



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

Dora Liliana da Costa Briote

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

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Bragança
Junho 2015

“O processo de leitura relaciona entre si o leitor, o texto e o contexto”
(Sá, 2004, p.15).

Agradecimentos

O presente trabalho é o reflexo de um longo caminho e que agora chega ao seu término. Este percurso, além de enriquecedor, foi manifestamente repleto de obstáculos, contudo estes foram ultrapassados com o apoio da instituição de formação e de várias pessoas que marcaram esta etapa da nossa vida, em particular:

À Escola Superior de Educação de Bragança por nos ter acolhido e dado a possibilidade de realizar este mestrado.

À Professora Elza Mesquita, pela cedência de tempo, pois foram longas horas, dias e até noites que disponibilizou para a orientação do presente relatório. Se estamos orgulhosas e satisfeitas com o trabalho realizado, com o sentimento de dever cumprido, sim mas isso devemos-lo à professora. Obrigada pelo apoio, ajuda, orientação, amizade e disponibilidade apresentada, bem como a partilha de saberes que nos foram auxiliando no decorrer da nossa ação educativa.

Ao Professor Luís Castanheira que sempre nos acompanhou e orientou, obrigada pela pertinência das observações realizadas no decorrer da prática.

A todos os professores de Escola Superior de Educação de Bragança, pelo apoio dado sempre que este era solicitado. Nunca nos sentimos "sozinhas" nesta caminhada, uma vez que o acompanhamento e orientação dada pelos docentes sempre existiu.

À D. Olema pela pessoa especial que é e, para além disso, pelo apoio, amizade e conselhos dados. Obrigada por tudo.

À amiga, companheira de todas as horas, Ana Sousa, por estar sempre do nosso lado, quer nos bons quer nos maus momentos, pois sentimos sempre a sua inestimável presença. Obrigada pela paciência, amizade e palavras de coragem ao longo desta longa caminhada.

Às amigas Ana Lima, Andreia Rodrigues, Bárbara Gonçalves, Marta Fernandes, Cláudia Pereira e Rute Gonçalves pela amizade que sempre manifestaram e pelos momentos passados que nunca serão esquecidos.

À irmã, Luciana Briote, simplesmente por existir, pelos conselhos que sempre foi dando e que foram fundamentais para ultrapassar as fases mais complicadas pelas quais passamos.

Aos pais e avós pelo carinho, amor, paciência, dedicação e sacrifício concedido para a realização deste sonho. São os melhores pais do mundo. Obrigada por acreditarem neste sonho e, pela educação que nos deram.

A todos(as) o nosso muito OBRIGADA!

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), desenvolvida em contexto de Educação Pré-escolar, numa Instituição Particular de Solidariedade Social com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, efetivada numa escola da rede pública com um grupo/turma de crianças de 8 e 9 anos de idade. Nos dois contextos a prática foi desenvolvida no sentido de responder aos interesses e necessidades das crianças sendo que as atividades propostas visaram uma aprendizagem realizada através da pesquisa, reflexão e descoberta, proporcionando às crianças momentos de aprendizagens significativas, ativas e socializadoras. No decorrer da prática, as atividades que desenvolvemos foram pensadas no sentido de darmos resposta(s) a duas questões-problema: *Que importância dar ao processo de interação da criança/sujeito-mundo atendendo ao seu próprio desenvolvimento? Que leituras a criança realiza sobre o que a rodeia e de que forma o educador/professor a envolve nesses processos?* Considerando estas interrogações estabelecemos como objetivos: (i) *Perceber o papel da família no processo da emergência/desenvolvimento da leitura;* (ii) *Compreender a relação que a criança estabelece com os outros;* (iii) *Atender aos processos de desenvolvimento da criança que levam às leituras do mundo;* e, (iv) *Perceber a capacidade que as crianças têm em adaptar a sua imaginação às limitações da realidade objetiva de forma a torná-la mais compatível com as suas necessidades e desejos.* O estudo enquadra-se numa abordagem mista (qualitativa/quantitativa). Para que fosse possível recolhermos a informação para a presente investigação foi necessário selecionarmos um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados. Para tal, recorreremos à observação naturalista, aos registos fotográfico e de áudio, às produções das crianças, a um inventário de interesses e ainda a um inquérito por questionário aos pais. Durante as atividades de leitura que proporcionamos, cada criança foi respeitada, ouvida e dada a possibilidade de tomar decisões autonomamente. Consideramos importante a realização de um trabalho desta natureza, e que envolva as leituras do mundo integradas nas diferentes áreas de conteúdo/curriculares, uma vez que permitem, para além de uma aprendizagem significativa, o desenvolvimento da imaginação simbólica.

Palavras-chave: Leituras do mundo; Interações *criança/sujeito-mundo*; Prática de Ensino Supervisionada; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

This report was carried out under the Unit of Supervised Teaching Practice (STP), integrated in the course of Master degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, developed in the context of pre-school education, in a Private Institution of Social Solidarity with children of 3, 4 and 5 years old and in the context of the 1st cycle of basic education, carried out in the public school with a group / class of children of eight and nine years old. In both contexts the practice was developed in order to address the interests and needs of children and that the proposed activities aimed at a learning carried out through research, reflection and discovery, providing children moments of meaningful learning, active and socializing. During the practice, the activities we developed were designed in order to give answers to two issue questions: *How important is the process of interaction between children / subject-world view of their own development? That reads the child performs on its surroundings and how the educator / teacher to involve in these processes?* Considering these questions we set the following objectives: (i) *understand the role of the family in the emergency process / development of reading;* (ii) *understand the relationship the child has with the other;* (iii) *meet the child's developmental processes that lead to the readings of the world;* and (iv) *realize the ability that children have to adapt your imagination to the limitations of objective reality in order to make it more compatible with their needs and desires.* The study is part of a mixed approach (qualitative / quantitative). To make it possible to collect information for the present investigation it was necessary we select a set of techniques and data collection instruments. To this end, we resort to naturalistic observation, the photographic records and audio, to children's productions, an inventory of interests and still a questionnaire to parents. During the reading activities we provide, each child was respected, heard and given the opportunity to make decisions autonomously. We consider important to carry out a job of this nature, and involving the readings of the world integrated in different areas of content / curriculum, as they allow, in addition to a significant learning, the development of symbolic imagination.

Keywords: World readings; Interactions child / subject-world; Supervised Teaching Practice; Preschool education; 1st cycle of basic education

Índice Geral

Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento teórico	5
Nota introdutória.....	5
1. Ato de ler e a(s) leitura(s) do mundo.....	5
2. Modelo curricular <i>High/Scope</i>	12
3. <i>Movimento da Escola Moderna (MEM)</i>	16
4. Documentos orientadores da pré-ação e da ação em contexto de trabalho.....	18
4.1. <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)</i>	18
4.2. <i>Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	20
4.3. <i>Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar/Metas Curriculares para o 1.º Ciclos do Ensino Básico</i>	21
5. As interações em contexto.....	23
6. Planificação da ação educativa.....	24
7. Avaliação do processo de ensino.....	26
Capítulo II. Contextualização da pesquisa e opções metodológicas	
Nota introdutória.....	27
1. Caracterização dos contextos da Prática do Ensino Supervisionada (PES).....	27
1.1. Instituição e grupo de crianças da Educação Pré-escolar.....	27
1.2. Instituição e grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	29
1.3. Dimensões pedagógicas sustentadoras da ação em contexto de PES.....	30
1.3.1. Organização do espaço e dos materiais pedagógicos.....	31
1.3.2. Organização do tempo.....	36
2. A investigação mista como opção metodológica.....	39
2.1. Procedimentos da pesquisa e recolha de dados.....	41
2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	43
2.2.1. Observação naturalista.....	44
2.2.2. Registos fotográficos.....	45
2.2.3. Registo em áudio.....	45
2.2.4. Produções das crianças.....	45
2.3. Tema, problema e objetivos do estudo.....	46
Capítulo III. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio	
Nota introdutória.....	47
1. Análise dos dados obtidos na fase preliminar do estudo.....	47
2. Apresentação, descrição e análise das experiências de ensino/aprendizagem.....	60
2.1. Experiências de ensino/aprendizagem em contexto de Educação Pré-escolar.....	60
2.2. Experiências de ensino/aprendizagem em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	78

Considerações finais	89
Referências bibliográficas	93
Anexos	103
Anexo I – Materiais/Recursos construídos em contexto da Educação Pré-escolar	105
Anexo II – Materiais/Recursos construídos em contexto do 1.º CEB.....	107
Anexo III – Grelha de observação das práticas pedagógicas no domínio da leitura e da escrita em contexto de jardim-de-infância.....	109
Anexo IV – Inventário de interesses.....	113
Anexo V – Inquérito por questionário – Pré-Escolar.....	115
Anexo VI - Inquérito por questionário – 1.º CEB.....	119
Anexo VII – Autorização por parte da instituição para a entrega dos inquéritos por questionário aos encarregados de educação.....	123
Anexo VIII – Leituras das manchas de Rorschach.....	125
Anexo IX – Análise das manchas de tinta – técnica de sopro.....	127
Anexo X – Caracterização das personagens “manchas”.....	129
Anexo XI – Narrativa.....	131
Anexo XII – Protocolo da atividade prática – Viscosidade.....	133
Anexo XIII – Elaboração de um poema através das leituras das imagens intervencionadas pelas crianças.....	135
Anexo XIV – Leituras das obras de Miró.....	137
Anexo XV – Reprodução da obra de Miró.....	139
Anexo XVI – Intervenção dos desenhos elaborados aquando da observação das nuvens.....	141
Anexo XVII – Protocolo da atividade prática – Evaporação.....	143
Anexo XVIII – Análise/interpretação das obras de arte angolanas.....	145
Anexo XIX – Leitura da comunidade feliz/infeliz.....	149
Anexo XX – Leitura e construção de uma história com base na mancha criada....	151
Anexo XXI – Atividade prática – Exploração dos pulmões.....	155
Anexo XXII – Leitura da pintura Renascentista.....	157

Índice de quadros e figuras

Figuras

Figura 1. Modelo ecológico de Brofenbrenner.	8
Figura 2. Planta da sala de atividades dos 3, 4 e 5 anos.....	31
Figura 3. Planta da sala de aula do 1.º CEB – MO5 (inicial).....	32
Figura 4. Planta da sala de aula do 1. CEB – MO5 (finhal).....	33
Figuras 5 e 6. Dinamização de uma atividade sobre livros.....	34
Figura 7. Distinção «qualitativo» - «quantitativo» segundo Van der Maren.....	40
Figura 8 . Posicionamento dos pais face à leitura.....	49
Figura 9. Posicionamento dos pais face à promoção da leitura.....	50
Figura 10. Outras vantagens que os pais consideram decorrer da promoção de atividades de leitura.....	51
Figura 11. Como classificam os pais a sua capacidade para conceber e implementar atividades de leitura.....	52
Figura 12. Circunstâncias em que se considera que as atividades de leitura devem ser implementadas	53
Figura 13. Livros preferidos pelas crianças na opinião dos pais.....	54
Figura 14. Importância dada à leitura de histórias a crianças.....	55
Figura 15. Respostas das crianças à questão: <i>sabes ler?</i>	56
Figura 16. Respostas das crianças à questão: <i>gostava de saber ler porque</i>	56
Figura 17. Respostas das crianças à questão: <i>o que podemos ler?</i>	57
Figura 18. Identificação de elementos num texto.....	58
Figura 19. Diferenciação de letra e número.....	59
Figura 20. Noção da palavra maior.....	59
Figuras 21 e 22. Técnica do sopro.....	64
Figuras 23 e 24. Ensaio da peça de teatro – A grande aventura.....	65
Figura 25. Atividade prática – Viscosidade dos líquidos.....	66
Figuras 26 e 27. Atividade plástica utilizando figuras geométricas.....	68
Figuras 28 e 29. Visita ao “Museu de Miró”.....	70
Figuras 30 e 31. Identificação das preferências das obras de arte de Miró.....	70
Figuras 32 e 33. Reprodução da obra de arte Miró.....	71
Figura 34. Observação das nuvens.....	72
Figuras 35 e 36. Registo em folhas de papel da forma observada no céu.....	73

Figuras 37 e 38. Atividade prática – Evaporação.....	75
Figuras 39 e 40. Observação do resultado da atividade prática.....	76
Figuras 41 e 42. Planetário de <i>Orrery</i>	77
Figura 43. Leitura das imagens observadas.....	81
Figuras 44 e 45. Técnica do sopro/leitura da mancha criada.....	82
Figura 46. Medição da caixa torácica no momento de inspiração e expiração...	83
Figuras 47 e 48. Realização da atividade prática sobre o sistema respiratório...	84
Figuras 49 a 56. Leituras das manchas de <i>Rorschach</i>	125
Figuras 57 a 62. Análise das manchas de tinta – técnica de sopro.....	127
Figuras 63 a 66. Caracterização das personagens “manchas”.....	129
Figuras 67 a 72. Imagens intervencionadas pelas crianças com base em figuras geométricas.....	135
Figura 73. O jardim.....	137
Figura 74. A bailarina II.....	137
Figura 75. Maternidade.....	137
Figura 76. Galo.....	138
Figura 77. Carnaval de Arlequim.....	138
Figura 78. Despertando o Amanhecer	138
Figuras 79 a 84. Reprodução das obras de Miró.....	139
Figuras 85 a 96. Intervenção dos desenhos elaborados aquando da observação das nuvens.....	141
Figura 97. Armindo Machado (2002) – Pintura a óleo.....	145
Figura 98. Olavo Amado – A alma da gente.....	147
Figuras 99 a 107. Manchas de tinta – técnica do sopro.....	151
Figura 108. Pintura Renascentista.....	157
Figuras 109 a 121. Ilustrações da pintura renascentista.....	157

