentamos ainda que a realização dos jogos referidos, foi acompanhada de entusiasmo, vontade de participar, fornecendo concentração, cooperação e, entretida, podendo assim entender-se como tendo-se constituído como

potencial gerador de aprendizagens significativas para o grupo. Estes jogos demonstraram ainda a importância da diversificação dos métodos e estratégias de ensino em contraposição ao ensino tradicional, tendo assim o grupo também a oportunidade de trabalhar com vários materiais manipuláveis, em tarefas de natureza exploratória e investigativa. É importante referir que todos os materiais de jogos produzidos foram inseridos na área dos jogos, permitindo que as crianças os utilizassem em vários momentos e, por conseguinte, permitindo a continuidade do processo de aprendizagem.

3.1.2 Experiência de ensino-aprendizagem: contando histórias... das palavras às artes

Esta experiência de ensino-aprendizagem integrou como principais objetivos: estimular o sentido estético das crianças através da arte; manifestar criatividade, recorrendo a diferentes formas de expressão e promover o gosto pela leitura e escrita. Pensamos que o desenvolvimento da criatividade é algo que se concebe predominantemente através das áreas de expressões, no entanto, devia ser uma dimensão transversal e fundamental. Na educação da infância o agir, o fantasiar e o pensar das crianças devem ser inseparáveis (Santos, 1983). Fazendo uma revisão da literatura, e sustentadas em Egan (1994), podemos entender que a imaginação é “acção ou poder de formar imagens mentais de realidades que não estão efectivamente presentes’ ou (...) ‘daquilo que nunca foi experienciado ou vivido anteriormente” (p.19). O autor refere-se à criança “como um poderoso criador de imagens mentais de coisas que podem nunca ter sido experimentadas” e é, neste sentido, que entendemos que o livro pode apelar “para a actividade imaginativa das crianças” (Egan, 1994, p.77), permitindo “responder a todas as necessidades - jogos, actividades, informação e histórias” uma vez que cada livro propõe “uma nova leitura, uma nova visão da realidade estética, psicológica, social” (Bastos, 1999, p.250). Salientamos ainda que uso de características das histórias “torna novos conhecimentos significativos e entusiasmantes para as crianças” (Egan, 1994, p.51). Por outro lado, o desenvolvimento continuado “das competências linguísticas ao longo da infância determina a estreita relação entre competências de literacia emergente e o processo de aprendizagem da leitura e escrita” (Fernandes, 2005, p.8). Como tal, consideramos fundamental “promover e mediar a aproximação das crianças e dos livros” (Fernandes, 2005, p.8) e defendemos a adoção de medidas para o seu desenvolvimento literário. Neste sentido, ao longo da nossa prática, proporcionamos às crianças o contacto com diversas obras de

literatura para a infância cuja exploração acreditamos que permitiu desenvolver um conjunto de conhecimentos fundamentais para aprendizagem da leitura e escrita.

No quadro seguinte apresentamos as obras utilizadas no âmbito do pré-escolar, bem como uma síntese das mesmas e conteúdos explorados.

Quadro 3. Obras trabalhadas no âmbito do Pré-escolar

Nome das obras	Síntese da obra	Conteúdos
<i>Aquiles o pontinho</i>	A história <i>Aquiles o pontinho</i> recria a evolução da figura humana, estabelecendo uma relação entre o seu desenvolvimento e as actividades de relação com o meio ambiente.	Os cinco sentidos; O corpo humano; As figuras geométricas.
<i>O Grufalão</i>	<i>O Grufalão</i> conta a história de um rato que para evitar os predadores resolve “inventar” um terrível monstro.	Animais; Características físicas dos animais: tamanho, forma, revestimento e habitat.
<i>A filha do Grufalão</i>	A história <i>a filha do Grufalão</i> dá continuidade à história <i>O Grufalão</i> . Esta aventura tem início quando o Grufalão alerta a filha de que nenhum Grufalão deve entrar na floresta. Mas, uma noite, a filha do Grufalão resolveu ignorar o aviso do pai.	Família; Árvore genealógica; Casa; Meio ambiente.
<i>H₂O</i>	A história <i>H₂O</i> conta a história dos meninos brancos que abandonam o seu mundo, aterrorizados por uma figura arrogante e que chegam à terra. O percurso que os meninos brancos realizam dá-nos a explicação metafórica sobre o ciclo da água.	A água; Propriedades da água; Cuidados a ter no consumo de água; Ciclo da água.

Na exploração que fizemos das histórias pensamos ter aberto um caminho para criar, inventar e fantasiar sem limites. Das obras de literatura para a infância anteriormente referidas, descrevemos e analisamos, com mais pormenor, a sequência de aprendizagem possibilitada pela leitura da história: *Aquiles o pontinho*, considerando a adesão por parte das crianças. No sentido de despertar a imaginação e a curiosidade das crianças, motivando-as para a leitura, começamos por questioná-las sobre o título da história e em seguida, fizemos o levantamento de hipóteses acerca do conteúdo da obra. As crianças ficaram entusiasmadas e indicaram variadas situações que poderiam acontecer na história. Depois de as escutarmos e de estimularmos a sua curiosidade, em conjunto, deslocamo-nos até ao ginásio, para aí desenvolver as actividades de leitura e de representação icónica da história, onde previamente havíamos colocado os materiais necessários, como tintas, lápis de cor e de cera, giz, marcadores finos e grossos e cartão Kapaline em formato A4. Optamos, aqui, pela mudança de espaço por considerarmos que este permitia uma diversificação de oportunidades educativas, apresentando outras características e potencialidades. As crianças instalaram-se no espaço, seguiu-se uma breve explicação e procedeu-se ao desenvolvimento da atividade.

Ao mesmo tempo que fazíamos a leitura expressiva da história, sem a divulgação das imagens, as crianças faziam a representação icônica do personagem do “Aquiles”.

Importa frisar que consideramos que a “prática regular de ouvir contar histórias pode, pois estimular todo um conjunto de capacidades cognitivas” e que, através desta prática regular, as crianças conseguem “interpretar histórias cada vez mais sofisticadas”, “aprendem a resolver problemas e a formular e reformular hipóteses à luz de novos conhecimentos” e “passam a conhecer bem um leque cada vez mais vasto de emoções humanas e formas de reagir” (Egan, 1994, p.101). Assim, pensamos que a leitura dessa história contribuiu para o enriquecimento das crianças do ponto de vista da vivência e expressão de emoções.

Após a leitura, as crianças confirmaram, ou não, as suas expectativas, recontaram a história e compartilharam com os colegas as suas produções. Como afirmam Hohmann e Weikart (2011) “falar com as outras crianças pode ser uma interação social muito satisfatória” tanto na “forma de partilhar experiências” como para “obter nova informação” (p.534). Nas figuras seguintes podemos observar um desses momentos de partilha.



Figuras 11 e 12. Momento de partilha de experiências

Atendendo a que “as actividades após a leitura podem também proporcionar experiências de escrita” (Pontes, & Barros, 2007, p.73) e que o sucesso educativo “só é possível com a colaboração de todos” (Diogo, 1998, p.74), num momento seguinte, propusemos às crianças que, em colaboração com os pais e inspiradas na sua representação icônica do Aquiles, construíssem uma nova história com aquela personagem. Entendemos que é fundamental que os pais se envolvam na realização de actividades com os seus filhos em casa, pois estudos realizados demonstram que “o envolvimento parental está positivamente relacionado com a qualidade do ensino” (Marques, 1999, p.31). O envolvimento das crianças e pais na concretização desta proposta visou promover “o desenvolvimento de competências de aquisição da linguagem escrita” (Horta, 2008, p.10) e permitiu-lhes percorrer “um caminho aberto e

livre para criar, inventar, fantasiar sem limites” onde “a criatividade também dita as leis da escrita” e permite criar novas histórias, encontrar outras soluções, descobrir novos caminhos (Silva, & Pinto, 2005, p.37). Como tal, a criança “joga/brinca com a linguagem de forma lúdica, interessante, estimulante e enriquecedora para o processo de aquisição da linguagem escrita” numa aprendizagem “lúdica e aprazível, dentro de um processo pedagógico dinâmico e co-construído” (Silva, & Pinto, 2005, p.37). Entretanto, e no decorrer do diálogo sobre a história, eis que uma criança refere:

Margarida – *Aquiles começa por ‘a’ como ‘abelha’.*

Ed. estagiária - *Muito bem! Tendo em conta o que a Margarida disse, eu sugiro que todos pensem e descubram palavras começadas por ‘a’ como Aquiles e abelha.*

(Nota de campo, 8 de abril de 2013)

Neste sentido, começamos por solicitar às crianças a descoberta de palavras diferentes com o mesmo fonema inicial “a”. Este tipo de atividade leva “as crianças a descobrir que as palavras contêm fonemas” e permite “ajudá-las a começar a aprender que os fonemas têm identidades separadas” facilitando que estas “possam reconhecê-los e distingui-los uns dos outros” (Adams, et al., 2006, p.85). Ao longo da atividade as crianças foram “estimuladas repetidamente a explorar, comparar e contrastar o ponto e o modo de articulação” (Adams, et al., 2006, p.85) as palavras ditas pelas crianças foram impressas e expostas na sala num local acordado entre todos. Partindo das palavras ditas pelas crianças solicitamos-lhes que, em conjunto, procedêssemos à divisão silábica das mesmas.

Quando as crianças entendem que “as frases são formadas por palavras” devemos “apresentar-lhes a ideia que as palavras são, elas próprias, formadas por sequências de unidades ainda menores de fala: as sílabas” (Adams, et al., 2006, p.77). No nosso entender as atividades que trabalham a consciência silábica são “um passo importante para se desenvolver a consciência fonémica” e que este desafio de bater palmas com “uma série de palavras diferentes, o conceito de sílaba é fortalecido e enriquecido pelas crianças” e que, após estas atividades “as crianças aprendem a separar a juntar ou a reconhecer palavras a partir de sequências de sílabas separadas” (Adams, et al., 2006, p.77). Neste sentido, na atividade realizada o objetivo foi reconhecer palavras a partir de sequências de sílabas:

Ed. estagiária - *Agora, eu vou dividir uma palavra em sílabas. E vós ides tentar descobrir qual é a palavra que eu dividi.*

Educadora - *Al-go-dão*

Pepe - *Disseste algodão*

Educadora - Al-mo-ço
Érica - Almoço, foi fácil!

(Nota de campo, 8 de abril de 2013)

Seguidamente num diálogo em grande grupo foram escutadas as crianças e negociado com elas a introdução da hora do conto para procedermos à leitura das suas histórias. A hora do conto foi importante para “abrir espaço, criar oportunidades, incluindo histórias lidas, contadas, dramatizadas no [quotidiano] da educação infantil” para que as crianças se relacionassem, desenvolvessem uma “relação saudável com as suas vivências e consigo mesmas”, escutassem os outros e se fizessem ouvir, bem como para que construíssem “conhecimentos através da curiosidade e da linguagem” e da “vontade de comunicar” (Feldmann, & Moro, 2012, p.10). Neste diálogo ficou também definido que, para tal, todos os dias as crianças teriam que eleger a história que queriam ouvir, tendo assim em vista uma vivência democrática.

Segundo Rodrigues (2002) “a criatividade por cultivar-se individualmente ou em grupo, através de experiências que estimulam o pensamento divergente” que “em vez de uma única solução aceita várias soluções possíveis, vários modos de resolver um problema”, sendo ainda o “pensamento divergente que caracteriza o espírito de aventura e fantasia do artista inovador” (p.211). Neste sentido propusemos a elaboração da figura da personagem *Aquiles* em três dimensões utilizando materiais reutilizáveis como um recurso educativo, pois, como refere Rodrigues (2002) “um bocado de madeira, uma pedra, ou não importa o quê, tudo serve de pretexto para desencadear o mecanismo da expressão e da criatividade” (p.218). As ideias começaram logo a surgir, a insistência, a fantasia e a aventura em imaginar e criar levaram as crianças à atribuição de outros significados aos materiais e surgiram várias ideias, fazendo com que botões se transformassem em olhos, um rolo de papel num tronco e rolhas de garrafas em braços, entre outros.



Figuras 13 e 14. Construção do *Aquiles* com materiais reutilizáveis

Ao escutarmos permanentemente a voz das crianças fomos atendendo às suas opiniões e sugestões:

Ed. estagiária – *E agora, o que vamos fazer?*

Miguel – *Podíamos ver os todos os trabalhos do “Aquiles”*

Adriana – *Sim! Como no Museu!*

(Nota de campo, 24 de abril de 2013)

A assim aconteceu... construímos um espaço que apelidamos de “Museu das Criações”. Este espaço foi criado com todos os trabalhos realizados pelas crianças ao longo da exploração da história. Antes da visita ao “Museu das Criações”, as crianças foram informadas da visita que iam realizar e que para tal, à semelhança do acontece nos museus reais, necessitavam de adquirir um bilhete de entrada. De seguida distribuímos os bilhetes pelas crianças e dialogámos sobre as regras a ter em conta nesse espaço. As crianças foram encaminhadas até ao ginásio que, previamente havia sido transformado em museu. As imagens que, a seguir, apresentamos ilustram a visita realizada com as crianças a esse espaço.



Figuras 15, 16 e 17. Visita orientada ao "Museu das Criações"

Durante a visita as crianças passaram pelas diferentes etapas da exploração da história e recontaram umas às outras o que fizeram e como fizeram. Concluída a visita, as crianças foram convidadas a sentarem-se num espaço previamente preparado para assistirem a um vídeo com fotografias delas alusivas à elaboração dos seus trabalhos.

Como o excerto a seguir apresentado permite observar as crianças manifestaram ter sido do seu agrado a atividade desenvolvida, considerando aspetos diferentes:

Afonso – *Gostei muito de ver os trabalhos de todos os meninos!*

Gonçalo – *Eu gostei da história do Aquiles...*

Mariana – *Eu gostei de fazer o Aquiles.*

Francisco – *Gostei de desenhar o Aquiles!*

Pepe – *Gostei de vir ao nosso museu!*

(Nota de campo, 30 de abril de 2013)

Se uns manifestaram como positiva a possibilidade de apreciar os trabalhos do grupo (Afonso), outras crianças centraram-se mais no prazer pessoal resultante das atividades em que se envolveram (Mariana e Francisco). Os resultados parecem, assim, poder considerar que “as vivências proporcionadas despertaram nas crianças a iniciação de um processo criativo” (Barriga, 2012, p.12). Neste processo o nosso papel foi “proporcionar momentos de contacto livre e autónomo com materiais diferentes e multifuncionais”, sendo que o “questionamento, a motivação e a promoção da autonomia conduziram à criação de um ambiente propício ao despertar da criatividade e à revelação da curiosidade” (Barriga, 2012, p.13). A “curiosidade é fonte que todas as crianças têm e um poderoso motivador para despertar a criatividade” pois ao serem curiosas as crianças “querem conhecer e explorar o que as rodeia e a criar novas respostas para os desafios que lhe surjam” (Barriga, 2012, p.13). Por outro lado, quando a criatividade “faz parte do quotidiano das crianças, excluem receios de fracasso, pelo que potenciam a inovação” (Kowalski, 2012, p.49). Assim obtivemos “interpretações das crianças, pessoais, únicas, os seus modos de representar, o que as espanta e encanta, o que encontram e procuram, o que têm próximo e o que imaginam” (Kowalski, 2012, p.49).

Os dados permitem também perceber terem sido proporcionados às crianças espaços onde puderam experimentar “confiança para revelar[em] a criatividade na diversidade de relações que estabelece[ram], na resolução de situações significativas, na procura de harmonia para as suas obras, no seu contributo para o ambiente” (Kowalski, 2012, p.49). As crianças tiveram à sua disposição diferentes linguagens artísticas, de expressão e comunicação, usufruindo de oportunidades diversas de produção e recreação.

3.1.3 Experiência de ensino-aprendizagem: descobrindo características da água

Esta experiência de ensino-aprendizagem surgiu durante um momento de trabalho em grande grupo, pois o educador deve estar desperto e atento às crianças e ao dar-lhe voz pode aproveitar e rentabilizar pequenos/grandes detalhes para envolvê-los em iniciativas que lhe permitam fazer descobertas. Assim enquanto dialogávamos sobre a alimentação do *Grufalão* emergiram questões e sugestões que nos levaram ao envolvimento em novas atividades, como o excerto permite perceber:

Margarida - *O Grufalão come mas também têm que beber água! Onde ia buscar água para beber?*

Ed. estagiária – *Boa pergunta! Vamos todos pensar, onde poderia ir o Grufalão buscar água para beber?*

Luís pedro - *Ao rio perto da caverna.*

Ed. estagiária – *Então e nós se tivéssemos que ir buscar água? Temos algum rio perto da nossa escola?*

Gonçalo – *(depois de muito pensar) o Rio Fervença!*

(Nota de campo, 22 de maio de 2013)

Entendemos, corroborando a ideia de Pereira e Paixão que “cabe ao educador desenvolver actividades mais abertas, em função de situações-problema, devidamente contextualizadas, próximas das vivências quotidianas e reais das crianças, do seu interesse e geradoras de discussão e reflexão, através do recurso a várias estratégias de trabalho” (citados por Rodrigues, 2011, p.40).