Quadros

Quadro 1. Rotina diária.....	37
Quadro 2. Horário do grupo/turma do 1.º CEB (MO5)	37
Quadro 3. Vantagens e desvantagens do uso do questionário.....	41

Introdução

É importante que a Educação Pré-escolar não vise apenas “uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997, p.17). Tal como refere Cardoso (2013), “desde sempre, ao educador eram cometidas as mais altas responsabilidades na formação das gerações novas. Eles eram, pois os verdadeiros artesãos do futuro, que modelavam o barro humano de que dispunham para sonhar destinos de grandeza” (p.24). Desta forma, é impreterível para uma sociedade, que se preocupa verdadeiramente com o seu porvir, não negligenciar a qualidade dos seus formadores. Estes têm a seu encargo o papel de educar e, segundo o mesmo autor, “educar não é mais do que a arte de seduzir” e não modelar (2013, p.21). Neste sentido, “estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir sempre mais além, a olhar alto, e a varrer novos horizontes é a tarefa mais nobre com que se defrontam os educadores do presente e do futuro” (Cardoso, 2013, p.21). Por conseguinte, o educador/professor, ainda na linha defendida por Cardoso (2013) “é incontestavelmente um modelo de conduta e de civismo para os seus alunos” (p.25). Além de se apresentar como modelo, deve ter consciência de que um dos “objetivos do ensino não é que os alunos saibam o conteúdo do ensino, mas antes que saibam, de forma consolidada, aplicar o que aprenderam” (Cardoso, 2013, p.57). Desta forma, é disso que o professor se deve certificar, através dos variados meios de que dispõe. Um bom professor é aquele que ao longo da sua carreira procura sempre melhorar as suas práticas, ou seja, “é aquele que faz a sua carreira procurando, a cada dia, melhorar as suas competências” (Cardoso, 2013, p.57). Além disso, deve encarar a sua prática de uma forma crítica e interrogar-se sobre a mesma, associando, sempre que possível, uma prática investigativa.

No decorrer da nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) assumimos uma atitude investigativa e reflexiva sobre as práticas pois, tal como referem Oliveira e Serrazina (2002), acreditamos que “os professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação-ação num dado contexto escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único” (p.34). Também Morais (2000) defende que “as estratégias a utilizar por cada professor devem, primordialmente, promover no aluno a vontade de aprender e convidá-lo a estar mentalmente dentro da sala de aula, construindo o seu conhecimento, de acordo com uma perspectiva construtivista da aprendizagem escolar” (p.62). Tendo em

consideração que estamos perante uma sociedade que se alterou profundamente, as novas gerações necessitam de outras formas de pensar, trabalhar, bem como novos instrumentos e novas formas de viver (Cardoso, 2013). Assim, tal como refere o professor Juan Nulasco, “cada vez mais, no futuro, o docente se afastará de um só saber, a sua disciplina, para passar a estar ligado a uma cada vez maior pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” (cit. por Cardoso, 2013, p.349). O professor deve saber adaptar-se à sociedade que atualmente temos, bem como ter a capacidade de saber aplicar da melhor forma as estratégias que planifica em contexto. Para isso, tendo em conta que o ensino é uma arte, assim como uma ciência, “os professores eficazes usam a investigação sobre o ensino e a aprendizagem para seleccionar as práticas que se sabe que melhoram a aprendizagem dos alunos” (Arends, 2008, p.1).

Depois da prática realizada percebemos que o meio influencia bastante o trabalho realizado pela criança. Tendo em vista a visão de Piaget, percebemos que este “procura valorizar, não apenas o meio ou o sujeito na construção de conhecimento, mas relevar o papel interactivo entre ambos” (cit. por Sanches, 1998, p. 48). Ou seja, é através da interação com o meio que a criança adquire conhecimento, contudo, vai processá-lo tendo em consideração a organização interna que possui (Sanches, 1998). As interações com o “outro” bem como o conhecimento prévio que a criança já possui influenciam de forma preponderante as leituras que a criança realiza. Além disso, a criança deve ser encarada como um sujeito ativo em que, nas atividades que realiza, seja interventora e ativa, tal como referem Mesquita, Formosinho e Machado (2015), sustentados em Dewey. A teoria de Dewey aponta para a educação gradual na qual o objetivo era o de educar a criança como um todo. A criança é possuidora “de vivências e objectivos próprios que lhe permitem interagir com o meio físico e social e que condicionam, de forma decisiva, as novas aprendizagens” (Martins, & Veiga, 1999, p.26).

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) integra-se no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivos principais apresentar, refletir e fundamentar experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito de dois contextos de ensino, nomeadamente na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ambas as instituições situadas na zona urbana de Bragança. Através das experiências de ensino/aprendizagem vivenciadas pretendíamos dar resposta a duas questões-problema, nomeadamente: *Que importância dar ao processo de interação da criança/sujeito - mundo atendendo ao seu próprio desenvolvimento;* e *Que leituras a criança realiza sobre o que a rodeia e de que forma o educador/professor a envolve nesses processos.*

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, procuramos desenvolver experiências de ensino/aprendizagem de forma a proporcionar uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdos/curriculares. Tal como expõe Mata (2008),

o educador deve aproveitar tarefas que possam ser abordadas de modo integrado, abrangendo diferentes áreas curriculares e mesmo dentro da mesma área, abordando diferentes vertentes de um modo integrado. Muitas vezes, uma tarefa inicial pode dar origem a outras e assim sucessivamente, conseguindo atingir uma riqueza enorme devido às suas diversas vertentes de exploração, podendo mesmo integrar-se em projectos mais alargados e com significado para o grupo de crianças neles envolvidos (p.95).

As diferentes áreas de conteúdo/curriculares proporcionaram às crianças muitas experiências. Contudo, foi fundamental que a criança realizasse aprendizagens globalizantes e significativas, sabendo nós que a articulação das diferentes áreas promove experiências ricas e cria oportunidades educativas, manifestando-se também um maior envolvimento.

No que respeita à organização do presente documento, consideramos estruturá-lo em três capítulos que designamos por Capítulo I - Enquadramento teórico, Capítulo II - Contextualização da pesquisa e opções metodológicas e Capítulo III - Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio, para além da introdução, das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos.

No Capítulo I são apresentados os fatores que influenciam a visão que a criança pode ter do mundo, bem como a forma como as leituras do mundo podem ser realizadas em contexto. Além disso, ainda são referidos os modelos curriculares, nomeadamente o modelo *High/Scope* e o *Movimento da Escola Moderna*, os documentos que orientaram a nossa prática e a ação em contexto, nomeadamente as orientações curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), o programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, por fim, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar/Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste capítulo ainda é realizada uma breve reflexão sobre as interações em contexto, o processo de planificação e avaliação.

No Capítulo II dá-se conta da caracterização do contexto da Prática do Ensino Supervisionada (PES), onde se apresenta a instituição e o grupo de crianças de ambos os contextos, bem como as dimensões pedagógicas sustentadoras da ação, sendo elas, no nosso caso em específico, a organização do espaço e materiais pedagógicos e a organização do tempo. Ainda neste capítulo são colocados em evidência os procedimentos da pesquisa e de recolha de dados. Por fim, são referidos o tema, o problema e os objetivos do estudo.

No Capítulo III faz-se a descrição e a análise dos dados obtidos na fase preliminar do estudo, bem como das experiências de ensino/aprendizagem em contexto de Educação Pré-

escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando ao longo deste processo as leituras do mundo que as crianças foram realizando.

O presente relatório termina com as considerações finais, onde apresentamos os aspetos mais significativos da ação desenvolvida nos dois contextos educativos, bem como uma breve reflexão sobre o estudo aplicado no decorrer da ação.

De salientar que a Prática de Ensino Supervisionada (PES) nos permitiu conhecer e compreender as dinâmicas presentes nos dois contextos de estágio e com esta unidade curricular foi-nos possível adquirir conhecimentos (teóricos e práticos) que nos serão fundamentais no nosso futuro pessoal e profissional. Além disso, consideramos que foi uma fase preponderante no percurso realizado ao longo do Mestrado, tendo a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada como objetivos proporcionar ao aluno a capacidade de:

1. Organizar o ambiente educativo de forma a assegurar o bem-estar, o acompanhamento e a estimulação das crianças;
2. Mobilizar, de forma integrada, conhecimentos de natureza técnica, científica e pedagógica;
3. Conceber projetos curriculares sustentados na observação, planificação e avaliação da ação educativa;
4. Agir na complexidade das situações educativas, equacionando respostas alternativas aos problemas e desafios que apresentam os contextos de intervenção;
5. Adotar uma postura reflexiva, crítica e investigativa das práticas educativas, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida;
6. Estabelecer interações positivas com os diferentes parceiros educativos, num quadro de participação ativa e democrática¹.

Todo o percurso realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico visou promover conhecimentos e atitudes necessárias às diferentes dimensões de desempenho de Educadora/Professora, estimular a integração de conhecimentos de diversas naturezas que nos possibilitaram a construção pessoal de uma intervenção educativa bem pensada e, pensamos nós, também bem fundamentada em ambos os contextos.

¹ Retirado do Guia ECTS da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – consultado em 21 de maio de 2015, no sítio http://portal.ipb.pt:7778/portal/page?_pageid=575_543516&_dad=portal&_schema=PORTAL.

Capítulo I. Enquadramento teórico

Nota Introdutória

Neste capítulo daremos conta do tema em estudo no presente relatório – leituras do mundo –, considerando alguns aspetos teóricos que pensamos sustentarem o problema em estudo, nomeadamente a importância atribuída ao ato de ler e às diferentes leituras do mundo. É também realizada uma reflexão sobre dois modelos curriculares, nomeadamente o modelo *High/Scope* e o *Movimento da Escola Moderna*, uma vez que se colocaram em evidência nas práticas desenvolvidas. Ainda neste capítulo, tornou-se necessário refletirmos sobre os documentos oficiais orientadores da nossa pré-ação e ação em contexto de trabalho e, para além destes documentos, evidenciam-se três pontos essenciais, nomeadamente as interações, a planificação e, por fim, a avaliação. Salientamos que os documentos oficiais foram uma mais-valia para o trabalho desenvolvido em contexto de trabalho, quer no âmbito da Educação Pré-escolar (EPE), quer no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

1. O ato de ler e a(s) leitura(s) do mundo

O percurso da aprendizagem da leitura não se restringe única e exclusivamente ao ato de ler. Tal como refere Teixeira (2008) “ler é compreender, julgar, apreciar, criar” (p.2). Existem várias leituras e a sua aprendizagem compreende também várias etapas que se desenvolvem ao longo dos diferentes níveis de escolaridade. Existe uma etapa prévia que corresponde à frequência do jardim de infância durante a qual a criança “vive situações que a fazem contactar com elementos escritos, despertando a sua curiosidade para a leitura e para a escrita” (Sá, 2004, p.17). Depois segue-se a etapa das primeiras aprendizagens que se desenvolve dos 6 aos 9 anos e que se afirma como um “comportamento simbólico e a criança toma consciência da sua utilidade no dia-a-dia” (Sá, 2004, p.17). Neste sentido, tendo em conta o nível de ensino no qual se leciona, a exploração que se realiza no âmbito da(s) leitura(s) passa pelo “desenvolvimento da competência de compreensão escrita a vários níveis, abrangendo as dimensões globais e as dimensões mais elementares dos vários tipos de discurso presentes na sociedade, que se complementam entre si”, estando ainda associada a competências ligadas ao “domínio da linguagem, tais como ouvir, falar e escrever” (Sá, 2004, p.18). Tal como refere Manguel

aprender a ler implica, primeiro, a aprendizagem do processo mecânico do código de escrita no qual está codificada a memória de uma sociedade; segundo, a aprendizagem da sintaxe pela qual esse código se rege; terceiro, a aprendizagem da forma como as

inscrições nesse código servem para conhecer, de maneira profunda, imaginativa e prática, a nossa identidade e o mundo que nos rodeia (cit. por Teixeira, 2008, p.2).

Considera-se, assim, pertinente que os educadores/professores promovam práticas que valorizem diferentes formas de ler e com objetivos diferentes, nomeadamente “ler com fins recreativos e ler no âmbito de vários domínios do conteúdo (contribuindo este último aspecto para o reforço da dimensão transversal do ensino da Língua Materna, em constante relação com outras áreas disciplinares do currículo dos alunos)” (Weaver, cit. por Sá, 2004, p.18).