Segundo Martins et al. (2007) “a água está presente na maioria das actividades do nosso dia-a-dia, sendo uma fonte de brincadeiras e prazer para as crianças” (p.25). A partir da situação anteriormente referenciada encontramos um ponto de “partida pertinente para uma exploração mais sistematizada” (Martins, et al., 2007, p.25).

Nas actividades promovidas ao longo desta experiência de ensino-aprendizagem foram explorados, de forma implícita, conteúdos relacionados com processos de separação de misturas e observação do volume e da forma da água quando é transferida de uns recipientes para outros diferentes e, assim, iniciamos uma aventura “à descoberta da água”.

No desenvolvimento desta experiência de ensino-aprendizagem dinamizamos actividades que, dado o seu carácter temporal, não nos é possível apresentar todas neste relatório e, por tal, resolvemos sistematizá-las e apresentá-las em formato de figura para uma melhor contextualização da parte do leitor.

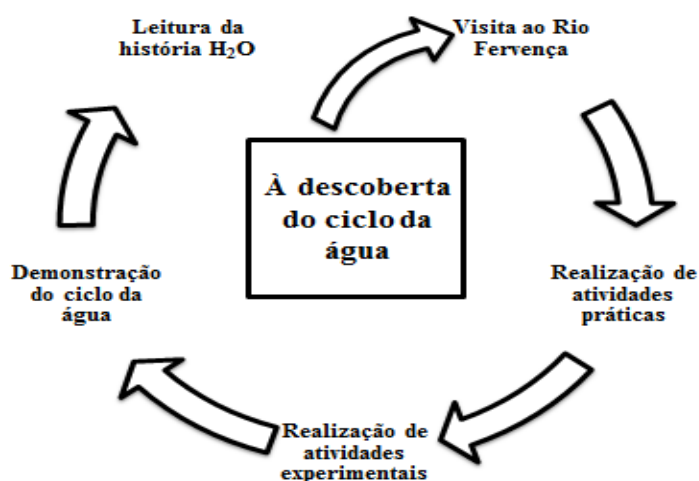


Figura 18. Atividades desenvolvidas na experiência de ensino-aprendizagem

Depois da escuta e negociação com as crianças ficou definido fazer-se uma visita ao Rio Ferverença. De acordo com Mateus (2008) compreendemos que o educador “deverá criar outras dinâmicas com outros espaços e saberes” e as atividades a promover no jardim-de-infância “deverão galgar as suas margens apertadas e inundar a Comunidade envolvente” pois deve-se “aproveitar e preservar o recurso à cultura local como ponto de partida para a aprendizagem” (p.179). Deste modo, recorreremos ao meio local como um recurso, percebemos que, segundo Trigo, “promove aprendizagens através dos meios e das competências existentes no meio e ao ser considerado como conteúdo curricular promove aprendizagens sobre o meio e a partir do meio” (citado por Mateus, 2008, p.148). Ao promover articulação “da escola ao meio sensibilizam-se” as crianças “para os problemas da realidade em que a escola se insere”, “ganha-se consciência sobre os próprios recursos, quer individuais quer da comunidade local” e ainda “há uma aproximação à comunidade extra-escolar, possibilitando o seu conhecimento através de uma participação activa na realidade social” (Trigo, citado por Mateus, 2008, p.148). Assim, com o objetivo de recolher água, deslocamo-nos, em conjunto com o grupo de crianças, até ao Rio Ferverença. Ao longo do caminho as crianças manifestaram-se entusiasmadas e cantaram algumas canções. Chegadas ao Rio Ferverença propusemos-lhes observarem a água e, após a observação, questionamo-las no sentido de verbalizarem as suas opiniões sobre o observado.

Ed. estagiária - *Qual o aspeto da água?*

André - *Está suja!*

Gonçalo - *É verde!*

Ed. estagiária – *Pensam que é potável, ou seja, pensam que é boa para beber?*

Gabriela – *Não, está suja, não é boa!*

(Nota de campo, 27 de maio de 2013)

Recolhemos um balde de água do rio, utilizando uma corda e todos puderam observar e apreciar melhor o modo como se apresentava. Seguiu-se uma discussão/reflexão muito participada sobre o seu aspeto e se tinha ou não cor e odor, bem como sobre os possíveis malefícios que poderia causar se fosse consumida sem ser previamente tratada. Ficou percebido que se tratava de água imprópria para o consumo, portanto não potável. Consideramos importante utilizar alguns conceitos científicos nos diálogos com as crianças pois como referem Ruffman et al. existem estudos que “evidenciam que as crianças pequenas são capazes de compreender alguns conceitos científicos, de estabelecer relações entre aquilo que pensam (a sua ‘teoria’) e os factos

que observam” (citados por Martins et al., 2007, p.13). As figuras seguintes retratam a visita ao Rio Fervença.



Figuras 19, 20 e 21. Observação do Rio Fervença

A água recolhida foi deixada na sala para, posteriormente, realizarmos outras atividades. Na perspectiva de Pereira, Torres e Martins, citados por Rodrigues (2011) é “indispensável permitir que a criança compreenda os fenômenos naturais que constata no seu dia-a-dia e os factores que influenciam esses fenômenos, através da realização de actividades experimentais” (p.8). Contudo, há determinados fenômenos como o caso do Ciclo da água que a sua compreensão é mais fácil através de demonstração. Esta atividade decorreu na sequência de uma dúvida colocada por uma criança relativamente ao ciclo da água e desenvolveu-se em pequeno grupo. Para iniciarmos essa atividade organizamos as crianças à volta da mesa de trabalho onde observaram os seguintes recursos: tripés, chaleira, travessa, tabuleiro com terra, vegetação, cubos de gelo, bico de fogão e a água.

Após a observação dos recursos foi estabelecido um diálogo com as crianças para explicitarmos função de cada material, que elemento da natureza cada um representaria e que através destes materiais iríamos reproduzir o ciclo da água, assim como observar os vários estados da água que podem encontrar-se na natureza. Para darmos início à demonstração, enchemos a chaleira com a água recolhida no Rio Fervença e colocamo-la sobre o bico de fogão. O bico de fogão simbolizava o sol e este fez com que a água aquecesse e evaporasse, por sua vez o vapor de água subiu para a atmosfera e ao contactar com uma massa de ar fria, que na atividade prática era representada por uma travessa que continha gelo, dava-se a precipitação.

As crianças puderam constatar que o vapor de água ao entrar em contacto com uma superfície fria fez surgir pequenas gotas de água que caíam sobre um tabuleiro que continha terra e que simbolizava o solo. As imagens das figuras 22 a 24, demonstram a

atenção prestada pelas crianças à atividade no momento em que foi possível observar a precipitação da água.



Figuras 22, 23 e 24. Observação da precipitação

Aquando do contacto da água com o solo as crianças puderam perceber que parte da água se infiltra na terra. Interrogamo-nos sobre o que acontecerá a essa água chegando à conclusão que forma os lençóis de água e são eles que alimentam nascentes. Outra parte da água escorre pelo solo e vai para os rios, para os lagos, mares e oceanos. Nesta etapa da demonstração as crianças puderam observar a água descer, infiltrar-se nos solos e a formação do “rio” como demonstram as figuras seguintes.



Figuras 25, 26 e 27. Observação da infiltração e formação do “rio”

No fim da demonstração, informámos as crianças que a água realiza sempre este percurso e que este caminho/percurso se chama “O ciclo da água” porque a água está em constante movimento. Esta atividade foi realizada em dois grupos para uma melhor gestão da participação das crianças e apoio às suas solicitações. Num momento destinado ao trabalho em grande grupo, cada grupo realizou o reconto oral desta atividade, a partir do qual pudemos inferir que as crianças perceberam bem os conteúdos trabalhados com a demonstração.

Continuamos a explorar conteúdos sobre a água e seguiu-se atividade que intitulamos “Menos, mais ou a mesma medida de água?”. Esta atividade desenvolveu-se de acordo com o que estava previsto no guião de atividade construído, baseado na

Brochura de Operacionalização das OCEPE (Martins, et al., 2007, p. 34). Para começarmos, o pequeno grupo foi acompanhado à mesa de trabalho, onde observou os seguintes materiais: recipientes de diversas formas, mas que continham a mesma quantidade de água. Propusemos às crianças que observassem e identificassem os materiais existentes na mesa e os manipulassem. Apresentamos, de seguida, um pequeno excerto das notas de campo recolhidas neste dia e que retrata a interação criada durante o desenvolvimento desta fase:

Luís – *Temos água!*

André – *Em figuras geométricas!*

Ed. estagiária – *E será que os recipientes têm a mesma quantidade de água? Ou um tem mais do que os outros?*

Mariana – *O cilindro tem mais água.*

Inês – *O círculo tem menos água!*

Mariana – *Eu medi e a altura maior é do cilindro e, por isso, o cilindro tem mais água.*

(Nota de campo, 29 de maio de 2013)

As crianças começaram a ordenar os recipientes por alturas, na tentativa de perceber qual deles teria mais ou menos quantidade de água. Tornou-se claro que a atividade estava a mobilizar a participação das crianças, mesmo as mais inibidas, sendo evidente o seu envolvimento (na atividade). O seguinte episódio relata o desenrolar da situação:

Ed. estagiária – *O que podemos fazer para saber qual é o recipiente que tem mais quantidade de água?*

Luís – *Vendo a altura da água.*

Inês – *Podíamos por no garrafão e ver a quantidade de água que tem.*

Luís – *E podemos ver onde chega a água!*

Mariana – *E marcamos com um risquinho.*

(Nota de campo, 29 de maio de 2013)

Pretendíamos que as crianças pudessem comparar as suas ideias prévias com o que observassem posteriormente. Para tal, foram distribuídas as folhas de registo (com imagens representando os diferentes materiais) e marcadores. Seguidamente perguntamos às crianças como ficaria o nível da água quando a transferíssemos dos respetivos recipientes-medida para outro recipiente (transparente) e solicitamos que registassem as suas previsões, marcando no desenho a altura da água. Após o registo prévio as crianças despejaram a água de cada recipiente-medida e marcaram no garrafão um risco ao nível da altura água. Despejada a água de todos os recipientes-medida

emergiu a discussão/reflexão em torno da sua quantidade. Apresentamos um excerto do diálogo que registamos dessa interação:

Beatriz – *Oh! São iguais, fica sempre no risquinho!*

Ed. estagiária – *Então o que é que nós descobrimos?*

Luís – *A quantidade de água é igual!*

Inês – *Os recipientes são diferentes mas tem a mesma água.*

Mariana – *Se tirarmos a água do quadrado e colocarmos no cilindro fica do mesmo tamanho porque é a mesma quantidade de água.*

(Nota de campo, 29 de maio de 2013)

Depois desta reflexão/diálogo disponibilizamos novamente as folhas de registo e pedimos que as crianças observassem atentamente o que tinham registado previamente. Consideramos o diálogo como um aspecto fundamental no processo de aprendizagem e, como tal, devem ser promovidas em todas as “fases do estudo discussões de modo a confrontar as crianças com as ideias umas das outras, a informação disponível e a evidência experimental” (Mata, Bettencourt, Lino, & Paiva, 2004, p.171). Anotamos algumas das reflexões das crianças depois da observação:

Afonso – *O que nós escrevemos está mal!*

Mariana – *Não está correto!*

Inês – *Temos que corrigir!*

(Nota de campo, 29 de maio de 2013)

De seguida foram distribuídos os marcadores e pedimos às crianças que registassem o que observaram com a atividade. Após o registo foram analisados, em conjunto, os resultados pois consideramos que esta análise “deve ser amplamente discutida de forma a auxiliar as crianças a relacionar factos e interpretar evidências” (Mata, Bettencourt, Lino, & Paiva, 2004, p.171).

Debruçando-nos na análise das folhas de registos (*vide* anexo III) podemos dizer que as ideias prévias das crianças evidenciavam que os recipientes-medida possuíam diferentes capacidades, pois as representações que possuíam sobre o tamanho dos recipientes condicionou as suas respostas. Neste sentido, deduziram que quanto mais alto fosse o recipiente maior seria a quantidade de água nele contida. Por isso é que na realização desta atividade as crianças optaram por ordenar os recipientes-medida por alturas, do mais alto para o mais baixo, numa tentativa de descobrirem através das alturas dos recipientes a capacidade de cada um. Com este processo as crianças demonstraram a sua forma de pensar, ou seja, definiram que o recipiente com maior altura continha maior quantidade de água e o recipiente com menor altura, menor quantidade de água. Como estes recipientes possuíam diferentes alturas, o recipiente-

medida com uma altura maior foi identificado como sendo o recipiente com maior quantidade e continuaram a organização por alturas por ordem decrescente até ao recipiente-medida com menor altura. Podemos dizer que a “concepções iniciais das crianças” e a “interacção constantes inter-pares” e os registos efetuados permitiu-nos inferir que esta prática se revelou adequada à “evolução das concepções das crianças no sentido de uma maior aproximação às concepções científicas actuais” (Câmara, & Morais, citados por Rodrigues, 2011, p.14).

A sequência de aprendizagem que aqui descrevemos procurou dar relevância aos processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude para criticar e a satisfação por descobrir e partilhar com os outros as suas descobertas. Tratou-se de um trabalho prático, pois de acordo com Almeida, citado por Rodrigues (2011), designam-se assim “os exercícios de manipulação, observação e medição” (p.44).

Consideramos que as aprendizagens que a criança realiza nestas situações decorrem principalmente da observação, da ação e da manipulação que faz dos objetos, podendo uns ser tonados mais acessíveis do que outros. O receio de que as crianças pudessem queimar-se a manipulação nesta atividade este mais limitada, porém o teor de novidade e descoberta que implicava suscitou e mobilizou a atenção dos grupos. Podemos assim, concluir que, desta forma, estarão a ser “criadas as condições para dar os primeiros passos em pequenas investigações, as quais se pretendem progressivamente mais complexas” (Martins, et al., 2007, p.12).

3.2. Experiências de ensino-aprendizagem no âmbito do 1.º CEB

A ação sobre a qual pretendemos refletir realizou-se entre os meses de outubro de 2013 e janeiro de 2014, num centro escolar da rede pública portuguesa. Neste contexto coube-nos a tarefa de envolver as crianças em atividades diversificadas, recorrendo a diferentes metodologias e procurando compreender o que realmente as mobiliza. Salientamos que a turma possuía uma baixa autoconfiança e não mostrava muito interesse na aprendizagem de conceitos. Neste sentido, procuramos desenvolver situações em que as crianças ganhassem autoconfiança e se descobrissem a si próprias como capazes “de exercer o seu poder sobre as coisas e os objectos e mesmo sobre as situações de modo a modificá-los” (CNE, 2009, p.155).

Para a planificação das experiências de ensino aprendizagem, desenvolvidas no decorrer da PES, tivemos em consideração, como já antes referimos, os diplomas

curriculares, como o Programa Nacional do Ensino Básico (ME, 2004), as Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012) e as Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013) e o projeto que desenvolvemos, subordinado ao tema *O mundo mágico da leitura e da escrita* sobre o qual já refletimos no ponto 2.5. deste trabalho.

Neste item procedemos à apresentação das experiências de E/A que selecionamos no âmbito do 1.º CEB. A seleção das experiências pautou-se no critério de considerarmos que oferecem uma imagem mais abrangente da prática educativa desenvolvida na turma do 3.º ano de escolaridade. Para tal, descrevemos e interpretamos a ação desenvolvida em três experiências que intitulamos: *da notícia ao jornal de sala como instrumento de comunicação e incentivo à escrita e à leitura*; *à descoberta dos meios de transporte* e *da diversidade da sala à diversidade cultural*. Importa salientar que a ação educativa se baseou no desenvolvimento de aprendizagens integradoras, significativas e ativas, tentando interligar os conteúdos das diferentes componentes do currículo e dar continuidade e sequencialidade às atividades desenvolvidas.