Uma criança que inicia o 1.º CEB e começa a aprender o código e as regras que estão envolvidas no processo de leitura depara-se sempre com algumas dificuldades e, para que sejam mais facilmente ultrapassadas, deve existir todo um trabalho prévio. Para tal “contribui, em grande parte, o conjunto de experiências, conhecimentos e envolvências colecionadas pela criança até à entrada para a escola básica” (Fernandes, 2007, p.19). Assim, para contrariar as dificuldades sentidas, bem como para motivar e inspirar a curiosidade da criança para a leitura é importante criar momentos e materiais em contexto. Tal como refere Fernandes (2007), “a aprendizagem da leitura é um processo contínuo cujo sucesso é determinado em grande medida pela acção intencional de educadores e pais” (p.23). Desta forma, os educadores/professores e as famílias detêm um papel fundamental no processo de aprendizagem da leitura por parte da criança e, por tal, devem ser implementadas tarefas e manipulados recursos que promovam a iniciação à escrita e à leitura. Além de ser um processo contínuo, “ler é uma actividade complexa na qual o nosso conhecimento extratextual dá sentido ao texto e o texto é portador de novos sentidos que nos levam a repensar a nossa cosmovisão” (Bondoir, cit. por Teixeira, 2008, p.2).

Segundo Barbosa “não se ensina à criança o que é ler, porque a leitura não é um saber mas sim uma prática. Portanto, é lendo que a criança aprende a ler” (cit. por Salgado, 1997, p.29), por isso é importante oferecer e proporcionar momentos e recursos à criança para que seja possível o contacto direto com a leitura. A sua aprendizagem “deve dar à criança o sentimento de que através dela um novo mundo se lhe abrirá perante a sua mente e a sua imaginação” (Bettelheim, & Zelan, cits. por Salgado, 1997, p.29). Deste modo, os recursos apresentados à criança devem ser bem pensados para que, de alguma forma, lhes permita dar asas à imaginação.

Sendo a Educação Pré-escolar a primeira etapa da educação básica, é neste momento que o educador deve promover estratégias que ajudem a criança a desenvolver a sua sensibilidade estética, estruturar o seu pensamento, a desenvolver consciência de tudo o que a rodeia, estimulando o seu interesse e a sua curiosidade nos vários domínios. O educador deve ter a consciência de que a criança é um sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e

aprendizagem e, por isso, cabe-lhe criar condições favoráveis no contacto com a linguagem escrita e com práticas de leitura diversificadas que levem a criança a adquirir o gosto pela leitura.

É importante perceber que se a aprendizagem da leitura não for devidamente ensinada e com uma orientação adequada, fica seriamente comprometida para as crianças. A Educação Pré-escolar poderá sempre oferecer oportunidades de contacto funcional com o mundo escrito, podendo-se realizar atividades lúdicas, desenvolvendo-se com o grupo de crianças propostas diferentes e ao mesmo tempo significativas, onde se criem projetos de leitura e escrita adequados às idades das crianças.

O gosto pela leitura “não nasce do facto de as crianças viverem rodeadas de livros” (Viana, Ribeiro, Baptista, Costa, Cadime, Rios, Cruz, Costa, Brandão, & Santos, 2014, p. 18), ou seja, é preciso bem mais do que ter livros, é necessário que “os adultos (nomeadamente pais, educadores e professores) apresentem os livros às crianças, os levem até elas, as incentivem a descobri-los” (Viana, et al., 2014, p.18). Além disso, segundo Adams, “é preciso encorajar as discussões sobre os sentidos das palavras e as relações entre as ideias dos livros e o mundo para além dele” (cit. por Viana, et al., 2014, p.18). Ou seja, as experiências que as crianças têm com o livro devem ser agradáveis, pois estas “não nascem da obrigação de ler, mas da sedução” (Viana, et al., 2014, p.18). Uma vez que na Educação Pré-escolar a criança entra no mundo da leitura pela voz dos outros, os educadores têm uma grande responsabilidade, uma vez que da aptidão destes *outros* (adultos) poderá surgir um novo leitor.

No nosso quotidiano, é habitual ouvirem-se certas expressões que se referem à leitura, por exemplo quando alguém diz: *o guarda-redes realizou a leitura correta do remate do jogador da equipa adversária*, o conceito de leitura está implícito. Para além deste exemplo, também lemos música, mapas, expressões faciais, entre outras coisas. Como se pode perceber a leitura está presente em tudo o que nos rodeia. Tal como refere Scholes (1989) “o mundo inteiro é um texto” (p.18) e, sustentando-se em Derrida, defende que “nada existe fora da textualidade” (p.18). Se pensarmos bem, tudo o que nos rodeia é suscetível de leitura e, tal como assinala Scholes (1989) “pode ser lido seja o que for que se perceba, submetendo as perceções a um processo de contextualização consciente. Podemos ler e lemos de facto não só palavras e imagens, mas também rostos, nuvens, ondas e mesmo pedras” (p.27).

Concordamos que todo o processo educativo deve ser entendido como “um conjunto de saberes, práticas e axiomas que, ajudando o sujeito a pensar o mundo, contribuem para que ele possa crescer e desenvolver-se na plenitude e pluralidade das suas dimensões humanas” (Azevedo, Araújo, & Araújo, 2014, p.3).

O simples facto de ler um quadro/pintura trata-se de uma descodificação com atos interpretativos simples que acabamos por qualificar este mesmo ato de “ver”, contudo, à medida que vamos analisando o quadro passamos a ter consciência da produção textual que vamos construindo à medida que vamos empregando cada vez mais pormenores e informações sobre o observado. A análise que é realizada é claramente influenciada por leituras/experiências prévias realizadas do observador/leitor. Neste sentido, as leituras do mundo são influenciadas pelo que nos rodeia, e resultam da relação mútua que existe entre o indivíduo e o meio em que este vive. Tal como refere Portugal (1992),

a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da interação mútua e progressiva entre, por um lado, um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram (p.37).

Assim, é necessário ter em conta três aspetos essenciais, nomeadamente o modo como o sujeito é encarado, ou seja, um ser dinâmico e em constante desenvolvimento, que vai reestruturando gradualmente o meio em que se encontra. Também se tem de atender à interação que ocorre entre sujeito e o mundo, onde o ambiente em que o sujeito se encontra exerce grande influência no que respeita ao desenvolvimento do mesmo, sendo um processo de recíproca interação e, por fim, o ambiente que proporciona todo o processo de desenvolvimento não se limita ao contexto que no momento é evidente e mais próximo mas abarca inter-relações entre vários contextos (Portugal, 1992). Ao fazermos referência aos variados contextos que envolvem o sujeito e que, de alguma forma, são responsáveis pelo desenvolvimento do mesmo, é impreterível fazer uma clara distinção entre os diferentes níveis que compõem o ambiente ecológico, sendo eles o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema (*vide* figura 1).

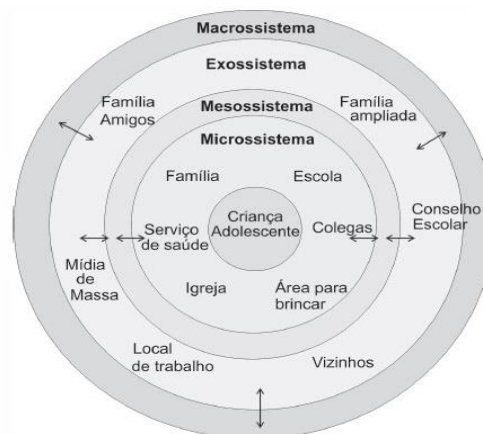


Figura 1. Modelo ecológico de Bronfenbrenner²

² Adaptado de Gabriela Portugal (1992, p.40).

A figura 1 representa o modelo ecológico de Bronfenbrenner que nos permite compreender a interação que existe entre sujeito-mundo e consequente desenvolvimento. Assim, no *microsistema* as atividades e as relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente são vivenciadas num contexto imediato onde os indivíduos têm a possibilidade de estabelecer uma relação face a face, como exemplos salientam-se a escola, o local de trabalho, o lar, entre outros. Tendo em consideração este nível, percebemos que,

a família e o jardim de infância são os mais importantes microsistemas em que as crianças se inserem e onde desenvolvem um conjunto de atividades, papéis e relações interpessoais significativos. Em suma, são os contextos onde aprendem a ler o mundo (Viana, et al., 2014, p.19).

Relativamente ao *mesosistema*, tem a ver com as inter-relações entre contextos onde o indivíduo intervém ativamente. Por exemplo, para uma criança, o mesosistema envolve as interações entre família, a escola e grupo de amigos. O *exosistema*, diz respeito a um ou mais contextos que não sujeitam a participação ativa do sujeito. Contudo, ocorrem situações que afetam ou são afetadas pelo que ocorre no contexto direto em que o sujeito se mobiliza, como por exemplo, para uma criança o trabalho dos pais. Por fim, o *macrosistema* tem a ver com valores, crenças, estilos de vida de uma determinada sociedade. Tal como refere Portugal (1992),

a visão que o sujeito tem do mundo estende-se para além da situação imediata, passando a incluir outros elementos e contextos, inter-relações nesses contextos, natureza e importância de contextos externos, onde o sujeito não participa directamente, a organização social, o sistema de valores e de crenças, os estilos de vida específicos da sua cultura ou de outras culturas ou subculturas (pp.43-44).

Por conseguinte, é evidente que todos os elementos e contextos que envolvem a criança, bem como as relações que esta realiza, detêm um papel preponderante no que concerne à visão que esta tem sobre o mundo.

Depois de perceber que fatores podem influenciar a visão que a criança pode ter do mundo, é importante refletir um pouco sobre a forma como as leituras do mundo podem ser realizadas em contexto. Assim, tendo em consideração as leituras do mundo em contexto escolar percebemos que existe um enorme leque de atividades de leitura que se podem realizar nas diferentes áreas. Quando falamos das diferentes leituras em contexto escolar podemos-nos referir às diferentes literacias.

No que concerne ao termo literacia, segundo Fernandes (2007), entende-se pelo “domínio da leitura, escrita, entre um conjunto de outros actos criativos ou analíticos associados ao conhecimento e competência numa particular área de desempenho” (p.19). Ou seja, é a capacidade de um indivíduo ser capaz de aplicar os seus conhecimentos na prática, no seu dia a

dia. Portanto “refere-se ao produto, aos efeitos dessa (ou doutra) aprendizagem” (Salgado, cit. por Salgado, 1997, p.13).

Segundo Benavente e Rosa a “literacia não se pode analisar com base apenas na medição dos níveis de escolaridade atingidos. Urge, sim, avaliar as capacidades de utilizar essas competências formais no desempenho de tarefas relativas à vida quotidiano” (cits. por Salgado, 1997, p.14). Define-se então literacia como a capacidade do sujeito processar a informação escrita na vida quotidiana, tratando-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo de uso no nosso dia a dia, a nível pessoal social e profissional.

No que concerne à literacia, podemos estar perante uma literacia em leitura, em matemática ou científica. Relativamente à *literacia em leitura*, é interpretada como algo que vai mais além da capacidade de decodificar textos e de compreensão do mesmo, pois implica também, segundo Carvalho, Ávila, Nico e Pacheco (2011),

a capacidade para ler nas entrelinhas e refletir nas finalidades e públicos pretendidos pelos textos, reconhecer dispositivos utilizados pelos escritores para transmitir mensagens e influenciar os leitores, e pela capacidade de interpretar o significado das estruturas e funções do texto (p.23).

Além disso, de acordo com o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), deve-se fazer uso da leitura para “atingir os próprios objectivos na vida” (cit. por Carvalho, 2011, p. 23). No que respeita à *literacia matemática*, segundo o que se assinala no *Programme for International Student Assessment (PISA)* (2009), trata-se da

capacidade de um indivíduo identificar e compreender o papel que a matemática desempenha no mundo real, de fazer julgamentos bem fundamentados e usar e se envolver na resolução matemática de problemas da sua vida, enquanto cidadão construtivo, preocupado e reflexivo (cit. Carvalho, 2011, p. 52).

Um indivíduo é capaz de aplicar o que aprendeu para resolver situações do seu quotidiano. É capaz de agir como um sujeito reflexivo e de olhar as coisas que o rodeiam com outros olhos sendo sempre capaz de dar resposta a problemas que lhe possam surgir. A *literacia científica*, segundo o que se assinala no PISA (2004), é

a capacidade de usar conhecimentos científicos, de reconhecer questões científicas e retirar conclusões baseadas em evidência, de forma a compreender e a apoiar a tomada de decisões acerca do mundo natural e das mudanças nele efectuadas através da actividade humana (cit. por Carvalho et al., 2011,p. 70).

Assim, nota-se que o termo literacia diz respeito à capacidade dos indivíduos utilizarem e colocarem em prática os conceitos apreendidos, ou seja, a competência de processamento de informação para usar os seus saberes em atividades do seu quotidiano. Este processamento de informação também exige que se ajudem as crianças a desenvolver a sua imaginação simbólica.

A imaginação, tal como refere Silva (2005), “é o que nos distingue dos outros animais” (p.3), e é notável que a grande maioria das pessoas encara a infância como uma fase onde o mundo mágico, a fantasia e o poder da imaginação assumem perfis únicos. Tal como refere Magalhães (2003), “a magia, a fantasia e a imaginação são, pois, aspectos inerentes ao próprio desenvolvimento humano” (p.22), ou seja, a imaginação reside no imaginário de cada um, sendo esta mais evidente em algumas pessoas. Para Dewey (2002) “a imaginação é o meio no qual a criança vive. Para ela, em todos os lugares e em todas as coisas que lhe prendem a atenção ou sobre as quais ela age há uma superabundância de valor e significado” (p.58).