3.2.1. Experiência de ensino-aprendizagem: da notícia ao jornal de sala como instrumento de comunicação e incentivo à escrita e à leitura

Esta experiência de E/A surgiu durante um momento de diálogo em que nos encontrávamos a trabalhar o tema: os meios de comunicação. Sobre o tema em questão Pereira (1994) salienta que “os meios de comunicação em geral são um aspeto significativo da prática social, a ser trabalhados pelas instituições educativas, de forma diversificada consoante os interesses/necessidades e contextos, com vista a uma efectiva educação para os media” (p.29). Durante o diálogo que estabelecemos, algumas crianças referenciaram o seu desejo em serem jornalistas. Neste sentido, e sustentadas em Roldão (2004), procuramos rentabilizar o “potencial imaginativo e criativo das crianças”, integrar as “dimensões afectivas e cognitivas” e promover a “descoberta de novas áreas de interesse relacionadas com o que já é relevante para o aluno” (pp.53-54). Para tal pensamos em “estratégias formalmente atraentes” e “apreciadas” e selecionamos como estratégia para estudo do meio a humanização e personalização de conteúdos (Roldão, 2004, p.54). Esta estratégia “pode enquadrar-se na grande maioria dos temas propostos”, permitindo “tornar acessíveis noções de carácter mais abstracto e viabilizar o significado de determinados temas a estudar, pelo facto de os referenciar a pessoas reais”, uma vez que pode e deve “funcionar como facilitador, não só da compreensão,

mas também da memorização, função necessária à consolidação das aprendizagens” (Roldão, 2004, p.56). Assim sendo, “uma criança retém facilmente conhecimentos associados a pessoas e compreende-os melhor, porque se tornam convincentes” (Roldão, 2004, p.56). Resumidamente, podemos dizer que personalizar conteúdos significa criar “contextos vividos por pessoas, em que, no quadro de situações que decorrem desse contexto, se desencadeiam questões ou problemas que conduzem à necessidade de procurar conhecimentos, informações, soluções, que adquiram significado no quadro do contexto e das pessoas envolvidas” (Roldão, 2004, p.56). Para a criação desse *contexto vivido por pessoas* pedimos a colaboração de uma jornalista do Jornal Nordeste.

Durante a visita da jornalista à sala do 3.º ano, esta dialogou com as crianças e explicou a importância social do jornal, o que era uma notícia, bem como o que faziam os jornalistas. Pediu ainda a colaboração das crianças para que, em conjunto, inventassem uma notícia e respondeu a todas as questões colocadas pelas crianças. A jornalista repetidamente realçou a extrema importância de escrever e escrever bem, para permitir que as outras pessoas entendam aquilo que escrevemos. Através das imagens seguintes podemos observar o entusiasmo, a curiosidade e as interações promovidas durante esta visita.



Figuras 28, 29 e 30. Interações das crianças com uma jornalista

Consideramos importante num momento posterior a esta visita proporcionar às crianças atividades “sensoriais e manipulativas” (Godinho, & Brito, 2010, p.18) que estimulassem o “desenvolvimento sensorial” (Godinho, & Brito, 2010, p.15). Neste sentido, corroboramos as palavras de Godinho e Brito (2010) quando referem como “fundamental a experimentação física de materiais diversificados e o recurso a meios e técnicas variadas” (p.18). Para tal, distribuímos vários jornais pelas crianças para que

estas os pudessem explorar livremente recorrendo aos órgãos dos sentidos. Ao mesmo tempo que exploravam e manipulavam o jornal registamos as seguintes reflexões:

Diogo – *O papel é diferente do dos livros!*

Ana – *É mais escuro e áspero.*

Nuno – *não é brilhante é mal recortado!*

Abel – *Tem poucas cores!*

Samuel – *Tem um cheiro forte!*

(Nota de campo, 2 de dezembro de 2013)

Depois desta exploração sensorial, e em conjunto, foi visualizada uma breve apresentação com suporte no programa *PowerPoint* da *Microsoft Office*, alusiva ao tema: *O texto informativo – a notícia*. Nesta apresentação constava informação relativa ao texto informativo e explicitava-se a organização/estrutura da notícia. Segundo Moreira (2002) “aprender a utilizar ferramentas tecnológicas e tomar decisões no sentido de mudar as práticas de sala de aula é um desafio a abraçar pela maioria dos professores”, pois desta forma “haverá maiores probabilidades de sucesso” (p.16). Concordamos também com Alarcão (1995) quando refere que o manual escolar “é um instrumento didáctico mais usado na sala de aula” e que este inibe de certa forma “a necessidade de adaptação às características da turma” (p.39). Os textos que constituem os manuais escolares são “muitas vezes apontados como responsáveis pelo desinteresse dos alunos” (Alarcão, 1995, p.60). Neste sentido optamos pela integração das TIC pois consideramos que o professor em função das diferentes situações deve incorporar “adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

Corroborando a ideia de Ribeiro e Morais (2008) atualmente presenciamos que “a crescente utilização das potencialidades do computador, nas mais variadas actividades, constitui um dos aspectos mais marcantes que ocorrem nos dias de hoje” (Ribeiro, & Morais, 2008, p.39). Conscientes desta realidade pensamos as TIC como detentoras de um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. Pensamos ainda que “estas tecnologias constituem tanto um meio fundamental de acesso à informação (Internet, bases de dados), como um instrumento de transformação da informação e de produção de uma nova informação” seja esta expressa “através de texto, imagem, som, dados, modelos matemáticos ou documentos multimédia” (Ponte, 2002, p.19). Constituem ainda “um instrumento de trabalho essencial no mundo de hoje que é necessário conhecer e dominar” para que sejam um “elemento constituinte do

ambiente de aprendizagem” que podem “apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas, tanto através de software educacional como de ferramentas de uso corrente” (Ponte, 2002, p.20).

Seguiu-se um momento de reunião, conversa e discussão com as crianças para o esclarecimento de algumas dúvidas e cedência de indicações inerentes à atividade posterior. Nesta atividade pedimos às crianças que identificassem as características do texto informativo e as partes constituintes da notícia, numa das notícias presente no jornal que consultaram. Podemos observar a realização desta atividade nas figuras seguintes:



Figuras 31 e 32. Identificação das características do texto informativo no jornal

Realizada esta atividade propusemos às crianças que, em casa, em colaboração com os familiares, escrevessem uma notícia, pois entendemos como fundamental o envolvimento das famílias na vida escolar dos educandos para a promoção de práticas educativas de qualidade. Sustentadas em Niza et al. (1998) percebemos que “a aprendizagem da escrita e da leitura entende-se, hoje como um processo complexo que se desenvolve ao longo da vida, dentro e fora da escola” e, como tal, foi nossa pretensão valorizar as “interacções em actividades de literacia desenvolvidas em contexto familiar” (Mata, 2006, p.62). Este “envolvimento dos pais não significa a desvalorização do papel de técnico especialista do professor, nem a atribuição desse papel aos pais, mas sim o desenvolvimento de parcerias de colaboração de forma “a facilitar o processo de aprendizagem, tendo sempre presente a particularidade das práticas de literacia familiar” (Barton, & Hannon, citados por Mata, 2006, p.65) e que o “potencial de aprendizagem” não é “igual em todas as famílias, dependendo de características específicas relativamente aos diferentes elementos envolvidos” (Mata, 2006, p.64). Segundo Hannon “a interacção entre pais e filhos em torno da linguagem

escrita” através da produção de “escrita pessoal, de histórias e de tarefas escolares” é um aspecto importante, pois “as suas orientações, explicações e apoios são muito importantes” no “contacto da criança com a linguagem escrita” (citado por Mata, 2006, p.67).

Acreditamos que a atividade promovida em contexto familiar ofereceu a ocorrência de oportunidades para alcançar aprendizagens significativas para as crianças, pois a produção escrita constitui-se “como um importante instrumento discursivo para a organização e a consolidação de ideias básicas subjacentes a um conhecimento mais coerente e melhor estruturado (Niza, Segura, & Mota, 2011, p.17). Enquanto processo cognitivo a escrita “pressupõe a consideração de aspetos do trabalho implicado na operação de escrever como o processamento da informação, o construtivismo e a resolução de problemas”. E para atingir a finalidade comunicativa, as crianças têm de “construir um plano, escolher e fazer funcionar, por escrito, inúmeras estratégias, isto é, experimentar a complexidade, resolver problemas” e isto implica que se enfrentem e superem “inúmeras dificuldades como coordenar, simultaneamente, ideias, conceitos e planos” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p.23).

Após a relevância demonstrada pelas crianças na realização da atividade anterior, em momentos seguintes multiplicamos as práticas de produção escrita, tendo em vista o desenvolvimento e aperfeiçoamento desta capacidade. Acreditamos que neste momento a frequência e a diversidade de práticas de escrita promovidas, transformou o processo “numa necessidade para os alunos e num instrumento de comunicação” (Niza, et al., 1998, p.86). Concordando com a ideia de que as crianças precisam que a sua escrita seja apreciada pelos seus pares e professores, procuramos criar um clima de incentivo e apoio à escrita, no qual as crianças tiveram oportunidade de ir crescendo como “escritores”. Neste sentido e ao conferirmos “uma grande importância às práticas de oralidade como forma de fazer emergir as experiências, os saberes, as motivações das crianças” pensamos que se tornou “possível fazer ancorar as novas aprendizagens” em “capacidades já dominadas” (Costa, 1989, p.78).

Durante um diálogo uma criança disse que queria fazer um jornal. Após alguns momentos de escuta e negociação, as crianças aceitaram o desafio colocado pela colega. Decidimos assim dar início à construção de um jornal, por o considerarmos significativo para este grupo específico de crianças e pelo facto da ideia ter partido de uma delas. Salientamos o facto de que para “a criança aprender deve envolver-se e ter algum papel na organização e no controlo de todo o processo” (Mata, 1998, p.268), pelo que

reunimos os elementos da turma de forma a tomar algumas decisões, definir as tarefas a realizar, a existência ou não de grupos de trabalho e escolher um nome para o jornal. Surgiram no diálogo várias propostas que foram colocadas à votação, tendo sido eleito seguinte título: *Jornal de parede do CE8*. Assim, iniciamos o processo de elaboração/redação do jornal de parede como instrumento de comunicação na sala de aula e, por sua vez, como incentivo à leitura e à escrita. Para que as crianças pudessem comparar graficamente diferentes tipos de suportes escritos, demos a oportunidade de contactarem com diversas revistas e jornais. Seguidamente, e porque as novidades que as crianças queriam partilhar eram uma constante na sala, sentimos a necessidade de alargar o leque de temas para que cada criança pudesse escrever individualmente, ou em grupo, conforme o desejasse. Ao longo da realização de reuniões e conversas, foi evidente uma evolução da capacidade de comunicação oral das crianças. Percebemos, deste modo, que o desenvolvimento da oralidade se reflete claramente no uso correto, estratégico e criativo da língua, implicando o “crescimento em termos de conteúdo linguístico, do repertório de estratégias de interacção e da flexibilidade do uso” (Sim-Sim, 1998, p.35).

A partir deste ponto importa referir o valor pedagógico do jornal de parede que, no nosso entender, constituiu um importante instrumento de comunicação, de valorização e difusão das expressões escritas dos alunos. O conteúdo deste jornal foi o reflexo da vida do grupo destas crianças (textos individuais e coletivos, poemas, notícias da vida do grupo, histórias, relatos de experiências e de visitas de estudo, receitas e adivinhas) e, como tal, motivou “e deu sentido social às produções das crianças” (Niza et al., 1998, p.167). Para a sua realização as crianças puderam recorrer a diversificadas técnicas de impressão e ilustração. A elaboração deste tipo de jornal promove a cooperação entre as crianças e estabelece “relações entre a escola, os pais, os correspondentes e a comunidade” (Niza, et al., 1998, p.167).

Tivemos sempre em consideração que a apresentação do jornal devia ser cuidada para que se constituísse, por si só, num documento que apelasse à leitura, mas também porque implicava o desenvolvimento do sentido estético e do sentido crítico (Niza, et al., 1998). Não só a apresentação do jornal tinha de ser cuidada como também as próprias produções escritas das crianças tinham, obviamente de o ser, pois “não se trata de escrever só para o professor, mas de fazer múltiplas experiências de escrita para ler a toda a turma, a um grupo, a um companheiro e também ao professor” (Niza, et al., 1998, p.87).

Neste sentido foi determinado com as crianças o tempo necessário para o aperfeiçoamento de textos, visto que estes se destinavam a ser lidos por outros e não apenas por elas e pelo professor. As crianças tomaram consciência que os textos, tal como numa redação de um jornal, teriam de passar por uma seleção e aperfeiçoamento (Niza, et al.,1998). No decorrer deste processo tomamos “consciência das dificuldades que a aprendizagem da escrita representa para crianças e jovens adolescentes” e é sem dúvida importante “que se possa compreender os seus erros” e “se tente arranjar estratégias de ensino mais adequadas” (Azevedo, 2000, p.60).

A “revisão e a correção dos textos” constitui também uma “dificuldade para os alunos” pois apesar das crianças mostrarem “que são capazes de avaliar as suas” produções escritas e de “reconhecerem que precisam de ser revistas” torna-se “difícil enumerar as suas dificuldades e executar uma actividade de remediação” (Azevedo, 2000, p.62). A interacção seguinte demonstra a dificuldade sentida por uma das crianças, aquando da revisão e correção dos textos:

Bárbara – *Professora pode ver o meu texto? Ele tem alguns erros, mas não sei como corrigir.*

Professora [Prof.] estagiária – *Podes ler para a turma. Depois podemos discutir em conjunto e melhorá-lo!*

(Nota de campo, 9 de dezembro de 2013)

Entendemos que ao serem “lidos e discutidos na aula os textos livres” se consegue estabelecer outro tipo de “relações entre a vida da escola e a experiência social no exterior”, porque “desencadeiam, alimentam e regulam as interacções entre os alunos, e entre estes e o professor” (Niza, et al., 1998, p.92). Compreendemos ainda que, desta forma, a correção passou a ser vista pelas crianças como um processo de revisão e de melhoramento do texto, ou seja, como processo importante e integrante da composição escrita.

Neste sentido consideramos importante refletirmos sobre os processos de aprendizagem da linguagem escrita e das dificuldades apontadas, isto é, os erros. Face aos erros, de acordo com Azevedo (2000) “o professor pode ter fundamentalmente duas atitudes: ou considerá-los como algo indesejável, ou perspectivá-los antes como algo de inevitável nesse processo” (p. 65). Segundo Azevedo (2000) são vários os autores que “acentuam que o erro faz parte da aprendizagem” e que é uma “passagem obrigatória para o saber” (p.65).

A nossa abordagem didática do erro consistiu “na sua consideração construtiva e inclusivamente criativa, dentro do processo de ensino-aprendizagem” (Azevedo, 2000, p.66). Como tal, atendemos aos erros das crianças, analisamos as causas e adotamos uma atitude compreensiva e propusemos-lhes situações para que elas descobrissem as suas falhas. Considerando a ideia defendida por Postic acrescentamos ainda que “o aluno não dará um salto em frente a não ser por uma tomada de consciência fundamental, consciência das suas falhas, e se não tiver a certeza que o professor lhe dará não só os meios de progredir” mas também “que o acompanhará na sua evolução” (citado por Azevedo, 2000, p.67). Para tal, foi fundamental que as crianças sentissem que a sua escrita era acolhida, valorizada e trabalhada na sala de aula, levando-as a que criassem gosto por escreverem cada vez mais e a querer corrigir os seus textos.

Quando falamos em desenvolvimento da escrita, obviamente que não podemos deixar de falar em cultivar e promover o gosto pela leitura, pois é importante que na escola estejam ligadas a atividades com sentido para as crianças. Refletimos que “é só a partir do entendimento profundo e vivenciado da funcionalidade do acto de ler e escrever que os alunos se mobilizam, num esforço intencional e direccionado, para a sua aprendizagem e aperfeiçoamento” (Niza, et al., 1998, p.174). Neste sentido é de salientar a importância da leitura dos textos produzidos pelas crianças na sala de aula, pois estes encontram-se mais perto “das vivências e das realidades do dia-a-dia dos alunos que encontram, na leitura desses textos, um mundo que não é de todo estranho, susceptível de gerar interesse” (Alarcão, 1995, p.60).

Destacamos as seguintes interações alusivas à importância do jornal para o grupo de crianças:

Fábio – *É como um diário na escola!*

Daniel – *Podemos escrever e ler os outros textos.*

Ana Catarina – *É bom ver os nossos textos expostos e que os outros meninos possam ler!*

Manuel – *Escrevemos sobre aquilo que queremos, o nosso fim de semana, inventamos histórias, notícias e assim.*

Cláudio – *Somos nós os autores do jornal!*

Fabiana – *E podemos decorar como queremos!*

Carolina – *Temos a ajuda dos pais*

Tiago – *E na escola corrigimos os textos com os professores e os nossos colegas.*

Soraia – *Gosto de ler as histórias que inventamos juntos.*

(Nota de campo, 20 de janeiro de 2014)

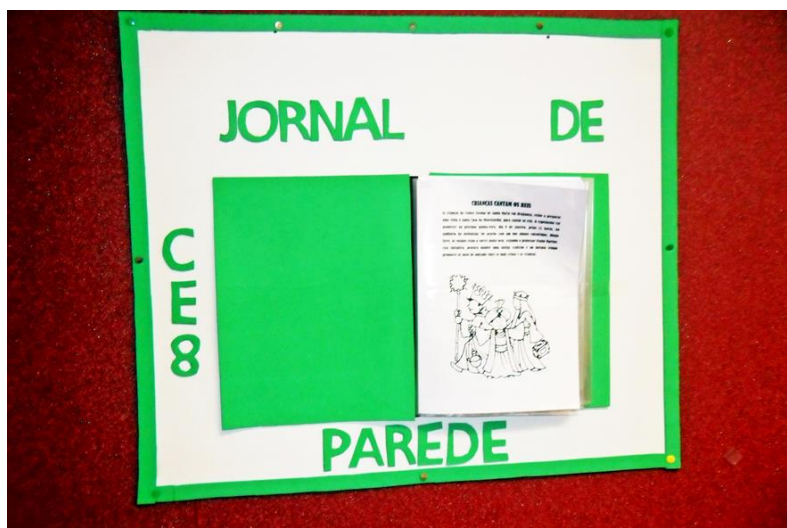


Figura 33. Jornal de parede do CE8

Na figura 33 podemos observar o jornal de parede do grupo/turma CE8. Refletindo sobre esta experiência de aprendizagem, consideramos que ao longo do seu desenvolvimento fomentamos a aprendizagem da escrita e da leitura, mobilizando para tal “situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões” incitando “a curiosidade de aprender”, a descoberta e desenvolvimento “nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua” e a promoção do “gosto de falar, de ler e de escrever” (Ministério da Educação [ME], 2004, p.136). Desta forma, na sala de aula surgiram “múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura” e criaram-se “situações e projectos diversificados” que integraram, “funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos”. Apoiamos as crianças “nas suas produções” construindo com elas “um percurso de descoberta e redescoberta da Língua” valorizando o “intercâmbio com outros grupos e com a comunidade” (ME, 2004, p.146).

As crianças experimentaram assim “escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções” e a “descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas”. Para tal diversificamos “os contextos de produção”, multiplicamos as práticas de escrita”, encontramos “em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige”, permitimos “aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento” (ME, 2004, p.146). Neste processo para serem ajudadas no desenvolvimento da escrita e da leitura, as crianças, acima de tudo, “precisaram de indicações ativas e positivas e não de proscricões inibitórias” (Beaugrande; Kintsch, citados por Niza, Segura, & Mota, 2011, p.10). Concluímos dizendo que escrever deve entender-se como um veículo para

pensar melhor e que permite que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e que desenvolvam a sua literacia cultural.

3.2.2. Experiência de ensino-aprendizagem: à descoberta dos meios de transporte

Esta experiência de ensino-aprendizagem surgiu no momento de pensar a intervenção subordinada ao tema *os meios de transporte*. Foi nossa intenção determinar algumas das estratégias de ensino de forma a guiarmos e mediarmos o processo de aprendizagem das crianças (Borràs, 2001), colmatar a dificuldade sentida na análise e tratamento de dados e melhorar a sua destreza manual. Consideramos que as atividades seguintes estão relacionadas com o quotidiano e, como tal, foi fundamental que estas fossem realizadas de forma integrada e orientadas para o desenvolvimento de cidadãos críticos e intervenientes. Começamos pela visualização de um vídeo alusivo ao tema *A evolução dos meios de transporte*, reconhecendo que a imagem tem uma importância relevante em contexto de aprendizagem, pois o seu poder evocativo é ilimitado. Depois da visualização privilegiamos as interações, a partilha e o debate sobre o tema retratado no vídeo. Nesse momento, as crianças refletiram também com o intuito de atribuírem um título ao vídeo. Após a análise das várias propostas e do processo de votação democrático as crianças atribuíram-lhe o título *Como surgiram os meios de transporte*. Consideramos que esta interação cinestésica e visual com a imagem é importante, pois reforça a compreensão e a memorização. No momento seguinte distribuímos um texto que retratava a evolução dos meios de transporte ao longo do tempo. Este texto não era muito extenso, estava escrito numa linguagem acessível, continha informação simples e clara e as ilustrações eram adequadas aos conteúdos a explorar. Atendemos a que a leitura se aperfeiçoa e aprofunda “através da pluralidade das experiências e atividades de leitura” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.8) e para que as crianças adquiram “o gosto de ler é necessário que saiba[m] ler sem esforço” e estejam “motivadas para o fazer” (Lopes, 2009, p.84). Tivemos ainda em consideração que é importante que o professor se encontre “apetrechado com ferramentas que conduzam ao desenvolvimento do gosto da leitura” (p.84) e que “a mesma deixe de ser sinónimo de trabalho ou tarefa rotineira, causando aborrecimento ou desmotivação na criança” (Pontes, & Barros, citados por Lopes, 2009, p.84). Por conseguinte, propusemos ao grupo diversas atividades e técnicas de leitura ou jogos de leitura como os apelidávamos. No primeiro jogo de leitura projetamos o texto sobrepondo-lhe a imagem de uma locomotiva a vapor, e as crianças leram as palavras que estavam visíveis. Relativamente ao jogo

suas e que, no final, verificassem se o que escreveram era exatamente o que estava no texto. Após a leitura do resumo, os restantes grupos avaliaram se este correspondia a uma fidelidade total, se havia desvios, falhas ou omissões.

Dando continuidade à atividade, propusemos a realização de um jogo em que as crianças tinham que colocar um determinado meio de transporte, numa tabela de dupla entrada segundo dois critérios: o espaço onde este se desloca (aéreo, terrestre, aquático) e o tipo de transporte a que se destina (transporte individual ou coletivo). Sabe-se que “a resolução de problemas constitui uma parte integrante de toda a aprendizagem da matemática” (National Council of Teachers of Mathematics, 2008, p. 57). No entanto, é conhecida também que

a falta de sucesso na resolução de problemas decorre, a maior parte das vezes, não da falta de conhecimentos matemáticos mas sim da ineficácia no uso desses conhecimentos. Por vezes, quem está a resolver o problema não sabe mobilizar o conhecimento que possui para aplicá-lo à nova situação (Palhares, 2004, p.17).

Neste sentido as tarefas do processo ensino aprendizagem são determinantes, pois segundo Palhares (2004) “estas podem ser diversificadas, desde perguntas, construções, aplicações, investigações, exercícios” (p.17). Também as recomendações internacionais apontam no sentido da valorização de processos matemáticos complexos e que requeiram criatividade por parte das crianças, devendo ser um desafio para todas, de modo a colocar hipóteses, a testar conjecturas e que sejam promotoras de discussão e partilha entre todas. Torna-se, assim, evidente que as crianças devam ter numerosas “oportunidades para formular, discutir e resolver problemas complexos que requeiram esforço significativo e, em seguida, deverão ser [encorajadas] a reflectir sobre os seus raciocínios” (National Council of Teachers of Mathematics, 2008, p. 57). O National Council of Teachers of Mathematics expressa que a resolução de problemas não só constitui um objetivo da aprendizagem da matemática, como é também um importante meio através do qual as crianças aprendem matemática.

Como tal, foi nossa pretensão, ao realizarmos este jogo, contribuir para a resolução de um problema existente na turma. Organizar “dados em tabelas e de os representar graficamente é fornecer uma informação visual rápida de padrões e tendências” e, neste caso, o objetivo centrou-se em proporcionar às crianças ferramentas que lhe permitissem, futuramente, analisar uma tabela individualmente e responder rapidamente a algumas questões (Martins, Loura, & Mendes, 2007, p. 23). Antes de jogar, foram salientadas as regras para a realização do jogo e distribuídos os cartões com vários meios de transporte. Foi estipulado com as crianças que estas só podiam

virar o cartão quando o seu número fosse retirado do saco e chamadas ao quadro para jogar. Podemos observar a evolução deste jogo através das figuras seguintes:



Figuras 36, 37, 38 e 39. Evolução do jogo (fase I, II, III e IV)

Analisando o conteúdo que se apresenta nas figuras anteriores, podemos salientar que na fase I, as crianças se encontravam sentadas com os respectivos cartões voltados para baixo esperando o sorteio do número da criança que iria iniciar este jogo. Na fase II a criança selecionada deslocou-se até ao quadro, virou o seu cartão e identificou o meio de transporte nele representado. Nesta fase a criança teve oportunidade de “aplicar as suas capacidades de raciocínio e justificar o seu próprio pensamento”. O raciocínio é “um instrumento essencial para a Matemática e para a vida de todos os dias” e “é uma ferramenta fundamental que nos permite ultrapassar obstáculos que surgem no mundo complexo em que vivemos e resolver problemas do dia-a-dia” (Veia, 1996, p.20). Também nesta fase a criança foi convidada a explicar “as suas ideias, ou partilhar as suas interrogações e ideias com os seus colegas” (Veia, 1996, p.26). Pensamos que o diálogo e a discussão possibilitam às crianças refletir, reconsiderar, reorganizar e clarificar as suas ideias. Entendemos, ainda, que falar sobre as suas ideias “é um excelente método para as crianças descobrirem os seus erros, inconsistências ou a pouca clareza de pensamento” (Veia, 1996, p.28). Temos que ter em conta que, muitas vezes, as crianças “têm dificuldades em verbalizar as suas ideias”, pois “têm receio de avançar com as suas justificações, porque não querem ser considerados ignorantes” (Veia, 1996, p.28). Como tal a existência e promoção de um ambiente de sala de aula em que as crianças se possam exprimir contribui para que estas possam mais facilmente partilhar e comunicar com os outros as suas ideias, sendo que estamos a promover competências de comunicação e a desenvolver a expressão oral. Existiram também momentos de discussão alargada e reflexão que permitiram que todas as crianças pudessem explicar e justificar os seus próprios argumentos e aceitar as

sugestões e explicações dos colegas. Deste modo, concordamos que na comunicação ativa as crianças partilham também “os seus pensamentos matemáticos” (Veia, 1996, p.31). Na fase III, após comunicarem as suas ideias e ouvirem as explicações dos colegas, a criança colocava o cartão no local adequado. Na fase IV, como se pode observar na figura 39 a tabela já está preenchida. Nesta fase foram colocadas algumas questões às crianças que facilmente podiam ser respondidas através da análise dos dados organizados na tabela.

Consideramos que a realização de jogos, com este grupo de crianças foi acompanhada de entusiasmo, percebido na vontade de participar, na concentração e no trabalho de cooperação. Acrescentamos que a utilização de materiais manipuláveis suscitou curiosidade pois as crianças queriam saber qual era o meio de transporte que estava “escondido” no seu cartão. Salientamos assim a importância da utilização de materiais manipuláveis, como um recurso que ajuda na aquisição e construção de conceitos matemáticos em todos os níveis de ensino, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário. São vários os documentos curriculares que destacam e enfatizam o uso dos materiais na exploração e no desenvolvimento de aprendizagens em vários conteúdos programáticos. Assim, o uso de

materiais manipuláveis de diversos tipos são, ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares, em particular das que visam promover atividades de investigação e a comunicação matemática entre os alunos. Naturalmente, o essencial é a natureza da atividade intelectual dos alunos, constituído a utilização de materiais um meio e não um fim (Ministério da Educação, 2001, p.71).

Neste sentido, consideramos que os jogos com recurso a materiais manipuláveis são extremamente importantes na construção do conhecimento matemático e quando trabalhados num contexto de trabalho cooperativo, promovem a comunicação e criam um bom relacionamento no grupo. Permitiram desenvolver condições favoráveis de desenvolvimento e aprendizagem, em que as crianças desempenham um papel ativo e estão constantemente em interação, quer com o grupo quer com os materiais/objetos. A organização deste tipo de atividades na sala de aula permite “uma interdisciplinaridade ‘natural’, e constitui um campo propício para que os alunos apliquem a Matemática em diversas situações” (Veia, 1996, p.15). Pensamos também que a abordagem ao tema *análise e tratamento de dados* permitiu às crianças a criação de bases para aplicarem em outras situações, tendo-se constituído num contributo muito válido para o desenvolvimento do pensamento matemático (Veia, 1996). Neste sentido,

proporcionamos à criança a oportunidade de “compreender e interpretar o seu mundo e resolver problemas que nele ocorram” (p.15). A este respeito, lembramos que a “Estatística é uma Ciência que se aplica em todos os campos do conhecimento” e que costuma dizer-se que é a Ciência que trata os dados, e que estes “têm sido, desde há muitos séculos, instrumentos essenciais à compreensão do mundo que nos rodeia” (Veia, 1996, p.15). Após a realização do jogo, foi distribuída uma ficha de trabalho com dados relativos ao horário do Serviço de Transportes Urbanos de Bragança (STUB) organizados na forma de tabela para a consolidação de conteúdos. Durante a realização desta ficha de trabalho, individual, as crianças tiveram que interpretar a tabela e responder a diferentes questões. A análise e interpretação deste tipo de ferramentas é uma tarefa fundamental no nosso dia a dia, pois as crianças vão contactar com elas ao longo da sua vida.

Considerando que “a manipulação e a construção de materiais concretos desenvolvem a visualização espacial e tornam a aprendizagem mais significativa e relevante” (Vale, et al., 2007, p.1), recorremos ao papel de jornal existente na sala e reutilizamo-lo para as crianças experimentarem o *Origami*. A palavra *Origami* tem origem japonesa e provém de duas palavras: *Oru* (que significa dobrar) e *Kami* (que significa papel) e, na atualidade utilizamos esta designação para identificar a arte de dobrar papel (Monteiro, 2008). Nesta arte, a forma do papel não é uma característica obrigatória, aliás a “regra principal do Origami é: desde que não se corte, nem se cole, a imaginação é o único limite!” (Monteiro, 2008, p.1). Segundo Monteiro (2008) “o ensino utiliza cada vez mais o *Origami*”, pois “de uma forma geral, a dobragem do papel permite desenvolver, entre outros, a destreza manual, o sentido estético de arte e a comunicação” (p.4).

Pensamos que a dobragem do papel “é um modo divertido e interessante de explorar diferentes elementos geométricos e as suas propriedades” e “a maior parte dos alunos com dificuldades no campo numérico sente-se motivada para aprender a trabalhar este tipo de abordagem”, contribuindo deste modo “para que desenvolvam uma atitude positiva em relação à matemática” (Vale, et al., 2007, p.1). Acrescentamos que a experimentação e as representações icónicas para comunicar a construção de significados e compreensão de conceitos matemáticos foi uma mais-valia para este grupo.

O “uso do papel e das suas representações icónicas pode ajudar a desenvolver ambientes de aprendizagem matemática que potenciam a articulação e comunicação das

ideias matemáticas” dando às crianças “oportunidades de testar e rever os seus conhecimentos” (Vale, et al., 2007, p.1). Para tal, previamente executamos as dobragens de aviões e barcos em papel de jornal com vários tamanhos. Seguidamente colocamos os meios de transporte construídos com o papel de jornal sobre a mesa e pedimos às crianças para comentarem a sua preferência.

Prof. estagiária – *Quem quer construir um barco? Vamos colocar o dedo no ar para procedermos à contagem!*

Bárbara – *Professora, temos doze meninos com o dedo no ar!*

Prof. estagiária – *E o que é que isso significa?*

Diogo – *Que houve mais meninos a escolher o barco!*

Prof. estagiária – *Muito bem, então podemos dizer que a maioria quer construir o barco. Como tal começamos por construir o barco e depois passamos para o avião.*

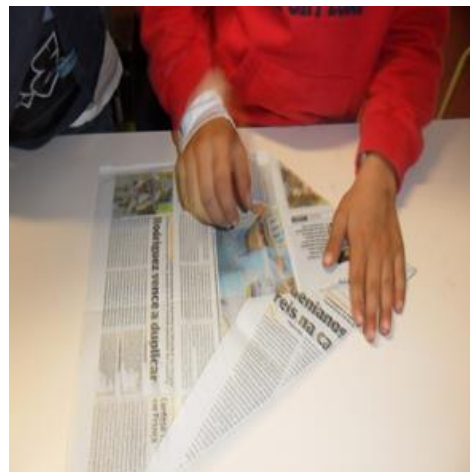
(Nota de campo, 04 de dezembro de 2013)

Pegamos numa folha de papel de jornal e iniciamos a construção do barco. Apesar de ter sido distribuída a planificação dos dois exemplares em Origami, a aprendizagem sobre o modo de construção fez-se passo a passo e por imitação. Assim sendo, fizemos a primeira dobragem e as crianças a seguir imitavam. Depois procedemos à segunda dobragem e as crianças voltaram a imitar e, assim, sucessivamente até terminar a construção do barco. Esta metodologia foi seguida em ambas as construções. As construções foram “acompanhadas de um conjunto de questões”, quer sobre as estratégias utilizadas pelas crianças, solicitando-as a descreverem *o que é que fizeste primeiro? Podes desenhar a sequência de passos que utilizaste?* quer sobre o pensamento das crianças, *porque é que pensas que dobrar assim vai resultar? O que descobriste quando dobraste o papel?* Foi também necessário dar tempo às crianças para “experimentarem as suas conjecturas” (Vale, et al., 2007, p.2).