Segundo Piaget o “estádio do pensamento intuitivo pré-operatório, reconhece a existência de estruturas mentais (abertas, intuitivas, livres e imaginativas) que permitem à criança utilizar a sua imaginação como forma de experimentar relações com o mundo, independentemente da realidade mais imediata” (cit. por Magalhães, 2003, p. 22). Nesta fase, a criança já sobrepuja os limites sensoriais da sua relação com o mundo para potenciar as suas competências simbólicas onde “a representação mental, a utilização dos símbolos e as associações livres assumem particular significado” (Magalhães, 2003, p.22). Segundo Piaget e Inhelder é nesta fase que a criança é capaz de interpretar simbolicamente, e “esta função simbólica consiste em a criança poder representar alguma coisa (um ‘significado’ qualquer: objecto, acontecimento, esquema conceptual, etc.) por meio de ‘significante’ diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico, etc.” (cits. por Sanches, 1998, p.53). Por conseguinte, a criança é capaz de desenvolver um conjunto de aptidões que lhe permitirão fazer uma nova evocação expressiva de um objeto e de um acontecimento, não existentes.

É importante percebermos que a visão que temos do mundo que nos rodeia tem por base várias dimensões. Tal como refere Gameiro (2014), “através da diversidade de coisas que podemos alcançar com as mãos, com os pés, com o olhar, o sentir, mobilizando o que sabemos, inventando o que não temos, descobrindo o que procuramos, vamos transformando o mundo que nos rodeia” (p.44). É neste vaivém entre pensamento e ação que a criança constrói o mundo (Gameiro, 2014). Por conseguinte, é impreterível que a criança realize aprendizagens nas quais sejam proporcionadas um conjunto de sensações, liberdade de pensamento e possibilidade de colocar em prática a sua imaginação para que assim possa realizar as leituras do mundo que a rodeia. É evidente que, à medida que a criança vai ficando mais velha, a tendência das escolas é supervalorizar a linguagem escrita, acabando por colocar de parte as demais linguagens. Isto é algo que não pode acontecer, uma vez que no processo de aprendizagem devem estar presentes situações das mais variadas vertentes, ou seja, corporais, artísticas e lúdicas, estando todas estas

ligadas aos cinco sentidos e através destes a aquisição e desenvolvimento das diferentes aprendizagens e leituras que vamos realizando ao longo da nossa vida.

2. Modelo curricular *High/Scope*

O modelo curricular *High/Scope* teve início na década de 1960 por David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional *High/Scope*. Nasce, assim, em 1962, o *Ypsilanti Perry Pre-School Project* que representa a primeira etapa do que é hoje o currículo *High/Scope*. Os pressupostos centrais de *Ypsilanti Perry Pre-School Project* eram: “a) a aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição e memorização; b) o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.73). A abordagem *High/Scope* reconhece que a própria criança tem o poder para aprender, é vista como um ser competente e construtor ativo do seu próprio desenvolvimento. Neste sentido, o modelo *High/Scope* considera as crianças como “agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamentos e acção” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.22). Todo este percurso tem em vista, tal como refere Oliveira-Formosinho (2013), a independência da criança, quer ao nível intelectual quer ao nível moral. Nesta perspetiva, o educador é mais um elemento do grupo que observa, planifica, avalia e interpreta as ações realizadas pelas crianças, procurando sempre ir ao encontro das necessidades e interesses de cada uma. Além do educador ser mais um dos elementos do grupo, tem a seu cargo o papel de orientar e apoiar as tarefas levadas a cabo pelas crianças e, com isso, fomentar a autonomia das mesmas. Deste modo, “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.27). Assim, o educador tem um papel importante no que respeita à organização do ambiente educativo devendo ser capaz de promover o máximo de oportunidades de aprendizagem. Deste modo, através de diversos meios, os adultos têm a responsabilidade de criar um espaço apropriado que reúna as condições necessárias de forma a tornar a criança mais autónoma nas atividades que executa, ou seja, a grande preocupação deste modelo é a construção da autonomia. Para isso, o perfil de implementação do projeto organiza-se em função de quatro dimensões pedagógicas, nomeadamente, o ambiente físico, a rotina diária, as interações (interação adulto-criança, interação adulto-adulto e interação criança-criança) e a avaliação (Oliveira-Formosinho, 2013). Relativamente à primeira – ambiente físico –, é evidente a preocupação em criar uma divisão clara dos espaços para que, desta forma, a criança não se

perca, bem como se deve atender à organização e identificação dos materiais, para que estejam acessíveis à criança, podendo ser mais independente do adulto. Tal como Oliveira-Formosinho (2013) refere, esta independência que se cria em relação ao adulto é para a criança um caminho de autonomia. Contudo, segundo Piaget, a autonomia “também se conquista pela ligação com os pares com quem as relações de poder são diferentes daquelas que a criança desenvolve com o adulto” (cit. por Oliveira-Formosinho, 2013, p.83). A segunda dimensão – rotina diária – é claramente explicitada pelo adulto, tendo como intento a segurança e a independência da criança. Esta deve interiorizar os vários momentos que compõem a rotina diária e, assim, “pode organizar o seu tempo e as suas actividades de forma mais independente” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83). Também se solicita tempo necessário para cada momento da rotina diária a fim de permitir à criança a conclusão dos seus trabalhos de forma independente. Da rotina ainda fazem parte vários momentos de trabalho, decisões e realizações individuais da criança, embora naturalmente apoiadas. Também comporta o tempo em pequenos grupos onde se “encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares que os adultos seleccionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças, das experiências-chave e dos acontecimentos locais” e o tempo em grandes grupos, onde “quer as crianças quer os adultos iniciam actividades de música e de movimento, de representação de histórias, de jogo cooperativo, de reflexões colectivas e de projectos” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.8). Estes momentos têm como objetivo a interação e cooperação entre as crianças do grupo (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013). Da rotina diária na Educação Pré-escolar, neste modelo, compreende ainda o momento planear-fazer-rever,

o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram. Os adultos põem este processo em funcionamento colocando às crianças perguntas apropriadas, tais como ‘O que é que gostavas de fazer?’. As crianças indicam os seus planos e depois concretizam-nos – apenas por alguns minutos ou por períodos tão longos como uma hora (Hohmann & Weikart, 2011, p.8).

Este momento do planear-fazer-rever nem sempre é bem sucedido, uma vez que, nesta faixa etária, as crianças ainda estão num processo de construção da autonomia que lhes permite tomar decisões e resolver problemas. No entanto, o educador deve procurar acompanhar sempre as crianças nestes momentos, levando-as a tomar as melhores decisões. No que concerne às interações, estas são fundamentais na aprendizagem pela ação, uma vez que esta depende muito das interações positivas entre o educador e a criança. Os educadores que se apoiam no modelo *High/Scope* devem esforçar-se “por ser apoiantes durante as suas conversas e brincadeiras com

as crianças” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.6). Na interação adulto-criança, o adulto é o elemento criador de situações que desafiem o pensamento da criança. Com este apoio do adulto, a criança renova o seu empenhamento ativo e individual com os problemas com que se vai deparando (Oliveira-Formosinho, 2013). Como refere Oliveira-Formosinho (2013), “é este empenhamento activo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento” (p.89). Relativamente à interação adulto-adulto, deve existir uma relação de constante troca de saberes e experiências, com vista a um melhoramento das práticas implementadas na sala de atividades. O educador “não só deve considerar a sua perspectiva, mas incorporar na sua acção educativa a perspectiva da criança, a perspectiva dos pais e a perspectiva da comunidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.100). Ou seja, o educador deve abarcar todas estas visões sempre com uma atitude reflexiva sobre as mesmas, para que, assim, seja possível coloca-las em prática, bem com, facilitar um melhor desenvolvimento integral da criança. Finalmente, no que concerne à avaliação, esta implica “um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.8). Neste sentido, a avaliação emerge como uma ligação que existe entre a criança e o educador, uma vez que este está presente em todos os momentos da rotina da criança. Todas estas dimensões contribuem para a construção da autonomia por parte da criança, uma vez que a independência em relação ao adulto é para a criança pequena, um caminho de autonomia.

Seguindo ainda a mesma linha do modelo *High/Scope*, vários são os pedagogos da infância sobre os quais podemos falar, uma vez que estes salientam a importância da experimentação prática e o envolvimento ativo da criança na construção do seu próprio conhecimento no decorrer do processo de ensino/aprendizagem. Destes salientamos Vygostky, Piaget, Freinet e Dewey. Marques (1998), sustentado em Freinet, refere que a aprendizagem só é realizada quando envolve atividades de natureza experimental, sendo estas fundamentais para o desenvolvimento da inteligência da criança. Freinet coloca ainda em evidência os meios que revolucionaram tanto a educação, de um modo geral, quanto a escola, em particular, estabelecendo uma verdadeira relação adulto-criança. A sala de aula passa a ser o lugar onde os adultos e as crianças discutem conjuntamente, em clima calmo e de disciplina, saberes básicos da aprendizagem, bem como os problemas da vida quotidiana. Várias foram as contribuições da sua teoria para a educação, nomeadamente a criação de atividades espontâneas das crianças o que permite uma maior liberdade de expressão e uma maior interação entre estas e a sociedade. Estas atividades permitem ainda o desenvolvimento de diferentes linguagens, tais como,

desenho, pintura, música, modelagem, cinema, entre outras, a valorização da sua identidade cultural, o tateamento experimental, ou seja, uma aprendizagem realizada através de pesquisa de situações verdadeiras e problemáticas e de trabalhos individualizados e socializados.

Marques (1998), sustentado em Vygotsky e Piaget, salienta a importância da ação da criança sobre o meio físico e social, bem como as interações que se estabelecem ao longo deste processo. Para Piaget, defensor da teoria construtivista de aprendizagem, a interação é requisito fundamental, pois é a partir da ação do indivíduo sobre o objeto que se dá o crescimento cognitivo. Tal como Vieira e Lino (2007) referem, “Piaget defende que o processo de desenvolvimento humano depende não só da maturação biológica do sujeito, mas também da interação que se estabelece entre este e o meio físico e social em que vive” (p.199). Segundo as mesmas autoras,

o sujeito tem necessariamente um papel ativo, quer na exploração do que o rodeia, quer na construção do significado sobre a sua experiência, uma construção que resulta em formas progressivamente mais complexas de pensar a realidade física e social (p.199).

Para Vygotsky o enfoque central é a aquisição de conhecimento pela interação do sujeito com o meio. Portanto, segundo esta teoria, as interações sociais são as principais responsáveis pela origem de aprendizagens (Vieira, & Lino, 2007). Além disso, o desenvolvimento nunca é apenas definido pelo que já está amadurecido, mas também pelo que ainda está em fase de amadurecimento (Pires, 2001). Desta forma, deve-se considerar não apenas aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha, mas também aquilo que a criança pode fazer com ajuda e cooperação do outro. É segundo esta perspectiva de desenvolvimento que Vygotsky introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Tal como refere Pires (2001),

esta zona pode ser vista como a distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança, determinado pela realização independente de problemas, e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com orientação de um adulto ou em cooperação com pares mais capazes (p.21).

Ou seja, a ZDP corresponde à distância entre o que a criança é capaz de realizar sozinha e o que é capaz de realizar acompanhado por alguém mais capaz (Pires, 2001). Por conseguinte, “a ZDP é o lugar onde, graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos para a aprendizagem escolar” (Baquero, cit. por Pimentel, 2007, p.225).

Dewey, segundo Pinazza (2007), considera que “as situações educativas devem apoiar-se na atividade da criança, ou seja, ela deve aprender fazendo” (p.74). Desta forma, é através da sua ação que constrói aprendizagens com significado que poderão dar origem a

outras experiências de aprendizagem que surgem dos interesses pessoais. Assim, o ensino remete para uma prática docente baseada na liberdade da criança, onde esta deve desenvolver os seus próprios conhecimentos. Isto não significa reduzir a importância do currículo ou dos saberes do professor. Para Dewey, o adulto, enquanto mediador das aprendizagens, deve apresentar os conteúdos em forma de questões ou problemas não dando de antemão as respostas aos mesmos. Tal como refere Pinazza (2007),

a pedagogia de Dewey anuncia que a liberdade de ação não se opõe à intencionalidade e ao estabelecimento de propósitos educativos, nem tampouco à formação de hábitos. Pelo contrário, são os fins e propósitos que garantem a inteligibilidade das atividades, atribuindo significado às experiências, e são os hábitos que possibilitam que as experiências sucedam-se umas às outras (p.75).

Com isto, estamos perante experiências de aprendizagem com intenções claras e verdadeiramente educativas e duradouras.

3. Movimento da Escola Moderna (MEM)

O *Movimento da Escola Moderna* (MEM), em Portugal, teve como principal impulsionador Sérgio Niza, a partir de meados da década de 60 do século XX, com a criação da associação pedagógica *Movimento da Escola Moderna*. Embora o MEM, em Portugal, tenha como inspiração os pressupostos pedagógicos defendidos por Célestin Freinet (1896-1966), tem vindo a incorporar outras influências nomeadamente o pensamento pedagógico de Lev Vygotsky (1896-1934) e de Jerome Bruner (1915-...). De salientar que, apesar do modelo se ter vindo a distanciar do Mestre, continua a adotar algumas das suas técnicas pedagógicas, ainda que seja notória a aproximação ao pensamento dos pedagogos referidos anteriormente. Tal situação é assegurada pelo próprio Sérgio Niza (2013) quando refere que

de uma concepção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (tateamento experimental de Freinet), foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vygotsky e de Bruner (p.142).