Desta forma o uso das dobragens deu às crianças oportunidades únicas de discutirem conceitos diferentes, enquanto isso e em simultâneo, desenvolveram destrezas matemáticas fundamentais, nomeadamente ao nível da “visualização espacial”, das “linhas perpendiculares, paralelas, concorrentes”, da “medida, forma e tamanho, simetria”, bem como da “proporção, relações espaciais, área” (Vale, et al., 2007, p.2).

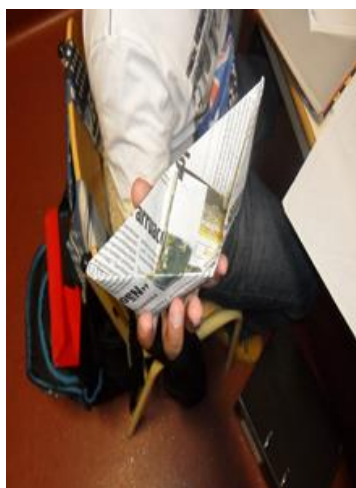
Salientamos e debatemos com as crianças alguns princípios que é preciso ter em atenção quando se trabalha com dobragens, nomeadamente a paciência, a precisão e a prática. De acordo com Vale et al. (2007) a paciência “significa motivação para levar o tempo necessário para aprender uma nova capacidade” e “os resultados merecem

esforço” (p.2). A precisão “significa que quanto mais preciso for nas dobragens, mais correcto será o modelo”. E a prática “significa que quanto mais se praticar mais progressos se conseguem fazer” (Vale, et al., 2007, p.2). Podemos observar a construção dos origamis nas figuras seguintes:



Figuras 40 e 41. Construção dos origamis

Depois das dobragens concluídas, convidamos as crianças para irem para o pátio, lançarem os aviões e observarem *o que voava mais alto? o que voava mais baixo? Aquele que foi mais longe? E o que ficou mais perto?* Podemos observar os meios de transporte construídos nas figuras seguintes:



Figuras 42 e 43. Exemplos de origamis

De regresso à sala, valorizamos as construções das crianças e tratamos da sua afixação nos placares de corticite existentes na sala. Por fim, quisemos saber a opinião das crianças relativamente a esta experiência de aprendizagem:

Abel - *Eu gostei do jogo dos transportes!*

Ana - *Eu gostei mais de construir o avião e ir lá fora ver qual voava mais alto!*

Tiago - *Eu gostei de construir o barco, mas o primeiro não me saiu bem!*

Daniel - *Nunca tínhamos experimentado fazer origami foi divertido.*

Isabela - *Eu gostei de saber como aparecem os transportes.*

Samuel - *Eu também gostei de ver o vídeo e ver como antigamente eles se moviam.*

Catarina - *Vamos poder voltar a fazer construções na sala? E que eu gostei muito e queria aprender a fazer mais!*

(Nota de campo, 04 de dezembro de 2013)

Nesta experiência de ensino-aprendizagem parece-nos podermos inferir que, continuamente, foram questionados “conteúdos e aprendizagens em cenários” que podem ser previamente pensados e “construídos com o objectivo de proporcionar o desenvolvimento das compreensões dos alunos” (Ball, citado por Serrazina, & Oliveira, 2010, p.48). Para tal, desenharam-se sequências de tarefas e criou-se um ambiente de aprendizagem mais ajustado à aprendizagem das crianças. Enfrentamos também um dos problemas centrais no ensino da matemática que é “a tensão entre a abertura às ideias próprias dos alunos, aos seus raciocínios e à obrigação de trabalhar segundo metas finais definidas” (Gravemeijer, citado por Serrazina, & Oliveira, 2010, p.48). Neste sentido, tornou-se relevante para nós e para as crianças atender às suas aprendizagens anteriores e atuais. Partilhamos também da opinião de Serrazina e Oliveira (2010), quando referem que as tarefas a desenvolver com as crianças em sala de aula devem ser “desafiantes do ponto de vista cognitivo e integradas numa sequência que tenha subjacente uma certa trajectória de aprendizagem” (p.53). Também a utilização de materiais manipuláveis em sala de aula “evidencia que os modelos são úteis se os alunos reflectem no uso e o relacionam com conhecimentos anteriores” (p.54). Nesta prática atribuímos “uma importância central ao desenho de tarefas” apoiando-nos nas compreensões das crianças (Serrazina, & Oliveira, 2010, p.54).

3.2.3. Experiência de ensino-aprendizagem: descobrindo diferenças, partilhando culturas

Esta experiência de ensino-aprendizagem surgiu durante um momento de escuta do diálogo das crianças. Estas expressavam-se oralmente sobre os contextos de origem dos seus pais. A variedade de proveniências socioculturais, geográficas e étnicas presentes na sala abarcava crianças filhas de pais oriundos de países africanos, do Brasil, da Ucrânia e da Rússia. Importa acrescentar também a este grupo uma criança com pais de etnia cigana. Inferindo sobre este grupo tão diverso e a forte expressão cultural, levou-nos a refletir sobre a diversidade como uma “riqueza a ser explorada” no processo de ensino aprendizagem (Magalhães, 2012, p.3).

Pressupõe-se que a abordagem dos conteúdos em estudo do meio, tanto físico como social, parta do próximo para o distante, pois “o que se encontra fisicamente mais acessível, próximo, é mais aliciante e significativo para os alunos, sendo que as realidades mais longínquas menos interessantes e motivadoras” (Roldão, 2004, p.18). No Programa Nacional do Estudo do Meio expressa-se o seguinte: “o estudo da história pessoal será um bom ponto de partida para que os alunos vão estruturando a noção de tempo” (p.105). E ainda se acrescenta que o “âmbito de estudo da criança vai alargar-se aos outros, primeiramente aos que lhe estão mais próximos e depois, progressivamente, aos mais distantes no tempo e no espaço” (ME, 2004, p.110). Tendo em consideração estes aspetos, no âmbito desta área disciplinar, pensamos pertinente partir da diversidade da sala (nacionalidade e etnia) dos pais das crianças do grupo e alargar à diversidade cultural. Segundo Freire-Ribeiro (2010) “as sociedades tendem a ser cada vez mais diversas” pois nelas convivem “pessoas de variadíssimas raças, etnias e culturas” (p.71). Acrescenta ainda a autora, sustentada em Serrano, que “se caminha, em largos passos, para uma sociedade pluricultural e pluriétnica na qual o mosaico de culturas será cada vez mais variado, rico e diverso” (Freire-Ribeiro, 2010, p.71).

Refletindo sobre a situação vivenciada em Portugal podemos constatar que “tem sido durante séculos um país de emigração” e nas últimas décadas tem assistido, “a uma crescente diversidade étnica e cultural”, “fenómeno inerente ao processo acelerado de globalização nas sociedades tecnologicamente desenvolvidas em que já se integra e se reflete na composição demográfica, socioeconómica e cultural das escolas” (Magalhães, 2012, p.2). Este fenómeno “coloca renovados desafios às escolas e outras instituições educativas” e “cabe à escola responder prontamente aos desafios colocados pelo contexto social” (Cardoso, citado por Magalhães, 2012, p.2). Neste sentido torna-se fundamental, “a necessidade de promover uma Educação Intercultural crítica, capaz de acolher e valorizar a diversidade cultural”, “erradicar atitudes discriminatórias” e “de formar leitores capazes de pensar e de se pensarem, de questionar e de se questionarem, de refletir e de se projectarem num futuro mais justo e solidário” (Magalhães, 2012, p.3).

Para debatermos com as crianças as questões da diversidade de culturas recorreremos à estratégia do uso da narrativa. Segundo Roldão (2004) “as histórias têm atravessado as mais variadas épocas e culturas, constituindo-se como poderosos instrumentos de transmissão e estruturação de ideias”, o “seu poder sugestivo atrai indivíduos de todas as idades” e, deste modo, as histórias têm “sido também úteis para

fins educativos” (p.71). As histórias “podem ser utilizadas como estratégias” pois tornam “acessíveis e significativos” os temas que estudam (Roldão, 2004, p.71). Vários são os estudos que “têm vindo a sublinhar que as atividades desenvolvidas em torno da leitura de obras de Leitura Infantil, realizadas com prazer contribuem para fomentar o gosto pela leitura e desenvolver competências de literacia crítica sobre questões pessoais e sociais” (Magalhães, 2012, p.65). Também Duque (2005) salienta que a

viagem ao mundo das histórias é uma viagem ao interior de nós mesmos, onde, por via daquilo que nos é familiar e, através da capacidade de sonhar, encontramos soluções para os nossos conflitos interiores, para os nossos medos e anseios, para os nossos desejos e sonhos (p.3).

As histórias para crianças

ajudam a promover a capacidade de nos ‘descentrarmos’ (deixar de olhar para nós e para a nossa forma de ser e de estar no mundo como verdadeiros e únicos), combatendo estereótipos e preconceitos, adicionando atitudes de aceitação das diferenças, de partilha, solidariedade e cooperação, de negociação e resolução de conflitos (Duque, 2005, p.3).

Corroborando a ideia de Guerreiro (2009) pretendíamos que o livro se constituísse como “um instrumento insubstituível para a permanente formação intelectual, moral, afectiva e estética do leitor” (Guerreiro, 2009, p.2). Neste sentido, escolhemos o livro intitulado *Somos todos diferentes* de Damon (2002), por considerarmos que salienta as diferenças, quer a nível físico, quer a nível emocional, apresentando imagens de crianças diferentes e provenientes dos vários cantos do globo. Na esteira de Díaz consideramos que este livro se encaixa na seguinte definição: “livro simbólico sobre o multiculturalismo, ou uma reflexão geral sobre o conceito de diversidade, onde através de animais, pessoas ou acontecimentos simbólicos se faz a apologia do direito da diferença” (citada por Magalhães, 2012, p.66).

Começamos por explorar os elementos do livro e levantar hipóteses acerca do seu conteúdo a partir do título e das ilustrações (Magalhães, 2012). De seguida iniciamos a leitura da história com base nos princípios da Educação Intercultural, porque os concebemos como espaços abertos a discussões, estimulando a consciência crítica como elemento fundamental para o desenvolvimento sócio emocional das crianças e para o seu crescimento, enquanto cidadãos (Duque, 2005).

Durante a leitura foi nossa pretensão que as crianças participassem, construíssem uma resposta pessoal sobre a história, guardassem a informação pertinente, previssem o seu desenrolar e criassem uma sensibilidade estética em relação à linguagem literária e ainda que relacionassem as ilustrações com o texto, no sentido de prestarem atenção aos

pormenores. Depois da leitura procuramos que as crianças formulassem respostas pessoais à história lida, usassem eficazmente estratégias de compreensão do texto, inferissem sobre a informação não veiculada explicitamente e relacionem a história com as suas vivências. Acrescentamos que esta história se tornou “mais do que um veículo de transmissão de conhecimentos e informações sobre o Outro, sobre outros países e sobre outras culturas”, pois proporcionou um importante momento “de (re)criação, de partilha, de compreensão e de reflexão” (Duque, 2005, p.3), como os registos de notas de campo deixam perceber:

Prof. estagiária – *Será que os vossos amigos são iguais a vós?*

Manuel – *Não! Somos todos diferentes!*

Prof. estagiária – *Diferentes como?*

Ana – *Por exemplo o Samuel tem uma cor de pele diferente.*

Abel – *Eu sou cigano também sou diferente!*

Daniel – *O meu pai é russo por isso eu sou assim tão loiro.*

Bárbara – *Mas também somos diferentes como dizia na história, porque não temos todos os mesmos gostos!*

Catarina – *Nem a mesma cor de cabelo!*

Fábio – *Nem o mesmo corpo, uns são mais gordos outros mais magros.*

Telma – *E de países diferentes.*

Prof. estagiária – *De onde são os vossos pais?*

Daniel – *O meu pai é russo, a minha mãe é ucraniana.*

Manuel – *O meu pai é português, a minha mãe é brasileira.*

Fábio – *Os meus pais são espanhóis.*

Samuel – *O meu pai é cabo-verdiano e a minha mãe é inglesa!*

Fabiana – *Os meus pais são portugueses, mas agora o meu pai vive em Angola.*

Prof. estagiária – *Então, provavelmente, conheceis tradições diferentes? Quereis partilhar e dar a conhecer algumas dessas tradições aos vossos colegas?*

(Nota de campo, 22 de janeiro de 2014)

Pretendíamos valorizar “quer grupos minoritários, quer grupos majoritários” e a capacidade de comunicação entre crianças de culturas diferentes, bem como que a participação nos processos de interação social “fosse “criadora de identidades e de sentido de pertença” (Magalhães, 2012, p.30). Assim, o momento seguinte destinou-se à discussão e partilha de informação entre as crianças, indo ao encontro dos princípios explicitados no programa de português do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dando oportunidade às crianças de “comunicarem oralmente, tendo em conta a oportunidade e a situação” de “desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências” e o “seu conhecimento do mundo” (Ministério da Educação, 2004, 137). Consideramos que esta forma foi “um excelente ponto de partida para a manifestação das experiências e pertenças socioculturais” das crianças a partir das quais

se promoveu um debate multicultural (Magalhães, 2012, p.38). Podemos observar nas figuras seguintes uma situação de apresentação do debate promovido sobre a multiculturalidade:

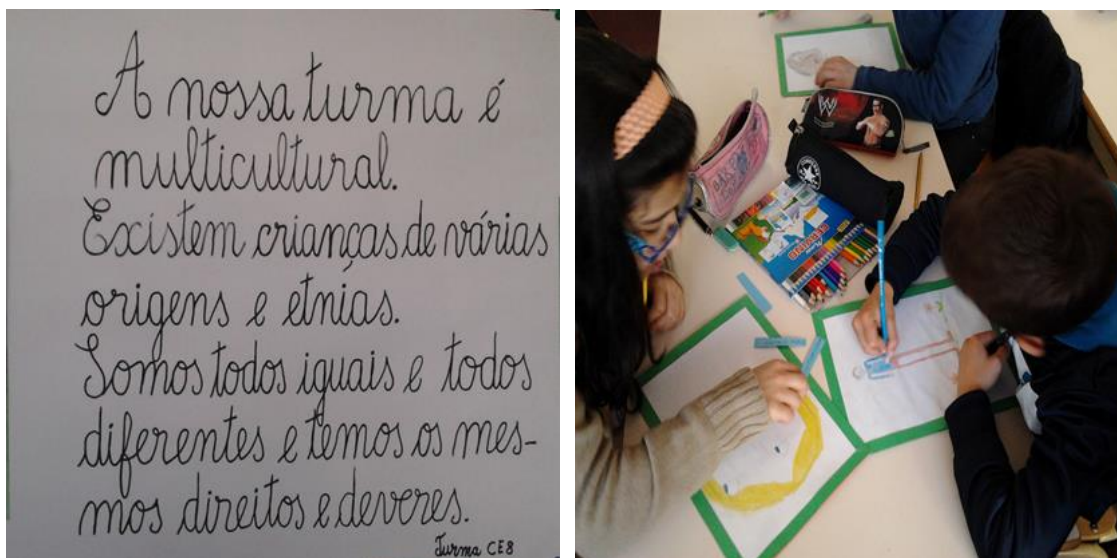


Figura 44. Debate sobre a multiculturalidade

Neste debate as crianças referiram as diferenças existentes entre elas e realçaram a importância de respeitar os outros e de se fazerem respeitar também pela sua diferença. Acrescentaram que no mundo há muitas mais crianças diferentes com cores diferentes, de outras etnias e que todas tinham de ser respeitadas, sendo que todas possuem os mesmos direitos e deveres. No final do debate as crianças referenciaram que era importante transmitir estes valores e esta mensagem a outras crianças da comunidade educativa, pois durante os intervalos o respeito pelo outro, por vezes, não acontecia. Como tal, negociamos com as crianças e ficou definido a elaboração de um “painel multicultural”.

Segundo Magalhães “é também possível e desejável promover a interdisciplinaridade através da realização de atividades de expressão plástica, musical e dramática” promovendo a manifestação livre de “pensamentos, sentimentos, valores, estilos cognitivos e culturais próprios” (Magalhães, 2012, p.38). No que toca à expressão plástica “é inegável o seu potencial para desenvolver uma arte sem fronteiras que permite expressar sentimentos de modo diverso” (Magalhães, 2012, 39). Desta forma recorreremos à expressão artística na educação como “um meio de comunicação” e “veículo de comunicação de uma realidade” a fim de se potenciar e valorizar a multiculturalidade (Santana, 2005, pp.111-112). A proposta e a elaboração deste painel fez-se em duas etapas. Na primeira as crianças em conjunto formaram um texto para

apresentar como mensagem do painel e na segunda etapa ilustraram com desenhos que elaboraram para retratar as crianças de todo o mundo.



Figuras 45 e 46. Elaboração do painel (fase I e fase II)

As artes plásticas “assentam essencialmente em actividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta” (Godinho, & Brito, 2010, p.9). Esta experiência artística foi “vivida pelas crianças de três formas distintas: através da execução (aplicando técnicas), através da criação (fazendo algo novo)” e, por fim, através da apreciação (contactando com as obras dos outros) (Godinho, & Brito, 2010, p.10). A atividade possibilitou ainda fornecer “o desenvolvimento sensorial, a destreza manual e o controlo psicomotor” (Godinho, & Brito, 2010, p.15). A criatividade esteve também presente pois mais do que ter ideias a “criatividade implica produzi-las” (Sabino, 1995, p.192). Através da figura seguinte podemos perceber o resultado final do painel construído pelas crianças.



Figura 47. Painel sobre a multiculturalidade

Consideramos fundamental, após a construção do painel, promover a sua observação e estimular o diálogo para as crianças poderem partilhar os seus sentimentos individuais (Godinho, & Brito, 2010). Durante o diálogo, recolhemos as seguintes reflexões:

Telma – *Está muito bonito!*

Tiago – *Temos pessoas muito diferentes no nosso painel!*

Daniel – *O desenho do Diogo está muito bem.*

Cláudio – *Para mim, o da Ana é o melhor*

Fabiana – *Eu gosto do meu! Está muito colorido.*

Fábio – *Para a semana podíamos colocar o painel na entrada da escola para todos verem!*

Soraia – *Assim todos viam os nossos trabalhos!*

Rodrigo – *E respeitavam todas as pessoas diferentes.*

(Nota de campo, 27 de Janeiro de 2014)

Importa relevar que procuramos com esta experiência de aprendizagem contribuir para o desenvolvimento da literacia multicultural, para que esta aprendizagem ajude as crianças a responder adequadamente à diversidade das sociedades contemporâneas e evidenciar a importância da literatura para a Infância “no seu excelente contributo para a Educação Intercultural” (Magalhães, 2012, p.92). Enquanto futuras professoras não podemos deixar de nos “envolver ativamente na desmontagem de preconceitos e estereótipos e promover uma aprendizagem interativa entre culturas diferentes, estimuladoras de um enriquecimento recíproco” (Magalhães, 2012, p.28).

Consideramos que a multiculturalidade coloca aliciantes desafios aos diversos “agentes educativos empenhados em garantir igualdade de oportunidades no acesso à escola e condições de sucesso educativo a todos os alunos” (Magalhães, 2012, p.23). Importa salientar que esta Educação Intercultural “não pode reduzir-se à aplicação de

certos programas pontuais, atividades esporádicas e avulsas, desvinculadas de outros desenvolvimentos curriculares e de um projeto educativo integrador” (Magalhães, 2012, p.27).

Reflexão crítica final

Neste ponto, vamos refletir criticamente sobre a importância da prática de Ensino Supervisionada, as dificuldades sentidas e os desafios que nos foram colocados enquanto educadores/professores.

Esta é, por excelência, a componente formativa de “iniciação” à vida “profissional” e é nela que experienciamos a “etapa que podemos considerar como ritual de passagem de aluno a professor, surgindo o [*posicionar-nos*], perante a conciliação que tem de fazer entre as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que observa” (Mesquita, 2005, p.I). Neste contexto adquire particular importância a supervisão, pois como também refere Mesquita-Pires (2007), esta “constitui-se como factor potenciador da socialização profissional” e proporciona que se proceda a “uma reflexão sobre os contextos de intervenção (re)equacionando as práticas neles desenvolvidas na perspectiva de encontrar uma melhor conceptualização para as referidas práticas” (p.96).

As instituições onde decorreram os estágios que desenvolvemos (IPSS e rede pública) e que descrevemos e analisamos neste relatório, permitiram-nos experienciar práticas diferenciadas e perceber modos alternativos de perspetivar e estar na profissão. O ambiente de trabalho experimentado nessas instituições configurou-se-nos como um importante meio para a promoção de atitudes, comportamentos e conhecimentos, que reconhecemos úteis para a construção da nossa profissionalidade, como futuros educadores de infância e professores do 1.º CEB. Como sistemas dinâmicos e determinados por múltiplas e diversas variáveis, que se influenciam mutuamente, exigiram da nossa parte empenho, entrega e sentido de iniciativa para que pudéssemos responder, de forma positiva, às solicitações, problemas e desafios emergentes.

Segundo Mesquita-Pires (2007) o “período de estágio é conhecido por ser um momento dilemático onde os desafios e tomadas de posição desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza” (p.148), aos quais não ficamos alheios, enquanto estagiários, enquanto pessoas e profissionais em formação. Todavia, não podemos deixar de relevar o importante papel formativo que os dois momentos de prática, o primeiro em contexto pré-escolar e o segundo em contexto de 1.º CEB, assumiram na construção de saberes considerados essenciais para a nossa formação e desenvolvimento profissional e pessoal, no quadro de um desempenho profissional de qualidade.

Reconhecemos que ao longo da PES a reflexão pré e pós ativa, a auto e heteroavaliação e o trabalho colaborativo, potenciaram a construção de significados sobre a realidade profissional, ajudando-nos a compreender melhor as nossas potencialidades, mas também as fragilidades a superar para o desenvolvimento de práticas educativas responsivas às exigências e desafios que, nas sociedades contemporâneas, se colocam aos educadores/professores.

Entendemos que um educador/professor “necessita, em primeiro lugar, de ser uma pessoa que deve conhecer os alunos e estar com eles” e que este não “é um saber herdado de outrem, é sim um saber que se adquire, que se conquista” (Mesquita, 2005, p.157), Como tal, o período de observação e cooperação foi muito importante pois permitiu-nos conhecer algumas das características organizacionais e culturais da instituição, bem como do grupo de crianças, ajudando-nos a compreender as suas características de aprendizagem e integração social. Porém, foi sobretudo ao longo da nossa intervenção pedagógica que foi possível irmos acedendo a dados que nos permitiram melhor conhecer as crianças e dar-nos a conhecer, pois esse conhecimento mútuo é essencial para ganhar confiança e partilhar sentimentos, experiências e motivações. Neste sentido, procuramos criar oportunidades para o envolvimento das crianças em atividades diversas e recorrer a fontes e meios de informação de natureza diversificada para, assim, melhor podermos compreender o que realmente as mobiliza e orientar o processo de ensino-aprendizagem em função das suas motivações.

Ao nível da intervenção pedagógica enveredámos por uma abordagem que minimizasse as fronteiras entre as áreas de conteúdo e áreas curriculares e que permitisse integrar, na planificação, os contributos das crianças, no sentido de assegurar-lhes a vivência de um currículo integrado e integrador de todos, crianças e adultos. Consideramos que tornar o currículo coerente e encarar o processo de ensino-aprendizagem de forma integrada pode ser melhor conseguido através do desenvolvimento de projetos. Isto porque, nos parece, corroborando a opinião de Mesquita (2011), que a ideia de projeto é a que “melhor define a transversalidade de saberes pois pode abordar-se o mesmo problema a partir de vários ângulos” (p. 245) e colaborarem educadores/professores e crianças na sua elaboração e desenvolvimento. Os dados recolhidos e analisados ao longo da nossa ação permitiram-nos perceber que quando se trabalha e aprende através de projetos, as crianças aderem com mais entusiasmo e envolvem-se de forma mais ativa nas atividades, as quais assumem e se tornam co responsáveis, procurando-se criar um ambiente de cooperação, entajuda e

descoberta. Assim entendemos os projetos como “motores de dinamismo, fonte de aprendizagem e saber” e que para o seu desenvolvimento “concorrem temáticas vivenciadas ou observadas no dia-a-dia” (Mesquita, 2011, pp.245-246). Neste âmbito, importa considerar que embora os referenciais de orientação curricular da Educação Básica portuguesa, “contemplam o princípio da integração”, se reconhece a pertinência de “mobilizar novos e diferentes esforços para o desenvolvimento de uma acção e uma cultura profissional integradoras, no sentido de maior diálogo, colaboração, articulação e conexão entre os diferentes agentes, contextos e momentos educativos” (Sanchez, 2012, p. 79-80).

Relançando um olhar sobre o nosso trajeto de formação, entendemos sublinhar que a PES era o momento, por nós, mais desejado e foi nela que vivenciamos experiências marcantes, caracterizadas pela incerteza e dúvidas com as quais nos íamos confrontando, mas que nos permitiram refletir, progredir e olhar para o futuro de forma mais confiante e segura para enfrentar os problemas, mas também para aproveitar os desafios e oportunidades emergentes.

Uma das dificuldades sentidas em ambos os contextos prendeu-se com a gestão do tempo, como já referimos anteriormente e a planificação. Assim, e atendendo ao papel importante que a planificação assume na orientação das aprendizagens e da vida, em geral, da sala de aula, consideramos fundamental salientar alguns aspetos sobre o modo como percebemos e desenvolvemos essa dimensão curricular.

Consideramos que esta deveria refletir maneiras de ajudar as crianças a progredir de acordo com as suas capacidades, pois como alerta Arends (2008) as crianças “não vão para as aulas com os mesmos conhecimentos prévios e competências” (p.123) e, por outro lado, as crianças também “divergem na maneira como preferem aprender” (p.124). Neste sentido quando planificamos importa variar as estratégias de ensino e dar às crianças diferentes opções de atividades de aprendizagem, podendo ser utilizadas para atingir metas de aprendizagem comuns. De acordo com o legalmente definido, a educação básica, na qual se incluem a educação pré-escolar e o 1.º CEB, prevê que o desenvolvimento do ensino deverá ser orientado por metas de aprendizagem. No que se refere à educação pré-escolar as Metas de Aprendizagem (ME, 2010) estão organizadas áreas e domínios de conteúdo, explicitando alguns conteúdos previstos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar⁵. Por sua vez, as metas curriculares para o 1.º

⁵ Despacho n.º 5240/97, de 4 de agosto, ME/DEB, 1997.

CEB estão organizadas por objetivos gerais, completados por descritores de desempenho mais precisos e definidos por ano de escolaridade, estruturados em domínios de referência (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p.3). Consideramos que as metas facilitam a elaboração da planificação, pois fornecem uma visão mais objetiva do que se pretende alcançar em cada nível educativo e, por conseguinte, ajudar os educadores/professores a delinear estratégias educativas coerentes com o que se pensa ser a formação pretendida para os cidadãos de hoje.

Foi no contacto direto com a profissão, ou seja, na PES, que nos foi possível (re)construirmos as nossas próprias imagens de educador e professor ideais e dos papéis que estes devem desempenhar. Como afirma Souta (1997), apesar de haver “professores que não deixam de sonhar com a turma “ideal”, onde todos os alunos são iguais do ponto de vista étnico e cultural, onde todos aprendem da mesma maneira, e todos evoluem ao mesmo ritmo” (p.101), essa não foi a realidade profissional que encontramos nem tão pouco a que retrata as exigências da sociedade atual. A heterogeneidade e a diversidade parecem, constituir hoje as características evidentes das atuais sociedades. Por outro lado, as profundas e aceleradas mudanças exigem uma contínua renovação de saberes e o acesso a fontes diversas de informação possibilitam esse processo, mas requerem também que as pessoas dominem saberes que lhes permitam assumir uma atitude crítica e seletiva da informação. Importa assim, atender às potencialidades (in)formativas disponíveis, mas também aos riscos que representam, alguns meios de comunicação e informação, como a Internet. Novos desafios e responsabilidades se colocam, portanto, aos sistemas educativos e a cada um de nós, como profissionais e cidadãos, no sentido de ajudar as crianças a tornarem-se cidadãos esclarecidos, responsáveis e socialmente integrados.

Deste modo, importa promover o desenvolvimento de projetos educativos de qualidade, no sentido do sucesso, integração e valorização de todos. Essa qualidade “ao abrigo de um princípio e inclusão, deverá incontornavelmente dirigir-se a todos os alunos, na medida em que a falha ou exclusão em situação escolar se constitui muito frequente como a primeira etapa de exclusão social” (Morgado, 2004, p.9).

Neste sentido, procuramos durante a prática dar um modesto contributo para a construção de respostas educativas de qualidade. A “questão da qualidade na sala de aula [assentou] no princípio nuclear da diferenciação pedagógica que entendemos como o modelo de acção educativa mais potente no sentido de responder com qualidade à diversidade e heterogeneidade dos alunos” (Morgado, 2004, p.10). Assim, procuramos

organizar atividades e apoiar as crianças na concretização das mesmas, no sentido de ajudar a que todos acessem ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais, afetivas, estéticas e morais.

Ainda no entendimento desta questão, não podemos deixar de relevar que “o factor que mais parece influenciar a qualidade é a presença de um professor qualificado e motivado” (CEC, citado por Morgado, 2004, p.34). Consideramos importante referir alguns aspetos relacionados com as mudanças que, ao nível da educação, se constata e que implica ajustamentos na definição do papel e desempenho que podemos ser solicitados a assumir. Podemos dizer que têm vindo a aumentar as responsabilidades e tarefas atribuídas às escolas e aos professores, mas também o reconhecimento do papel importante que lhes cabe em cooperar com as famílias na educação e formação das crianças e jovens. Neste âmbito não podemos deixar de considerar que as mudanças nas formas de vida, de trabalho ou desemprego e de organização da estrutura familiar, que levam a confrontar-se com dificuldades e responsabilidades de natureza diversa, o que pode também influenciar o modo como as crianças chegam à escola, a disponibilidade e desejo que manifestam em aprender. Podemos constatar que muitas famílias, viram alterados os seus modelos de funcionamento e as suas condições de vida, levando-as a ter, por exemplo, uma menor quantidade de tempo para apoiar e acompanhar os filhos, nomeadamente em relação à sua vida escolar. Esta situação tende a declinar na escola tarefas e responsabilidades que se prendem com prestar-lhe respostas que ajudem à formação global das crianças, as quais outrora eram quase, exclusivamente, assumidas pelo núcleo familiar. Estes e outros aspetos têm vindo a fazer com que o papel das escolas e profissionais que nelas trabalham reajustem as suas funções e objetivos de trabalho.

O desenvolvimento e a democratização do acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, como já antes referimos, disponibilizam facilmente níveis e volumes de informação tão significativos, que faz com os diálogos quotidianos falem da “concorrência” formativa com que a escola se vê hoje confrontada, pois muito do que poderá interessar os alunos estará ao seu alcance fora da situação escolar tradicional. Neste sentido parece-nos que é necessário e importante introduzir alguns ajustamentos nas situações escolares, de modo a que, sempre que possível e tanto quanto possível, os interesses e motivações das crianças sejam valorizados e integrados no trabalho escolar. Consideramos que ao caminharmos neste sentido, a escola poderá ser percebida por alguns alunos, em risco de insucesso, numa outra dimensão, ou seja, como um contexto

em que pode sentir-se mais acolhido, escutado e ver valorizados os seus saberes e experiências extra-escolares. Importa sobretudo, desenvolve esforços para evitar o afastamento entre o aluno e o contexto escolar, no sentido da inclusão e sucesso de todos e de combater os fatores que poderão contribuir para a exclusão social.

Segundo Morgado (2004), uma “das consequências que no campo educativo terão as mudanças rápidas e significativas em termos culturais, sociais, económicos e científicos, prende-se com os conteúdos curriculares” (p. 37). Assim, é “necessário uma reflexão regular e consistente sobre os conteúdos que em cada momento devem ser ensinados e aprendidos” (p. 37). Essa reflexão sobre as questões curriculares, não pode deixar de se refletir na ação do educador/professor. Também as condições de trabalho e eventual escassez de recursos materiais exigem do professor investimento e capacidade de adaptação novas e diferentes situações. Perante estes novos problemas e desafios com que a escola e os educadores/professores se defrontam, entendemos ser importante aprofundar conhecimentos sobre a sua função e meios que podem ajudar-nos a tornar-nos e sentir-nos profissionais competentes. Julgamos, ainda, ser importante a comunidade científica e profissional prosseguir a investigação e reflexão sobre a formação e intervenção dos professores, bem como as competências que devem desenvolver.