O *Movimento da Escola Moderna* sustenta-se na teoria de Freinet, sendo que o foco principal é a defesa de espontaneidade infantil. Tal como refere Marques (1998): “Freinet nutria profunda admiração pela sabedoria natural das crianças do campo que chegavam à escola carregadas de pequenos insectos, flores e animais do bosque” (p.105). Estas pequenas coisas, serviam de pretexto para a realização de diversas tarefas, tais como a redação de textos, desenhos livres, entre outras coisas. Esta atenção e esta crença pela capacidade, pela criatividade e pela naturalidade da criança, bem como a certeza do potencial que tem a expressão livre, levam

Freinet a afirmar que “a criança não é um saco que se encha, mas uma pilha generosamente carregada, cheia de vitalidade e harmonia” (cit. por Marques, 1998, p.105). Assim, percebe-se o facto de os manuais serem substituídos pelas produções das crianças, os célebres *Livros da Vida* (Marques, 1998). Este abandono dos manuais tinha como intento a construção de uma cultura enriquecida pelas produções das crianças e, além disso, Freinet queria que as crianças fossem ativas e participantes na construção do seu conhecimento e saber. Segundo Marques (1998),

a sala de aula funciona à maneira da oficina e os alunos são pequenos artesãos da palavra e do desenho e o professor é o mestre que inicia os aprendizes na difícil arte da escrita, da leitura e do cálculo (p.107).

A falta de recursos, tais como o manual, é compensado com a utilização do meio local como fonte do trabalho pedagógico, ou seja, “o meio local e toda a riqueza cultural que o envolve irão constituir a inspiração necessária para o trabalho a desenvolver na sala de aula” (Marques, 1998, p.112). Outro aspeto importante no MEM é a constituição dos grupos de crianças na Educação Pré-escolar, sendo esta realizada de forma vertical e não por níveis etários. Os grupos são constituídos por várias idades para que assim se possa “assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p.149).

Na pedagogia de Freinet, a forma como era ensinada a leitura era diferente do habitual. Freinet começava pelo geral, ou seja, pelas frases e pelas palavras desde que expressassem uma ideia conhecida, familiar da criança. Contudo, apesar de Freinet admirar este método, existia um certo artificialismo, que o distanciava de atividades naturais, sendo a sua preocupação central precisamente ligar a escola à vida. Repugnava-lhe a ideia de usar artifícios exteriores para despertar o interesse da criança. Para Freinet, “quando a criança revela um interesse natural na realização da tarefa, o esforço surge espontaneamente, sem necessidade de coação do professor” (cit. por Marques, 1998, p.108). Aqui está bem clara a preocupação nutrida por Freinet no que concerne ao respeito do interesse da criança. A ação educativa expressa no *Movimento da Escola Moderna*, estrutura-se em sete princípios fundamentais, a saber:

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

- as práticas escolares darão sentido imediato às aprendizagens dos alunos, devido ao facto de existir uma partilha constante de saberes e das formas de interagir com a comunidade;
- os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na sala ‘atores’ comunitários como fonte de conhecimento para os seus projetos (Niza, 2013, pp.145-148).

Além do que já foi referido, é notória a interação que se estabelece com as famílias e a comunidade, visto que estes elementos se assumem como fonte de conhecimento e de formação no contexto da Educação Pré-escolar. Por isso, a família, bem como toda a comunidade envolvente, deve participar ativamente em atividades realizadas ao longo do ano. Outra dimensão que deve ser tida em conta são as interações, isto porque a criança quando se envolve numa interação com um par mais experiente ou um adulto, ambos partilham aprendizagens e experiências. Siraj-Blatchford et al caracterizam

as interações de qualidade como ‘partilha sustentada de pensamento’ (...) em que tanto o adulto como a criança estão profundamente *envolvidos*, num processo de co-construção (...). As interações de partilha sustentada de pensamento não exigem situações planeadas, podem acontecer sempre que o educador e as crianças se envolvam conjuntamente em atividades significativas (cits. por Folque, 2012, p.90).

Segundo Niza “o adulto assume-se, portanto, como o promotor de uma organização participada que credita a criança como um ser competente, orientando o trabalho de aprendizagem para produções culturais que hão-de depois circular na sala, no jardim, na comunidade” (cit. por Novo, 2009, p.75). Por conseguinte, “o sucesso de uma (criança) contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo” (Niza, cit. por Novo, 2009, p.76). Deste modo, segundo Novo (2009), as diferentes partilhas apoiadas das interações adulto-criança permitem desenvolver aprendizagens significativas. Além das interações realizadas com o adulto, as interações entre criança-criança representam um papel importante para a concretização das aprendizagens. Isto porque “os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham a dar sentido ao mundo à sua volta” (Folque, 2012, pp.96-97). Em suma, as interações assumem um papel preponderante no *Movimento da Escola Moderna*, sendo que se apoiam num conjunto de instrumentos que auxiliam a regulação do que acontece na sala funcionando como memória da vida do grupo (Novo, 2009).

4. Documentos orientadores da pré-ação e da ação em contexto de trabalho

4.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)

No que concerne à Educação Pré-escolar (EPE), sendo esta vista como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME/DEB, 1997, p.17),

surgem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) (ME/DEB, 1997). Tais orientações, como Dionísio e Pereira (2006) referem, não são mais do que “declarações de intenção, não explicitando nem entendimentos teóricos nem estruturando a acção dos educadores” (p.1). Estas surgiram da necessidade de existir “um documento que fosse espelho daquilo que hoje sabemos que a Educação Pré-escolar deve proporcionar às crianças, isto é, reflexo daquilo que a sociedade, no seu todo, pede à Educação Pré-escolar” (ME/DEB, 1997, p.7). Além disto, as orientações expressas no documento, “serão ‘pontos de apoio’ para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua ‘coerência profissional’, permitindo uma ‘maior afirmação social da Educação Pré-escolar’” (ME/DEB, 1997, p.7). Por conseguinte, as orientações curriculares são encaradas como um conjunto de princípios que apoiam o educador nas suas práticas e decisões e, assim, ajudam a desenvolver da melhor forma o seu processo educativo com a criança, contribuindo para a promoção de uma melhoria da qualidade da Educação Pré-escolar.

Contrariamente ao 1.º CEB, não existe um programa previamente definido, nem qualquer suporte com conteúdos pré-estabelecidos. Na Educação Pré-escolar, as atividades devem ter sempre em consideração os interesses e as vivências das crianças, facilitando assim uma maior articulação e flexibilidade no processo educativo que é desenvolvido. Desta forma, concordamos com o que se encontra redigido nas OCEPE, quando assinalam que “não se pretende que a Educação Pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida” (ME/DEB, 1997, p.17). Ou seja, todo o trabalho realizado neste contexto tem real impacto no que concerne ao desenvolvimento integral da criança ao longo da vida e não pode ser entendido como sendo apenas uma preparação para a fase que se sucede, o 1.º CEB. O documento em análise encontra-se organizado da seguinte forma: princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-escolar; fundamentos e organização das Orientações Curriculares; e, orientações gerais para o educador (ME/DEB, 1997). As orientações curriculares assentam em determinados fundamentos articulados, nomeadamente o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a construção articulada do saber e a exigência de resposta a todas as crianças (ME/DEB, 1997). Apoiados nestes fundamentos, os educadores deverão ter em conta os objetivos gerais, a composição do ambiente educativo, a continuidade e intencionalidade educativas e as áreas de conteúdo, estando estas organizadas em três grandes blocos, nomeadamente a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão/Comunicação que contempla três domínios, sendo eles, o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e

musical), o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Por fim, temos a área de Conhecimento do Mundo, incluindo ainda a área de tecnologia de Informação e Comunicação. É, no entanto, importante referir que este documento não pode ser considerado um programa pois, tal como Dionísio e Pereira (2006) referem, é um documento que adota “uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (p.3). As orientações curriculares encontram-se muito bem organizadas, sendo muito claras e explícitas na mensagem que pretendem passar. Do documento, na parte I, consta o seguinte princípio geral:

a Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME/DEB, 1997, p.15).

A Educação Pré-escolar é a base de todo o processo de desenvolvimento da criança ao longo da vida, sendo este realizado em coadjuvação com a família. Assim, a criança poderá tornar-se um ser livre, mais autónomo e solidário, tal como foi referido anteriormente. Além disto, no mesmo documento também são explanados os objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), fundamentos e organização das Orientações Curriculares e as Orientações globais para o educador, como já referimos. Na parte II encontra-se a intervenção educativa, de onde fazem parte a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa e intencionalidade educativas.

4.2. Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente ao *Programa Nacional do Ensino Básico* (PNEB), tal como o Ministério da Educação refere, contém os planos propostos para o 1.º CEB, que implicam que o progresso da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, crie uma oportunidade para que os professores realizem experiências de aprendizagem que garantam o acesso ao sucesso escolar (ME/DEB, 2004). É importante que o trabalho realizado no 1.º CEB seja uma continuidade do que foi realizado na Educação Pré-escolar e que se proporcionem à criança experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (ME, 2004). Com as *aprendizagens ativas* pretende-se que as crianças tenham “oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar” (ME, 2004, p.23), ou seja, tem-se como essencial que as crianças tenham possibilidade de participar ativamente nas atividades propostas pelo professor. É, portanto importante que, nesta participação, a criança manipule diversificados materiais, e

com isto possa fazer novas descobertas. Relativamente às *aprendizagens significativas* “relacionam-se com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam” (ME, 2004, p.23). Deste modo, são proporcionadas aprendizagens significativas, uma vez que, as aprendizagens retratam situações reais e que sejam naturais para a criança. No que respeita às *aprendizagens diversificadas*, o professor pode e deve utilizar recursos/materiais “variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados” (ME, 2004, P.24). É importante a seleção dos recursos utilizados quando se leciona um determinado conteúdo, uma vez que, muitas vezes, a sua utilização facilita a compreensão do conteúdo apresentado. Além disso, o professor deve tentar sempre criar diferentes formas de trabalho, de forma a que o dia a dia na sala de aula não seja sempre a mesma coisa, mas sim, que se dê a possibilidade à criança de vivenciar algo de novo todos os dias. As *aprendizagens integradas* facultam à criança o contacto com novas descobertas, ou seja, completando as diferentes áreas de saber, é possível trabalhar de forma integrada e não fragmentada os conteúdos a lecionar. Por fim, as *aprendizagens socializadoras* permitem a existência de hábitos de entajuda e, desta forma, possibilitam uma partilha de saberes entre criança-criança, criança-adulto e adultos-crianças.

4.3. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar/Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

As metas de aprendizagem/curriculares traduzem-se como competências esperadas pelas crianças, tanto ao nível da Educação Pré-escolar, como no 1.º CEB. Ao nível da Educação Pré-escolar foram definidas *Metas de Aprendizagem* baseadas nas OCEPE e estão organizadas por áreas de conteúdo, procurando-se uma construção articulada que aborde as diferentes áreas de uma forma globalizante e integrada. As áreas presentes nas metas de aprendizagem são a *formação pessoal e social*, a *expressão e comunicação*, incluindo as vertentes motora, plástica, musical e dramática, a *linguagem oral e abordagem à escrita*, a *matemática*, o *conhecimento do mundo* e ainda a *tecnologia da informação e comunicação*.

Ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as competências encontravam-se inscritas no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* que deixou de se ter em apreciação pelo Ministério de Educação, por despacho datado de 12 de dezembro de 2011. O documento deixou de se constituir como "documento orientador do Ensino Básico pelas insuficiências que continha e que se vieram a manifestar como prejudiciais" (Despacho n.º 5306/2012, p. 13952). O despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril de 2012, determina ainda que se afigura,

da maior importância a reformulação das metas de aprendizagem iniciadas em 2010 que mostraram algumas limitações quanto à função que poderiam ter na gestão do ensino. A forma como nelas foram compatibilizados os conteúdos programáticos com os objetivos do então 'Currículo Nacional' criou obstáculos tanto à autonomia pedagógica das escolas como à liberdade dos professores usarem a sua experiência e profissionalismo. Ao se confundirem metas de aprendizagem concretas com objetivos vagos e muito gerais, metas curriculares com métodos de ensino e metas cognitivas com atitudes, continuou-se a não se destacar devidamente os conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos em cada disciplina (p.13952).

Neste sentido, como as *Metas Curriculares* apresentadas no ano de 2010 mostraram limitações quanto à função que teriam na gestão do ensino, surgiu, então, a necessidade de serem reformuladas. Deste modo, tal como consta no Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril de 2012, pretende-se que o desenvolvimento do novo Currículo Nacional contemple,

padrões de rigor, criando coerência no que é ensinado nas escolas; permitam que todos os alunos tenham oportunidade de adquirir um conjunto de conhecimentos e de desenvolver capacidades fundamentais nas disciplinas essenciais; garanta aos professores a liberdade de usar os seus conhecimentos, experiência e profissionalismo para ajudar os alunos a atingirem o seu melhor desempenho (p. 13952).

Relativamente às metas do 1.º CEB nas componentes curriculares de Português e Matemática sofreram alterações. No que concerne às Metas Curriculares de Matemática, estas foram homologadas através do despacho n.º 9888-A/2013 de 26 de junho. No despacho referido, expressa-se o seguinte:

Este documento contém já as clarificações necessárias ditadas pela experiência deste ano de aplicação das Metas Curriculares de Matemática aprovadas, tendo sido introduzidos no Programa de Matemática de 2007 os reajustamentos mínimos indispensáveis a uma boa articulação entre as orientações do Programa e das Metas, de forma a facilitar o ensino. Tem-se pois em conta as finalidades da disciplina, os conteúdos e os objetivos a atingir, complementando-se as Metas Curriculares, que têm como propósito enunciar de forma organizada e sequencial os conteúdos referenciados aos objetivos da disciplina [p.23666-(2)].

O atual documento intitula-se por *Programas e Metas Curriculares de Matemática*, sendo elaborado com base nos conteúdos expressos no Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007. Neste novo programa, os conteúdos programáticos encontram-se conciliados com as Metas Curriculares. As *Metas Curriculares de Matemática* encontram-se divididas por anos de escolaridade, estando repartidas por domínios de conteúdos, nomeadamente *Números e Operações, Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados*. Cada ano de escolaridade encontra-se disposto por domínios e subdomínios, seguindo-se os descritores de desempenho (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo 2013).

Relativamente às *Metas Curriculares de Português*, o documento tem como base de trabalho o *Programa de Português do Ensino Básico*, homologado em 2009. O trabalho

referente à elaboração das *Metas Curriculares*, depois de concluído, foi homologado pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto,

1 - Homologo as Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática (...) do ensino básico. (...); 2 - As Metas Curriculares objeto do presente despacho constituem-se como orientações recomendadas para as disciplinas de Português, de Matemática (...) do currículo do ensino básico no ano letivo de 2012-2013. Serão posteriormente tornadas vinculativas, devendo ser respeitadas na execução dos programas em vigor (p.28184).

As *Metas Curriculares de Português* encontram-se também organizadas por anos de escolaridade, sendo possível verificar-se quatro domínios de referência no que respeita o 1.º CEB, nomeadamente *Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática*, e para cada domínio verificam-se objetivos pretendidos, bem como os respetivos descritores de desempenho (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012). Por descritor de desempenho entende-se “aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento” (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura, & Pinto, 2009, p.78).

5. As interações em contexto

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* [OCEPE] expressa-se que “o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constituiu a base do processo educativo” (ME/DEB, 1997, p.35). Assim, percebe-se que as interações são o motor para que ocorram as aprendizagens pretendidas e, tal como referem Hohmann e Weikart (2011), postula-se que “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é, basicamente, um processo social e interativo” (p.63). Desta forma, o educador deve ter em atenção a função que detém na sala de atividades, bem como, o papel que se deve conferir à criança para que a ação de todos seja respeitada. As primeiras aprendizagens fluem da aprendizagem ativa por parte da criança e das relações com os que lhes prestam cuidados. “O apoio para esta realidade é dado pelo trabalho em equipa dos adultos responsáveis pela sua educação, num ambiente envolvente com programas e rotinas centrados na criança” (Post, & Hohmann, 2007, p.13). As interações que as crianças têm com os adultos, tanto em casa como fora dela, facultam “o ‘combustível’ emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post, & Hohmann, 2007, p.12). Reconhecendo a centralidade que a interação educador/criança assume no processo de ensino/aprendizagem de qualidade, corroboramos a ideia defendida por Oliveira-Formosinho

(2000) quando refere que é fundamental que o educador responda às necessidades básicas das crianças, facultando-lhes segurança, afeto e auxílio, conferindo-lhes liberdade ao nível das tarefas que levam a cabo, bem como pelo facto de podermos desafiá-las e estimulá-las nas atividades que iniciam, quer sejam da iniciativa da criança ou do grupo.

Ao longo do processo fomos observando que existia um controlo partilhado na ação entre educador e criança. A leitura do modelo *High/Scope* fez-nos perceber que a interação da criança com o educador tem como objetivo expressar ideias no sentido de irem construindo conhecimento sobre o mundo que a rodeia. Relativamente à interação do educador perante a criança, este realiza uma observação da mesma com o intuito de conhecer os seus interesses e as suas aptidões, oferecendo-lhe apoio e desafiando-a constantemente.

A qualidade das interações estabelecidas entre professor/criança e criança/criança é segundo Wang et al., “um factor que mais influencia a qualidade dos pressupostos educativos” acrescentando que “a qualidade das interações promove comportamentos adequados, atenuando a ocorrência de incidentes” (cits. por Morgado, 2004, p.99). Assim, percebemos que as interações realizadas em contexto de sala são relevantes e significativas no que respeita aos comportamentos ocorridos, bem como, fomentadoras de aprendizagens significativas.

Deste modo, os educadores/professores devem desenvolver uma ação que procure desenvolver na sala a atitude de interajuda, autonomia e participação da criança. Assim, foram construídas tanto na Educação Pré-escolar como no 1.º CEB regras de gestão de sala. Relativamente ao Pré-escolar estas denominavam-se de direitos e deveres, tendo sido definidas em grande grupo e afixadas na parede pela educadora. No que respeita ao 1.º CEB, foram igualmente definidas em grande grupo sendo estas afixadas na parede, num local bem visível a todas.

6. Planificação da ação educativa

Planificar constitui um processo mais ou menos complexo que visa organizar o ensino e a aprendizagem. É importante perceber que numa planificação, para além de bons planos de aula, tal como Arends (2008) sustenta, esta deva também tentar passar a mensagem de que “é complexa e que os professores eficientes acreditam que `as planificações são feitas para serem alteradas`” (p.93). Desta forma, a planificação deve ser encarada como um apoio ao trabalho do professor, contudo, deve ser ajustável e flexível tendo em consideração o momento e as condições em que o plano se aplica. A planificação tem uma papel fundamental no que concerne ao trabalho levado a cabo pelo professor no dia a dia na escola, uma vez que,

o currículo, como é publicado, é depois transformado e adaptado segundo o processo de planificação através de adições, eliminações, interpretações, e decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase. E nas salas de aula do ensino básico, onde apenas um professor é responsável por todas as áreas disciplinares, as decisões de planificação sobre o que ensinar, quanto tempo dedicar a cada tópico, e qual a prática necessária, adquirem um significado e uma complexidade adicionais (Arends, 2008, p.93).

Neste sentido, as planificações são fundamentais para o educador/professor se organizar e orientar relativamente à distribuição do tempo de ensino, a constituição dos grupos, a disposição dos calendários diários e semanais, entre outras coisas.

É importante referir ainda, e no que respeita ao 1.º CEB, que o trabalho de planificação é organizado segundo um critério temporal, possibilitando produzir planificações a longo prazo, com uma abrangência anual, planificações a médio prazo com abrangência mensal, e planificações a curto prazo, sendo estas direcionadas para cada dia. Assim, podemos dizer que as planificações a longo prazo constituem a base organizadora das de médio prazo, e estas, por sua vez, constituem a base das planificações a curto prazo. Independentemente da planificação que se elabora, de serem a longo, médio ou curto prazo, um dos aspetos que se deve ter em atenção nesta tarefa de planificar são os sujeitos que planificam e os sujeitos a quem se dirige, bem como as suas necessidades. Tal como referem Shavelson e Stern "a planificação pode ser contraproducente se os professores a tornarem rígida e não adaptarem a sua alma às necessidades dos alunos" (cits. por Damião, 1996, p.26). Além dos aspetos referenciados também é importante refletir sobre as componentes que devem fazer parte de uma planificação. Assim, deparamo-nos com os conteúdos, objetivos, descritores de desempenho, metodologias e avaliação. Quando nos referimos aos conteúdos, deve-se ter em conta que os mesmos estejam definidos nos documentos curriculares, e a sua seleção e utilização tenham um carácter flexível, permitindo ao professor adaptá-los à turma com quem trabalha. No que concerne aos objetivos, estes preveem intenções que validam o que se pretende ensinar. Quanto aos descritores de desempenho designam aquilo que é espectável da criança, ou seja, o que é capaz de realizar após uma experiência de aprendizagem. Tal como referem Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura e Pinto (2009),

o descritor de desempenho apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objectivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer. Cada descritor cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo) (p.17).

Relativamente às metodologias, não existe nada que nos indique qual o método ideal a implementar em sala de aula, com vista ao sucesso educativo. O professor deve ter conhecimento das várias metodologias aplicando-as dependendo do contexto e da situação em que se encontra.

Por fim, a avaliação servirá para o professor avaliar os conhecimentos que as crianças adquiriram no decorrer da sua prática. Com esta avaliação, o professor poderá perceber e avaliar o que a criança não adquiriu, tendo assim que reformular as suas práticas e metodologias.

7. Avaliação do processo de ensino

Embora no passado não fizesse parte das convicções pedagógicas dos educadores, segundo Spodek e Saracho (1998), a avaliação atualmente tornou-se um elemento essencial no seu processo educativo. Com o passar dos anos e com o contributo de diversos fatores sociais e educacionais, alargou-se o interesse pela avaliação na Educação Pré-escolar, tornando-se esta uma das questões centrais. É importante que o educador considere o processo de avaliação como uma oportunidade de planear, organizar o ambiente educativo, ou aprofundar o conhecimento sobre o grupo de crianças. A avaliação é um momento que faz parte do processo de ensino/aprendizagem. Esta, segundo Lesne,

é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (que é constatado ou apreendido de forma imediata, objecto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objectivo perseguido (cit. por Rodrigues, 1993, p.25).

Ou seja, avaliar, tal como o mesmo autor defende, é comparar dados de facto, com o pretendido, o desejado, permitindo assim atribuir um valor. É também importante seleccionar os métodos de avaliação, uma vez que estes são responsáveis pelas aprendizagens realizadas pelas crianças, ou seja "se queremos que os nossos alunos aprendam bem, temos de adaptar convenientemente os processos de avaliação" (Brown, Race, & Smith, 1996, p.12). A forma como avaliamos tem um efeito profundo na aprendizagem do grupo com quem trabalhamos. Segundo Brown et al (1996) é importante que exista um conjunto de estratégias gerais, uma vez que estas permitem ao docente refletir com mais profundidade sobre as questões ligadas à planificação. As estratégias mencionadas são,

1. Porquê desenvolver uma estratégia de avaliação?
2. Quem é que deve redigir a estratégia de avaliação?
3. Consultar com muita frequência os planos de avaliação. (...)
5. Pensar na divulgação da estratégia.
6. Decidir quanto ao modo de fazer a estratégia funcionar.
7. Ser paciente.
8. Ponderar se as acções de formação para professores poderão ajudar.
9. Pensar nas implicações a nível de recursos.
10. Avaliar e rever adequadamente (pp.17-18).

Este conjunto de estratégias permitem elaborar de uma forma mais correta e prudente uma planificação.

Capítulo II. Contextualização da pesquisa e opções metodológicas

Nota introdutória

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) apresenta-se como “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). É essencial todo este processo de formação de professores, uma vez que proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação para que possam responsabilizar-se pelo desenvolvimento de práticas educativas de qualidade num processo formativo que não termina nesta fase da sua formação, mas que necessariamente se prolonga ao longo da vida.

A formação prática dos educadores/professores realiza-se em contexto real e, tal como refere Oliveira-Formosinho (2002), a experiência profissional contextualizada possibilita ao estagiário aprender em interação com os seus formadores no terreno e com as crianças. Consideramos estes momentos de partilha e contacto com o trabalho que se desenvolve em contexto fatores que favorecem múltiplas aprendizagens e, desta forma, permitem-nos construir um olhar mais profundo sobre a realidade educativa. Neste ponto apresentamos os contextos onde desenvolvemos a nossa Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito da formação inicial e daremos conta de dados que caracterizam a instituição, quanto à sua estrutura física, funcionamento e intervenientes que nela interagem. Daremos também conta de uma abordagem de investigação mista como opção metodológica, e salientaremos os procedimentos de pesquisa, bem como, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados. Além dos aspetos assinalados, ainda será apresentado neste ponto o trajeto da nossa investigação em contexto, nomeadamente o tema, o problema e os objetivos.

1. Caracterização dos contextos da Prática do Ensino Supervisionada (PES)

1.1. Instituição e grupo de crianças da Educação Pré-escolar

O jardim de infância onde desenvolvemos, no ano letivo 2013/2014, a Prática de Ensino Supervisionada situava-se na zona sul da cidade de Bragança, e pertencia a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A instituição possuía as respostas sociais de creche, jardim de infância, escola de 1.º CEB e também Atividade de Tempos Livres [ATL]. O 1.º CEB estava sob a tutela do Ministério da Educação tendo esta Instituição um acordo de cooperação com o Instituto de Segurança Social, IP/Centro Distrital de

Bragança. No ano letivo 2013/2014 o Pré-escolar dava resposta social a 100 crianças. Estas estavam distribuídas por 4 salas, sendo 3 horizontais e 1 vertical, ou seja, funcionava a sala dos 3 anos, a sala dos 4 anos, a sala dos 5 anos e uma sala com crianças de 3, 4 e 5 anos. O horário da instituição, no que à Educação Pré-escolar dizia respeito, contemplava duas componentes, nomeadamente a componente letiva que decorria das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00, e a componente não letiva que decorria das 8:00 às 9:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00. Este horário era organizado em torno de uma rotina diária estável e constante para a criança, procurando que todo o tempo em que esta se encontrasse na instituição, fosse rico em experiências. Do regulamento interno da instituição constavam os seguintes objetivos: receber as crianças que os pais queiram confiar na idade Pré-escolar; assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento global da criança; disponibilizar aos utentes meios naturais, humanos e formativos que visem sempre a sua valorização pessoal e colaborar com os pais na educação dos seus filhos, oferecendo-lhes um apoio e um reforço educacional.