Para a construção de respostas equilibradas, no atual quadro de mudança, requer-se o envolvimento e a motivação dos diversos intervenientes nesses processos. Como defende Morgado (2004), “importa que os processos e os dispositivos visem a introdução de mudanças que contemplem um forte envolvimento por parte dos professores”, pois em “contextos em que os processos de mudança são percebidos fundamentalmente como impostos e não desejados, [pode-se] verificar nos professores diferentes tipos de atitude, por vezes até contraditória” (Morgado, 2004, p.39).

A interação professor-aluno constitui outro aspeto que, em nosso entender, carece ser refletido e a incluído entre as prioridades da agenda da educação. Merece ter em conta que “é reconhecido pela comunidade profissional ligada à educação que se tem vindo a assistir a uma certa desvalorização social dos professores” e, por outro lado, “uma forte e crescente valorização dos processos de escolarização, alargando os períodos de escolaridade” (Morgado, 2004, p. 39). Assim, e considerando que o modo como o papel dos educadores/professores é percebido influencia a interação que se estabelece entre os diferentes intervenientes no processo educativo, e que se requer que esse processo assente em confiança e apoio mútuos, importa promover esforços para a

reconstrução de ideias que dificultam o desenvolvimento de processos formativos de qualidade. Neste sentido retomamos aqui “o desabafo de Santa Rita, professor do Liceu Pedro Nunes, em 1915” citado por Nóvoa (1991), que ainda hoje faz sentido:”

Para muitos em Portugal, e por infelicidade para alguns professores, a pedagogia não é de forma alguma coisa necessária ao professor, pois, para esses, nasce-se professor como se nasce poeta: é tudo uma questão de vocação e entendem que a pedagogia se reduz a uma lérias com que uns maníacos querem complicar esta coisa simplíssima que é ensinar rapazes (p.11).

Concluindo, entendemos que os diferentes elementos da comunidade educativa necessitam construir pontes de diálogo e mobilizar esforços para, em conjunto, possam dispor da força necessária à construção de respostas educativas de qualidade, às quais as crianças têm direito e para as quais pensamos poder contribuir, como futuras educadoras/professoras.

Referências bibliográficas

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor - da história da profissão professor ao histórico profissional de casa professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, M. d. (1995). *Motivar para a leitura - estratégias de abordagem ao texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever - através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2010). *Modelos e práticas de literacia*. Lisboa: Lidel.
- Barriga, T. (2012). (Re)criar a criatividade Materiais recicláveis como recurso educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 96, 11-13.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 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: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borràs (coord.), L. (2001). *Os docentes do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico: recursos e técnicas para a formação no séc. XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Brandão, D., Almeida, R., & Maia, J. S. (2012). Co-construção do conhecimento matemático no jardim de infância - contagens no quotidiano. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 97, 19-28.
- Brennan, W. K. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Capucha, L. (2007). Nota de apresentação. In M. E. Martins, L. C. Loura, & M. d. Mendes, *Análise de dados. Texto de apoio para os professores do 1.º ciclo* (p. 3). Lisboa: Ministério da Educação.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, I. M. (2008). O Ensino da Matemática: (entre)cruzar áreas, saberes, experiências. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 85, 20-21.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1995). *Projectos, percursos, sinergias no campo da educação inter/multicultural: Relatório Final*. Porto: CIIIE/FPCEUP.
- Costa, M. A. (1989). Aprender a ler e a escrever - algumas complicações. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n.º 2, 74-80.
- Craveiro, A., Figueiredo, A., & Dias, M. T. (2003). *Palavra a palavra – livro de apoio ao método das 28 palavras*. Porto: Porto Editora.
- Damon, E. (2002). *Somos todos diferentes*. Lisboa: Editorial Presença.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família - a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Donaldson, J., & Scheffler, A. (2010a). *A Filha do Grufalão*. PI.
- Donaldson, J., & Scheffler, A. (2010b). *O Grufalão*. Verbo.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa - instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duque, B. (2005). *Um livro... uma história...interculturais*. Lisboa: ACIME. Edições ASA.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Feldmann, M., & Moro, C. (2012). Contação e leitura de histórias para crianças e bebês na educação infantil. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 96, 4-10.
- Fernandes, P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 74, 9-11.

- Fernandes, P. F. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 19-33). Lisboa: Lidel.
- Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de professores - aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-280). Porto Alegre: Artmed.
- Freire-Ribeiro, I. d. (2010). Prática pedagógica e cidadania: uma interpretação crítica baseada na ideia de competência. *Tese de Doutoramento no Ramo de Estudos da Criança*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Gambôa, R., (2011). Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.47-77). Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância, n.º 90*, 8-10.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância, n.º90*, 45-46.
- Guerreiro, C. (2009). Palavras escritas, palavras partilhadas: um caso de sucesso na divulgação do livro e a dinamização da leitura. In *16th European Conference on Reading, 1st Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em biblioteca digital do Instituto Politécnico de Bragança com o handle <http://hdl.handle.net/10198/4208>.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGrawHill.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na sociedade do conhecimento - a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. H. (2008). A aquisição da linguagem escrita na educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância, n.º 84*, 10-12.

- James, A. (org.), & Christensen, P. (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Edições ESEPF.
- Januário, C., Guedes, I., Dionísio, G., Mendes, O., & Antunes, S. (2012). Refletir para intervir no jardim de infância da Horta Nova. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 95, 43-44.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. R., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, 4-7.
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância - breves pontos. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 96, 47-49.
- Lomba, C., Simões, R., Souza, R., (2007). Do livro à leitura: o uso da literatura infantil na formação do leitor crítico. In Azevedo, F., *Formar leitores, das teorias às práticas* (89-103). Lisboa: Lidel.
- Lopes, F. (2009). A Literatura para a Infância e a Compreensão Leitora: A Escola e a Formação de Leitores. In F. Azevedo, & M. d. Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 81 - 98). Lisboa: Lidel.
- Magalhães, M. H. (2012). Da literatura para a infância à educação intercultural: construindo pontes. *Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Leitura e da Escrita*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais - como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- 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.
- Martins, M. E., Loura, L. C., & Mendes, M. d. (2007). *Análise de dados: textos de apoio para professores do 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (1998). Linguagem escrita no jardim-de-infância: o que pensam futuros educadores de infância? *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação – Educação Pré-Escolar: Modelos, Investigação e Práticas Educativas* (pp. 267-271). Lisboa.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar - ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, 31-34.
- Mata, P., Bettencourt, C., Lino, M. J., & Paiva, M. S. (2004). Cientistas de palmo e meio. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 169-174.
- Mateus, M. d. (2001). *O estudo do meio social como processo educativo de desenvolvimento local*. Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Mateus, M. d. (2008). Dinâmicas entre a escola e a comunidade local. *EduSer - Revista da Educação*. Bragança, ESE, Instituto Politécnico de Bragança, 147-180.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita, E. (2005). *Representações sobre a profissão de docente e as competências para a docência*. Dissertação de mestrado em ciências da educação na área de especialização de formação de professores. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância - teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, L. (2008). *Origami: história de uma geometria axiomática*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação - um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- National Council of Teachers of Mathematics (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (coord.), Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M. A., & Neves, M. C. (1998). *Criar o gosto pela escrita - formação de professores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (1991). *Um tempo de ser professor*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Oliveira-Formosinho (Org.), J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Revista do GEDEI*, 153-170.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores - da sala à escola* (Vol. I, pp. 94-120). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M. - uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Revista Escola Moderna*, n.º 18, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (coord.), & et al. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - estudos de casos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Gambôa, R. (Org.), Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011a). O espaço na Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, F., Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011b). O tempo na Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.70-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação In J. Oliveira- Formosinho,

- R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11 - 39). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & MacClellan, K. (1996). *A construção da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia para a infância*. São Paulo: Artmed.
- Palhares (Coord.), P., (2004). *Elementos de Matemática - para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Peixoto, A. (2010). Actividades laboratoriais do tipo POER na Educação Pré-Escolar. *Revista Iberoamericana de Educação*.
- Pereira, A., & Mesquita, E. (2013). *H2O*. Alfabeta Editora.
- Pereira, L. Á. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim (org.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (Cadernos de Formação de Professores nº 2 ed., pp. 35-49). Porto: Porto Editora.
- Pereira, S. (1994). Educar para os media no jardim-de-infância. *NOESIS*, 26-29.
- Pinto, S. C. (2013). A auto e heteroavaliação em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 99, 27-29.
- Pires, A. (2002). *Escrever, um acto de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. P. (Org.) (2002). *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Pontes, V., & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo, *Formar leitores, das teorias às práticas* (pp. 68-87). Lisboa: Lidel.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar - sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, I. d., Nogueira, A. G., Abreu, A. P., Barbosa, M. J., & Forte, A. M. (2007). *Casa da Leitura*. Obtido em Fevereiro de 2014, de www.casadaleitura.org
- Ribeiro, I. F. (2003). Novas prioridades da escola básica: Contributos para redefinir a formação de professores. *Tese de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

- Ribeiro, M., & Morais, C. (2008). Internet e comunicação no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista EduSer*, n.º 3, 39-63.
- Ribeiro, S. d., Costa, S. C., & Maia, J. S. (2012). Representação numérica no jardim de infância - heterogeneidade de registos num contexto homogéneo. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 97, 26-28.
- Rino, J. (2004). *O Jogo, Interações e Matemática*. Lisboa : Associação de Professores de Matemática.
- Risari, G. (2008). *Aquiles o pontinho*. Kalandraka.
- Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Lisboa: Edições Asa.
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em ciências no pré-escolar - contributos de um programa de formação*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de Doutor em Didáctica e Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. d. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Textos Editores, LDA.
- Sá, A. J. (1995). *A aprendizagem da matemática e o jogo*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Sabino, I. (1995). IX. realidade, comunicação visual e capacidade crítica. In R. Sousa, *Didáctica da educação visual* (pp. 191-228). Lisboa: Universidade Aberta.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de infância como tempo fundador. Repensar a formação de educadores para uma acção educativa integrada*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santana, H. (2005). A expressão artística na educação, um meio de comunicação. *ESEG Investigação, Revista Científica da Escola Superior de Educação da Guarda*, 111-124.
- Santos, J. d. (1983). *Ensaio sobre a educação II - o falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2010). Trajectórias de aprendizagem e ensinar para a compreensão. In GTI, *O professor e o programa de matemática do ensino básico* (pp. 43-59). Lisboa: APM.
- Silva, A. P., & Pinto, G. (2005). A criatividade também dita as leis da escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 74, junho. Lisboa: APEI, 36-37.

- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (org.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (Cadernos de Formação de Professores n.º 2 ed., pp. 51-64). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação .
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & educação*. Porto: Profedições.
- Trindade, R., Cosme, A., Pacheco, J., & Nunes, R. S. (1998). *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social. Questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Vale, I. (coord.), Fão, A., Cabodeira, F., Portela, F., Geraldes, F., Fonseca, L., & Pimentel, T. (2007). *Matemática no 1.º ciclo: mais propostas para a sala de aula*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Vasconcellos, C. d. (2005). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança - por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad.
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., Fernandes, S. R. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Veia, L. J. (1996). *A resolução de problemas o raciocínio e a comunicação no primeiro ciclo do ensino básico*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática .
- Veríssimo, A. (2000). *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto:
ASA

Legislação Referenciada

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do Educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. *Diário da República*, II Série-A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. *Diário da República*, I Série - A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série n.º38.
Lisboa: Ministério da Educação

Anexos

Anexo I. Guião de atividade "Mais, menos e ou a mesma quantidade de água"**Será que contém mais, menos água ou a mesma quantidade de água?****Finalidade da atividade:**

Prever, experimentar, observar o que acontece ao volume e à forma da água contida num recipiente quando esta é transferida para outro.

Recursos didáticos:

Kit de recursos: Guião da atividade, diferentes recipientes com a mesma capacidade, marcadores, folha de registos, água e um garrafão.

Situação contextualizadora:

Partindo da observação do conjunto de recipientes-medida, será que estes contêm, mais, menos e ou a mesma medida de água.

Questão problema:

Será que os recipientes contêm mais, menos e ou a mesma medida água?

Exploração das ideias prévias das crianças e o seu respetivo registo:

A exploração das ideias prévias das crianças, será realizada com base num questionamento, como por exemplo:

- 1- Será que os recipientes contêm mais, menos ou a mesma medida de água?
- 2- O que acontecerá quando colocarmos a água noutra recipiente e marcarmos?

Planificação da atividade:

Após o levantamento das ideias prévias das crianças, as crianças irão registar as suas previsões numa folha de registo. Seguidamente transferem o conteúdo do recipiente para um garrafão e marcaram a altura utilizando um risco. Após esta tarefa as crianças registarão o que aconteceu na mesma folha de registo.


- 1- Observação os recipientes.
- 2- Questionar as crianças de forma a descobrir quais as suas ideias prévias.
- 3- Registo as suas previsões, numa folha de registo.
- 4- Transferir a água de cada recipiente para outro e observar o volume.
- 5- Observar e registar o que verificam.
- 7- Confrontar as suas previsões com as suas observações.

Registo da atividade:

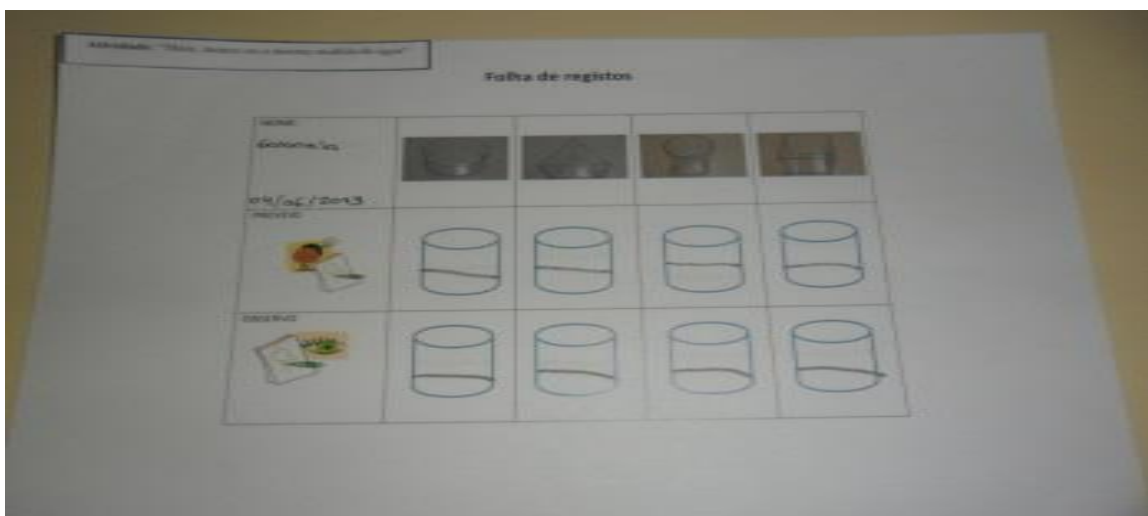
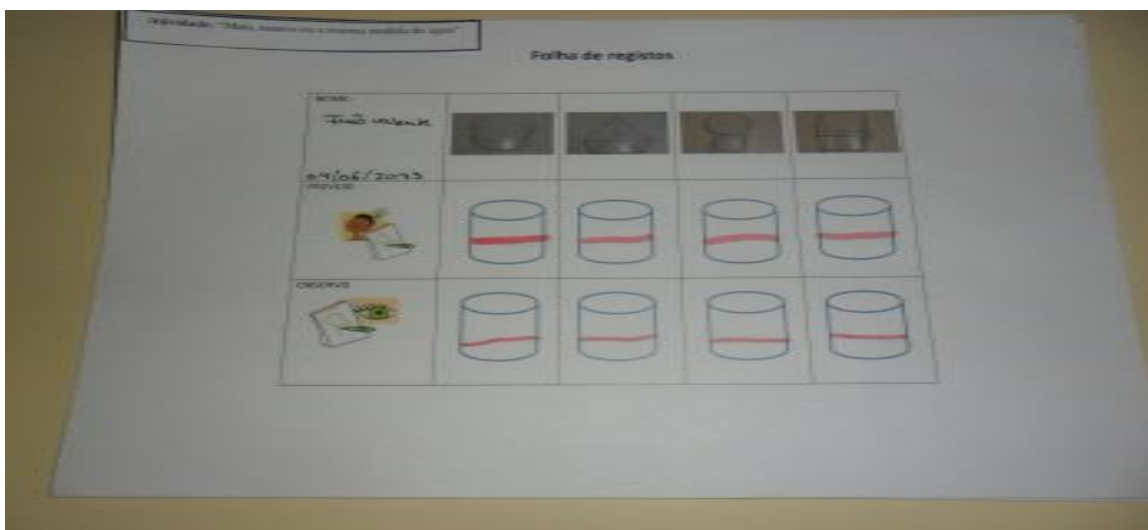
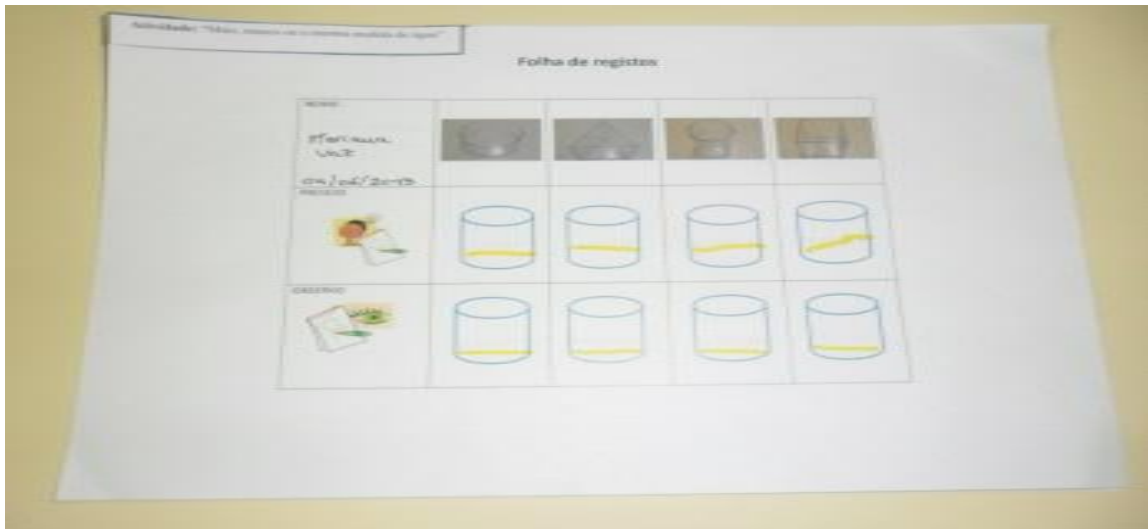
Com o registo da atividade pretende-se que as crianças comparem as suas ideias prévias com o que observam, numa fase posterior. Para tal, irá proceder-se-á ao respetivo registo (folha de registo), para que ocorra o confronto sobre aquilo que as crianças pensavam que iria acontecer e o que ocorre na realidade.