O Projeto Curricular da Instituição intitulava-se “*No Mundo dos Porquês*”. O nome do projeto adveio da capacidade que a criança tem de questionar o que a rodeia. Aqui, o adulto tem o papel de apoiar e mediar a ação da criança tendo esta a possibilidade de questionar, pesquisar e, desta forma, encontrar respostas e soluções às suas questões. Este projeto procurava promover: um clima favorável à aprendizagem; a procura de construção de novos saberes; oportunidades de resolução de problemas; promover a autonomia; despertar a curiosidade; incentivar à criatividade e originalidade e valorizar a liberdade de escolha.

No que concerne à estrutura física do jardim de infância, este encontrava-se dividido em dois pisos. No piso superior funcionavam a maioria dos serviços de apoio e podíamos encontrar a portaria, os vestuários individuais das crianças, o ginásio, três salas de atividades, nomeadamente a sala dos 4 anos, a sala dos 5 anos e a sala dos 3/4 e 5 anos, uma sala de reuniões, de vídeo, de espaço lúdico e uma zona sanitária. No piso inferior, funcionava uma sala de atividades destinada aos 3 anos, o refeitório, com a respetiva copa, uma sala de descanso para as crianças de 3 anos de idade e uma zona sanitária. O espaço exterior servia de recreio, localiza-se no parque, com pavimento amortecedor, um espaço de jogos, uma caixa de areia e um terreno relvado. O edifício do jardim de infância era provido de boa iluminação natural, permitindo um ótimo arejamento.

Conhecer as características do grupo de crianças com quem trabalhamos foi também essencial para que a resposta às suas necessidades, partindo das suas capacidades e interesses, fosse realizada da melhor forma. O grupo de crianças com o qual desenvolvemos

a nossa ação pedagógica era constituído por 24 crianças. Tratou-se de um grupo vertical, onde existiam crianças com 3, 4 e 5 anos de idade, sendo 14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A forma como era constituído o grupo permitiu que existisse uma maior interação entre crianças de diferentes idades, o que possibilitou que se ajudassem mutuamente, nomeadamente porque as mais velhas apoiavam as crianças mais novas nas suas ações. Constatamos, assim, que na Educação Pré-escolar “as crianças são frequentemente capazes de mostrar a sua preocupação pelos outros” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 68), pois foi bem visível na sala onde interviemos. Existiu uma grande entreatajuda entre as crianças, notando-se uma grande preocupação da parte das crianças mais velhas que ajudavam e se preocupavam com as mais novas nas suas tarefas do dia a dia. Também eram facilitadas as interações e colaborações na resolução de tarefas e atividades comuns, e demos conta de que, de facto, “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p.35). Desta forma, as crianças desenvolveram a sua aprendizagem de forma mais fluída e rica, uma vez que existiam no mesmo grupo crianças em diferentes níveis de desenvolvimento. De um modo geral, eram crianças ativas e bastante sociais.

Sendo os pais os primeiros educadores das crianças, o jardim de infância deve estar intimamente relacionado com as suas famílias. Assim, torna-se pertinente analisar cada criança, identificando as suas capacidades, interesses e dificuldades, bem como reconhecer informações sobre o contexto familiar e o meio em que vivem, para que sejam adequados os processos educativos que se implementam ou que se pensam conjuntamente implementar. À exceção de 4 crianças com agregado monoparental (vivem com a mãe, havendo 2 delas que não mantêm contacto com o pai), todas as restantes provinham de agregados familiares nucleares (vivem com pais e irmãos) e 14 eram filhos únicos.

1.2. Instituição e grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) decorreu numa instituição da rede pública pertencente a um agrupamento de escolas, também da cidade de Bragança. A instituição tinha uma entrada principal que possuía uma portaria comum aos vários ciclos de ensino, assim como a área dos docentes, instalações sanitárias, áreas de serviço e biblioteca que estava equipada com diversos materiais. Existia ainda um bar, um refeitório, um ginásio, um auditório, uma sala de música e um gabinete de apoio ao aluno. No edifício funcionava também o 2.º Ciclo do Ensino Básico. A parte do edifício destinada ao 1.º Ciclo do Ensino Básico era constituída

por dois pisos (piso 0 e piso 1). O piso 0 tinha dois WC (masculino e feminino), uma sala de multideficiência com profissionais especializados, três salas de aula, uma sala de professores, uma reprografia/papelaria, uma sala destinada a atividades de tempo livre (ATL) e uma sala de pequena dimensão onde se encontravam recursos/materiais (tintas, papel de cenário, pincéis, entre outros) e funcionava como um espaço onde se realizavam trabalhos para decorar a instituição. No piso 1 identificou-se a existência de quatro salas de aula (uma sala com o 2.º ano, duas salas para duas turmas do 3.º ano e uma sala para uma turma do 4.º ano), uma sala de pintura, uma sala de apoio ao 2.º Ciclo do Ensino Básico e duas salas vazias. De realçar que todas as salas de aula estavam equipadas com sistema informático, nomeadamente, com um computador com ligação à internet, um quadro interativo e um *data show*. Além do sistema informático, as salas continham sistema de aquecimento central e bastante luz natural.

O espaço exterior do edifício possuía um parque de estacionamento, sendo este exíguo para as necessidades sentidas, carecendo de obras de ampliação. O espaço exterior continha ainda um parque infantil, com o chão preenchido com areia e o restante espaço era de cimento.

No que concerne aos recursos humanos, a instituição tinha um número de profissionais que permitiam um bom funcionamento da mesma. O horário de funcionamento da instituição era das 08:00 às 19:00 de modo a adaptar-se às necessidades das famílias. Sendo a componente letiva das 08:00 às 12:30 e das 14:00 às 17:30 e a componente não letiva das 08:00 às 09:00 e das 17:30 às 19:00.

A PES, perfazendo um total de 180 horas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi realizada com um grupo do 3.º ano de escolaridade, constituído por 14 crianças, 7 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades de 8 e 9 anos. De salientar que das 14 crianças que constituíam a turma, na sala apenas se encontravam 13, uma vez que uma das crianças não comparecia na escola desde o início do ano letivo. Esta criança apresentava Síndrome de Hiperatividade com Défice de Atenção, revelando períodos de concentração/atenção curtos sendo bastante inconstante a nível das aprendizagens. Salvaguardamos que esta informação nos foi fornecida pela docente titular da turma, estando também presente no documento "Plano da turma", ao qual tivemos acesso para consulta no local de estágio.

1.3. Dimensões pedagógicas sustentadoras da ação em contexto de PES

Neste ponto pretendemos debruçar-nos sobre os princípios teóricos e metodológicos que sustentaram a nossa ação educativa no âmbito da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB, atendendo às dimensões pedagógicas do espaço (onde incluímos os materiais) e do tempo.

Para tal, é crucial refletir sobre a organização do ambiente educativo, assumindo este um papel importante na aprendizagem das crianças. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “o ambiente educativo é uma tessitura delicada e dinâmica” (p.26) que abarca variadas dimensões curriculares tais como, o espaço, o tempo, as interações, a planificação e a avaliação, sendo estas consideradas na nossa reflexão. Uma vez que no capítulo I já refletimos sobre três das cinco dimensões referidas, nomeadamente as interações, a planificação e a avaliação, seguidamente daremos conta do espaço e do tempo.

1.3.1. Organização do espaço e dos materiais pedagógicos

O contexto institucional do Pré-escolar procura organizar-se como um ambiente facilitador de aprendizagens ativas por parte da criança. E para que esta seja passível de realização é necessário que os espaços sejam planeados e equipados devidamente. O espaço da sala de atividade deve ser,

organizado de forma a possibilitar que a criança efectue escolhas. As crianças têm acesso fácil e uma variedade grande de objectos interessantes e podem deslocar-se livremente de uma área de interesse para outra, de acordo com a evolução das suas actividades lúdicas (Hohmann, & Weikart, 2011, p.163).

Ou seja, a organização do espaço está pensada de modo a que as crianças possam ter maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação que levam a cabo. No que concerne à sala onde realizamos a prática em contexto Pré-escolar, encontrava-se organizada por áreas de atividade diferenciadas (*vide* figura 2), devidamente identificadas. As áreas existentes na sala eram: a área dos jogos, área das construções, área da casa, área da biblioteca, área do grande grupo, área das expressões, e área da escrita. Cada um dos espaços existentes na sala de atividades permitia uma ótima deslocação e distribuição das crianças pela mesma.



Figura 2. Planta da sala de atividades dos 3, 4 e 5 anos

Para todas as áreas foi definido com o grupo um número limite de crianças por cada um dos espaços, para que permitisse a distribuição privilegiada das crianças pelas áreas, de modo a

que os materiais colocados à sua disposição fossem suficientes para que todos os elementos os utilizassem e tivessem as mesmas oportunidades de escolha. Borrás (2001) considera a sala de aula como “um dos principais cenários educativos” (p.75).

A sala de aula onde se desenvolveu a nossa prática pedagógica, a nível do 1.º CEB, apresentava uma imagem que nos fez imediatamente lembrar a nossa breve experiência no 2.º Ciclo do Ensino Básico. As mesas encontravam-se dispostas por filas (*vide* figura 3), onde cada criança/aluno tinha uma mesa apenas para si, e entre cada criança existia uma cadeira que as separava. Os lugares onde se encontravam as crianças foram escolhidos pela professora titular. Além desta disposição, a sala e as paredes da mesma eram pobres em materiais, existia um cartaz alusivo ao outono, onde estavam presentes algumas folhas pintadas pelas crianças. Podia-se observar ainda um cabide onde as crianças colocavam os seus casacos e chapéus, um armário onde se guardam os dossiês de cada criança, e algum material estruturado. Existiam ainda duas mesas ao fundo da sala onde se encontram os manuais de todas as crianças. Nos painéis ainda se observava a existência de uma tabela com a tabuada e algumas das regras (expostas numa das paredes) que as crianças deviam seguir. De salientar que estas foram construídas e escolhidas pelas crianças. No que respeita ao material de apoio à lecionação das aulas nas diferentes áreas curriculares constatamos que era reduzido, pois apenas existia o ábaco, o MAB e a nave do Alfa que servia de apoio à escrita de alguns números. De ressaltar, que a disposição da sala que inicialmente se observou sofreu alterações a meio do estágio. Esta alteração foi realizada pela docente titular da turma. Tal como se verifica na figura 3, as mesas encontravam-se dispostas em filas, estando unidas umas às outras.

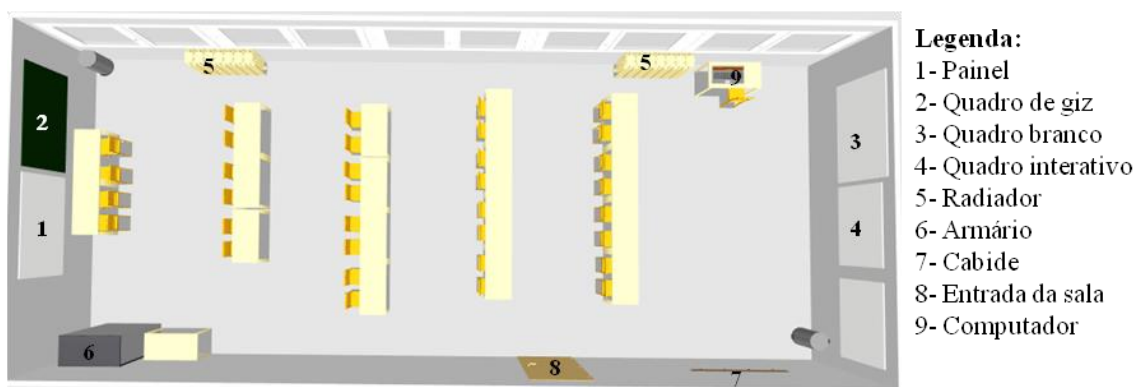


Figura 3. Planta da sala de aula do 1.º CEB - Mo5 (inicial)

Contudo, com o passar do tempo, a professora titular considerou alterar a disposição da sala, uma vez que, a forma como se encontrava causava distrações e barulho na sala de aula (*vide* figura. 4).



Figura 4. Planta da sala de aula do 1.º CEB - MO5 (final)

Com esta alteração da sala de aula, as crianças podiam usufruir de uma maior área de movimentação, tornando-se assim um ambiente mais dinâmico. Além disso, uma vez que as crianças se encontravam mais distantes umas das outras não existia tanta conversa paralela e “selvagem” entre elas. Quando se pensa na organização da sala devem ser tidos um conjunto de cuidados, uma vez que o espaço da sala e tudo o que a contempla influenciam de forma evidente as aprendizagens das crianças. Desta forma, concordamos com Zabalza (1998) quando refere que

quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc... tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos(as) dos diferentes grupos, das reações com o mundo externo, dos interesses dos alunos(as) e dos professores(as) (p. 232).