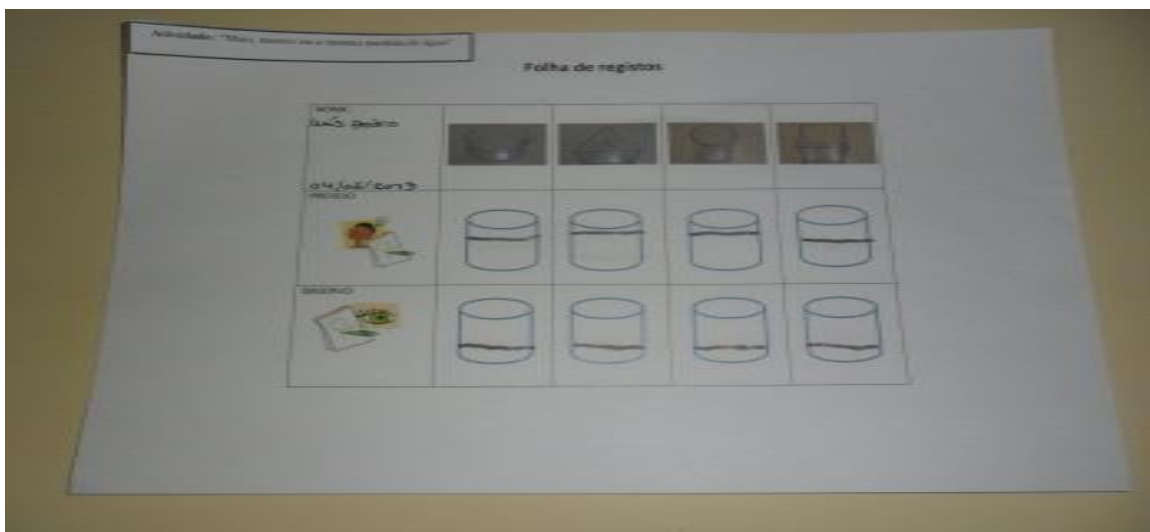
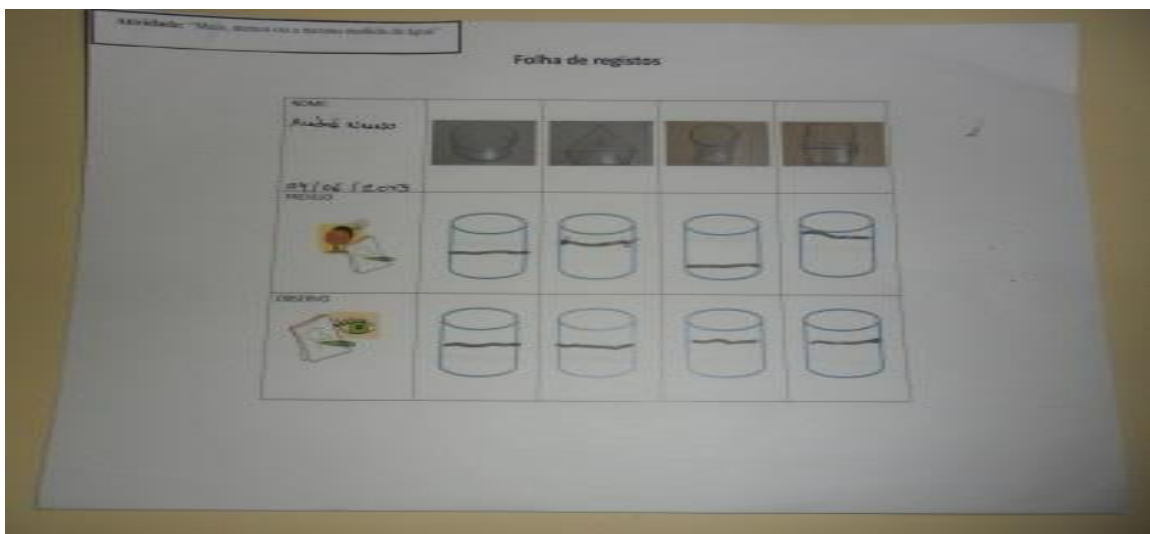
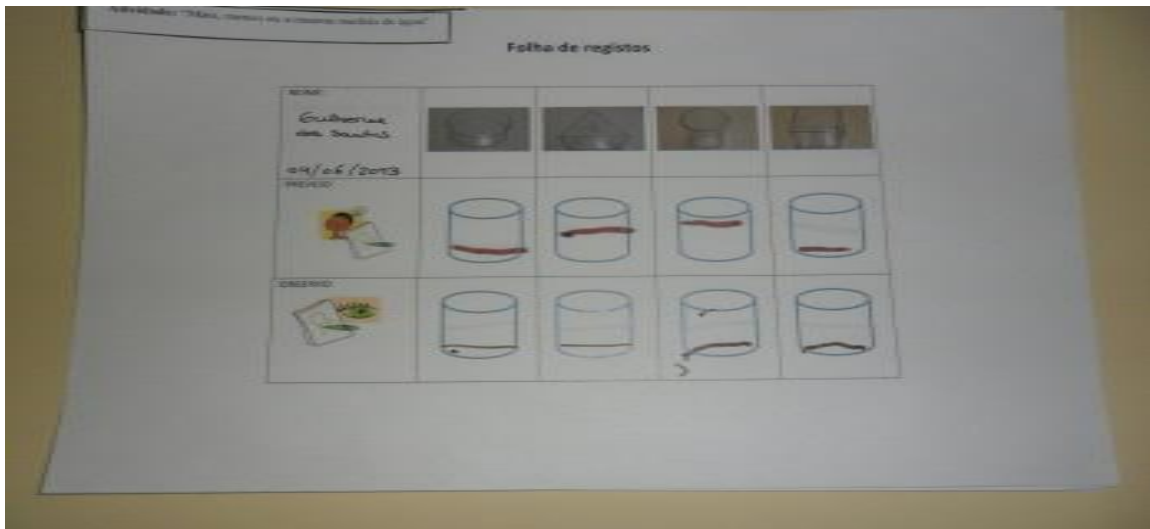
Anexo II. Folha de registos

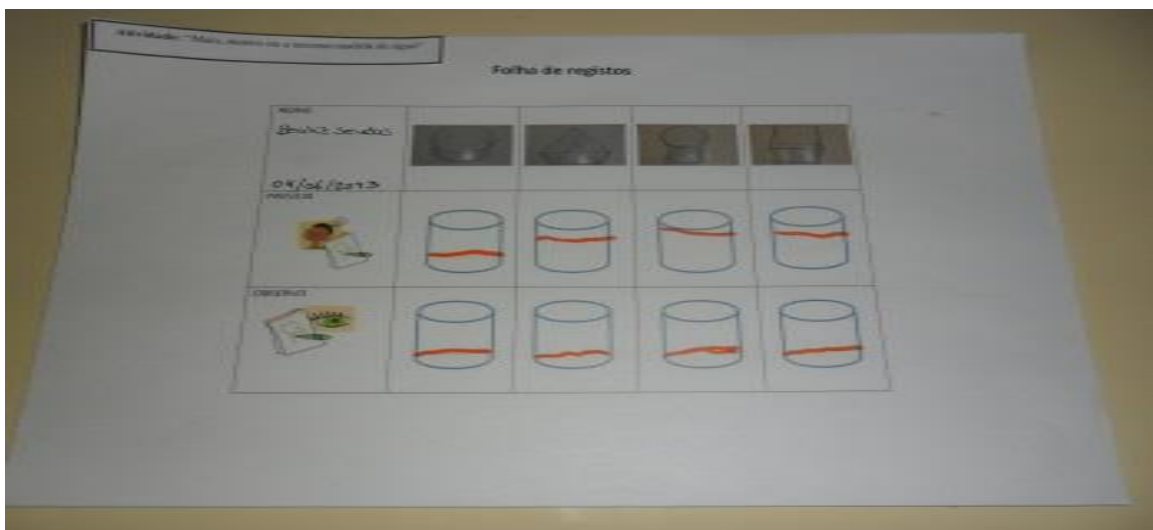
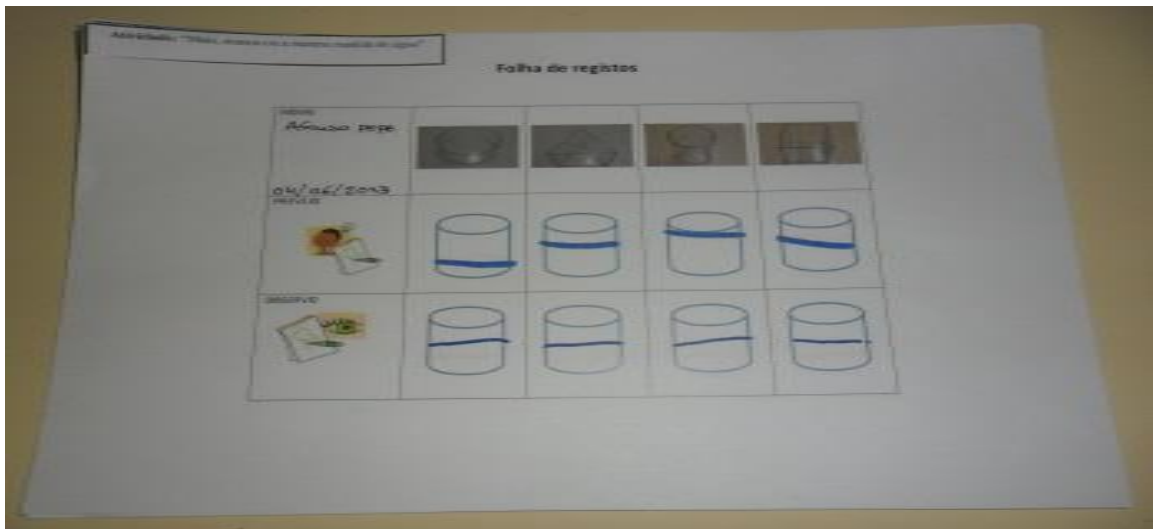
Atividade: "Mais, menos e ou a mesma medida de água"

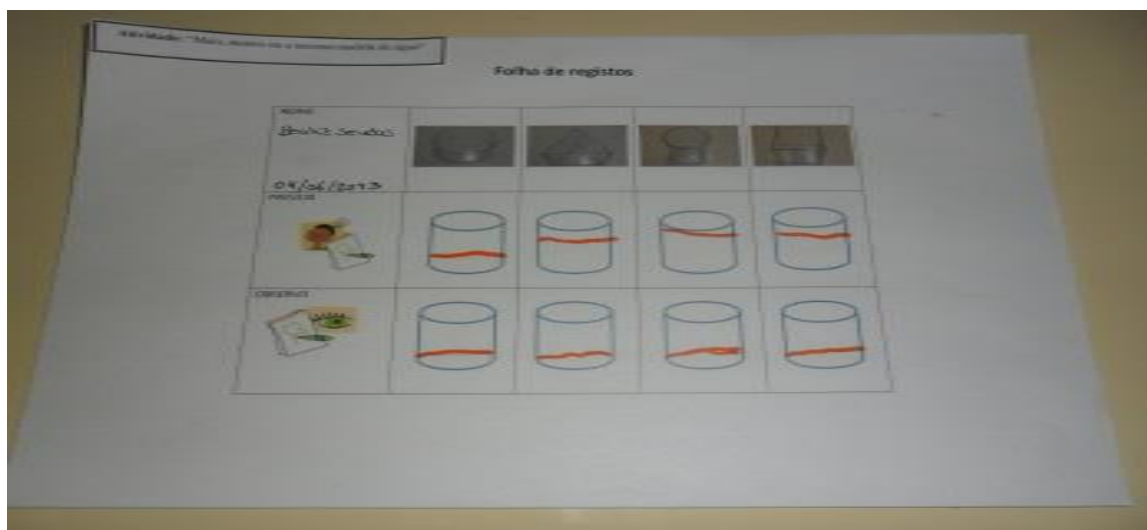
NOME:				
PREVO 				
OBSERVO 				

Anexo III. Folhas de registro das crianças









Anexo IV. Grelha de observação de comportamentos e desempenhos

Grelha de observação de comportamentos e desempenhos		Números das crianças																				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Comportamentos e desempenhos																						
E assíduo		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Está atento		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Distrai os colegas		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Exprime-se, oralmente com clareza		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Exprime-se corretamente por escrito		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Perturba a aula		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Mostra interesse		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Traz o material para a aula		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Faz os trabalhos de casa		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Tem a capa organizada		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
E persistente no trabalho		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Colabora com os colegas		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Respeita os outros		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
E disciplinado		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Aplica os conhecimentos adquiridos		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Compreende e enuncia os orais		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Compreende e enuncia os escritos		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Participa ativamente na aula		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Escaleta de classificação: Nunca 😞 Às vezes 😊 Frequentemente 😊 Sempre 😊

Anexo V. Lista de verificação

Lista de Verificação		
Professor titular	Ano: 3 ^º	Turma: CE8
	INDICADORES	✓ SIM
Diferenças individuais	Evidencia conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem mais adequadas a cada aluno.	✓ SIM
	Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada aluno.	✓ SIM
	Cria oportunidades para reforçar a auto-estima de cada aluno.	✓ SIM
Oportunidades de aprendizagem, objetivos e tarefas	Define objetivos de aprendizagem.	✓ SIM
	Propõe actividades de aprendizagem adequadas aos objetivos propostos.	✓ SIM
	Propõe estratégias de aprendizagem diferenciadas para grupos e indivíduos.	✓ SIM
	Estimula o pensamento dos alunos.	✓ SIM
	Estimula a interação entre os alunos.	✓ SIM
	Avalia o grau de concretização dos objectivos pelos alunos e fornece feedback.	✓ SIM
	Ensina técnicas de estudo individuais e colaborativas de forma explícita.	
Ambiente de trabalho	Distribui os alunos de forma adequada às actividades de aprendizagem.	✓ SIM
	Organiza e disponibiliza recursos.	✓ SIM
	Integra tecnologias de informação e comunicação nas aulas.	✓ SIM
Comunicação	Apresenta os objetivos de aprendizagem de forma clara.	✓ SIM
	Relaciona as actividades com aprendizagens anteriores e futuras.	✓ SIM
	Estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem.	
	Fornecer instruções de forma clara.	✓ SIM
	Explicita os critérios de avaliação de forma clara.	✓ SIM
	Ouve, analisa e responde aos alunos.	✓ SIM
Rubrica do observador: Cátia Carlos		Fonte: Reis (2011)