Assim, a forma como estão organizadas a escola e a sala de aula apresenta-se como um "bilhete de identidade" das aprendizagens que lá se realizam. Devemos também atender aos materiais pedagógicos. Nos anexos I e II damos conta de alguns dos materiais construídos pelas crianças em ambos os contextos da PES, ou seja na Educação Pré-escolar e 1.º CEB.

Previamente, foi importante aplicarmos uma grelha de observação das práticas pedagógicas no domínio da leitura e da escrita em contexto de jardim-de-infância (*vide* anexo III), uma vez que esta nos permitiu realizar uma reflexão mais profunda sobre as práticas desenvolvidas, servindo ainda como um instrumento de observação e registo das práticas pedagógicas sobre a leitura e escrita desenvolvidas em contexto. Tal como refere Martins e Santos (2005) “para que as crianças desenvolvam as suas concepções sobre a linguagem escrita, é importante que ponham hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as funções, as suas características formais, as suas relações com a linguagem oral” (p.60). Desta forma, a organização do ambiente da sala bem como os materiais que esta dispõe são fundamentais para que se possam desenvolver na criança aprendizagens ao nível da linguagem escrita, nas suas diversas modalidades.

Na construção destes materiais procuramos uma «obediência criativa» relativamente ao estado de arte no que concerne à literacia emergente. Assim, por todas estas razões, foi importante pensar e criar materiais/recursos na sala de atividades. De salientar que estes tinham como intuito incentivar e motivar a leitura e a escrita por parte das crianças de forma indireta, ou seja, a partir do jogo lúdico, a criança estaria a realizar muitas aprendizagens.

Os materiais que foram construídos com as crianças do contexto da Educação Pré-escolar foram distribuídos por algumas das áreas existentes na sala, nomeadamente a área da casa, da biblioteca, das construções e da escrita. Com os trabalhos que foram sendo realizados na sala de atividades, resolvemos aproveitar alguns e colocar o seu conteúdo em livro. Para que isto fosse concretizável, fizemos algumas pesquisas de forma a perspetivar o modelo de livros que deveríamos adotar. Depois de alguma pesquisa, e conversas com uma professora da Escola Superior de Educação de Bragança, consideramos que a mesma fosse à instituição, à sala dos 3, 4 e 5 anos fazer uma breve apresentação sobre os livros. O objetivo era falar um pouco com as crianças acerca da funcionalidade dos livros, que tipos de livros existiam e como poderiam ser construídos. Vários foram os modelos apresentados, sendo que as crianças sentiram grande curiosidade em os manipular. A professora concluiu a sua exposição apresentando às crianças alguns modelos de livros feitos em harmónio. Todas as crianças tiveram a possibilidade de desenhar num modelo de livro em harmónio, deixando sua marca. Ao longo de toda a apresentação, as crianças estiveram muito entusiasmadas e interessadas pelo discurso, bem como pelos materiais apresentados pela professora. Além da apresentação da professora ter sido muito dinâmica, ainda utilizou como recurso um ecrã gigante, onde esteve presente durante toda a sua apresentação (*vide* figuras 5 e 6). A visita da professora à sala dos 3, 4 e 5 anos de idade foi muito produtiva e uma mais-valia para as crianças.



Figuras 5 e 6. Dinamização de uma atividade sobre livros

A construção e posterior utilização de todos os materiais apresentados nos anexos I e II foram importantes e despertaram comportamentos inesperados por parte de algumas crianças. Notou-se, por parte destas, mais empenhamento nas tarefas levadas a cabo nas suas brincadeiras,

nas diferentes áreas existentes na sala de atividades. Na área das construções, uma vez que as crianças tinham que desenhar e projetar previamente o que pretendiam construir, levava a que construíssem algo que fosse bem pensado. Quando se questionava a criança acerca do que havia construído, esta sabia explicar o porquê da sua construção, o que anteriormente não acontecia. Além disso, a área passou a ser frequentada por meninas, o que até então também não acontecia. De salientar que, depois de desenhado, a educadora estagiária escrevia numa folha à parte o nome que a criança queria dar ao projeto e a criança copiava para a folha onde se encontrava o esboço realizado. Outra situação que nos chamou a atenção foi, na área da casa, a presença da lista das compras ter chamado tanto a atenção de uma das crianças que nunca tinha escolhido, como opção, a área da casa para as suas brincadeiras. Mas, desde que a lista de compras começou a fazer parte da área, esta criança passou a semana toda a transcrever os nomes que se encontravam no dossiê para a lista das compras. Tal como se refere nas OCEPE é importante criar

a oportunidade de "imitar" a escrita e a leitura da vida corrente pode fazer parte do material de faz de conta, onde as crianças poderão dispor de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de uma lista telefónica, de revistas ou jornais" (ME/DEB, 1997, p.69).

Contudo, apesar de termos implementado estes materiais na sala de atividades, uma vez que o tema que inicialmente havíamos projetado trabalhar era a leitura, após termos aplicado um inventário de interesses (*vide* anexo IV) às crianças, percebemos que a forma como a íamos trabalhar não iria ser facilitada uma vez que estávamos perante um grupo vertical e, por isso, as crianças estavam em fases de desenvolvimento diferentes.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico quando propusemos colocar na sala um estendal das histórias, as crianças ficaram muito entusiasmadas. Era frequente a visita ao estendal por parte das crianças, e muitas das vezes ficavam junto dele a relembrar as histórias que haviam ouvido e recontavam-nas aos colegas que não tinham estado na aula em que foi trabalhada a história. Outra proposta diz respeito ao corpo humano que construímos. Este foi um recurso muito importante, uma vez que as crianças o podiam manipular e, em simultâneo, recordar os sistemas que haviam dado de uma forma mais lúdica e diferente. A proposta da construção de um alfabeto do corpo humano teve também o mesmo intuito que a elaboração do cartaz do corpo humano. Aqui as crianças podiam recordar alguns dos órgãos dos diferentes sistemas que deram no decorrer do mês. Relativamente ao novo espaço de leitura que criamos, a sua implementação teve como objetivo alterar a rotina no momento da leitura, proporcionando à criança um espaço diferente do habitual aquando da exploração de uma história. Além do espaço ser diferente, a forma como as crianças estavam dispostas na manta

permitia que olhassem de frente umas para as outras e os diálogos existentes no final da audição da história eram mais dinâmicos e interativos. Tal como refere Azevedo (2007), quando nos deparamos com o desânimo e desinteresse por parte da criança leitora “teremos que fazer pelo jogo, pela sedução, pela reconstituição dos ambientes de prazer e de fruição que fazem da leitura uma actividade agradável e reconfortante, gastronomicamente relevante e/ou intelectualmente estimulante” (p.152). Será, assim, mais possível que as crianças que se desinteressaram pelo ato de ler “recuperem a gratificação de reconhecer outros mundos íntimos, ligados ao estímulo da imaginação” (Azevedo, 2007, p.152). Ainda segundo o mesmo autor, devem ser criados “múltiplos espaços e lugares para a partilha de significados, um ambiente propício à sua fruição, aberto e participado activamente para todos” (p.152). Desta forma, consideramos que a implementação deste espaço na sala de aula foi uma mais-valia para todo o grupo, tendo-se notado um maior entusiasmo e interesse por parte das crianças aquando da leitura de uma história.

1.3.2. Organização do tempo

A rotina diária não é apenas uma mais-valia para as crianças, mas também para os adultos, na medida em que os ajuda a organizar o seu tempo com as crianças. Desta forma, os adultos sentem-se livres, uma vez que não têm que gerir as crianças e as suas ações.

A compreensão da rotina diária implementada no jardim de infância revela-se um grande desafio no que concerne à nossa prática. No decorrer da prática, compreendemos que “através de uma rotina comum, focalizada em volta de oportunidades para aprendizagem activa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade” (Hohmann, & Weikart, 2011, p8). Além disso, a rotina diária permite que a criança organize o seu tempo para que seja possível fazer as suas escolhas, seguir e expandir os seus próprios interesses e resolver os seus problemas. A forma como está organizada, possibilita que a criança planeie as suas ações ao longo do dia proporcionando-lhe tempo para expressar os seus objetivos e intenções. Além disto, a rotina ajuda a criança a sentir-se segura e autónoma, permitindo compreender a sequência temporal e antecipar os acontecimentos. A rotina diária, presente no modelo *High/Scope*,

apoiar os acontecimentos diários nos contextos de pré-escolaridade. Fornece uma contextualização educacional e social apoiante que é uma alternativa apropriada, quer à estrutura rígida, quer à actividade ao acaso. É uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas (Hohmann, & Weikart, 2011, p.226).

A rotina diária da sala de atividades onde desenvolvemos a nossa PES estava organizada de forma estruturada de acordo com os interesses e as necessidades das crianças. Esta rotina englobava momentos de grande grupo, pequeno grupo e do trabalho auto-iniciado, sendo que esta ordem de trabalho não era fixa, sendo flexível, uma vez que podia ser alterada de acordo com os interesses das crianças. No quadro seguinte ilustramos a rotina diária pela qual se regia a sala de atividades.

Quadro 1. Rotina Diária

PERÍODO DA MANHÃ		PERÍODO DA TARDE	
09:00	Tempo de trabalho auto-iniciado	14:00	Tempo de planejar
09:35	Tempo de arrumar	14:15	Tempo de trabalho auto-iniciado
09:45	Tempo de grande grupo	15:15	Tempo de arrumar
10:00	Lanche / Higiene	15:25	Tempo de rever
10:15	Tempo de pequeno grupo ³	15:35	Higiene
11:15	Tempo de arrumar	15:45	Lanche / Higiene
11:20	Tempo de grande grupo	16:30	Recreio
11:35	Higiene		
11:45	Almoço / Higiene		
12:15	Tempo de descanso (3 anos) Higiene oral (4 e 5 anos)		

De forma a existir uma melhor organização do trabalho em pequeno grupo, existia na sala, afixadas na parede 4 listas. Estas estavam organizadas por cores e dias da semana. A segunda-feira (Cor-de-Rosa) contemplava o grupo dos 3 anos; as terças e quartas-feiras (Verde/Amarelo) contemplavam o grupo dos 4 anos e, por fim, a quinta-feira (Azul) contemplava o grupo dos 5 anos.

No 1.º CEB notava-se que a gestão do tempo era bem visível e era uma dimensão pedagógica muito importante, uma vez que era essencial que fossem trabalhadas as diferentes componentes do currículo, tal como se pode observar no quadro seguinte que retrata como essas mesmas componentes estavam distribuídas ao longo do dia e da semana.

Quadro 2. Horário do grupo/turma do 1.º CEB (MO5)

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 – 9:30	Estudo Meio	Matemática	Português	Português	Matemática
9:30 – 10:00					
10:00 – 10:30					
10:30 – 11:00	Intervalo				
11:00 – 11:30	Português	Português	Matemática	Apoio ao Estudo	Matemática
11:30 – 12:00				Estudo Meio	Português
12:00 – 12:30					
12:30 – 14:00	Almoço				
14:00 – 14:30	Matemática	Estudo Meio	Estudo do Meio	Matemática	

³ As restantes crianças planeavam o seu trabalho nas diferentes áreas – nos dias seguintes essas crianças realizavam outro trabalho, em tempo de pequeno grupo, utilizando outras estratégias e materiais. Este procedimento permitia que as crianças partilhassem, posteriormente, os seus saberes com os colegas.

14:30 – 15:00					Expressões Artísticas e Físico-Motoras
15:00 – 15:30 15:30 – 16:00	Ensino do Inglês	Educação Moral e Religiosa	Educação Musical		Apoio ao Estudo
16:00 – 16:30	Intervalo				
16:30 – 17:00 17:00 – 17:30	Atividade Física e Desportiva	Reforço da Aprendizagem	Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Formação Cívica e Cidadania

Como podemos constatar através dos dados expressos no quadro, no período da manhã, as aulas começavam às 09:00 e prolongavam-se até às 12:30, sendo que entre o período das 10:30 às 11:00 as crianças usufruíam do intervalo, um tempo destinado ao lanche e ao brincar. Quando as condições climáticas o permitiam, as crianças podiam dirigir-se ao exterior e assim usufruir dos espaços exteriores. Após o almoço, as crianças tinham também a oportunidade de utilizar estes espaços. O período da tarde iniciava-se às 14:00 e terminava às 17:30.

No Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho é possível verificar que os agrupamentos têm a possibilidade de tomada de decisões no que concerne à organização do Apoio ao Estudo e da Oferta Complementar, bem como a gestão dos tempos a lecionar. Deste modo, o Inglês e o Apoio ao Estudo existiam na instituição e eram lecionados por outros professores, em coadjuvação com o professor titular da turma. O horário nem sempre foi seguido tal como se encontra no quadro. Logo no início do estágio, foi algo que ficou acordado com a professora titular. Desde que fossem dadas todas as áreas que estavam presentes no horário escolar, podíamos gerir o tempo como quiséssemos. A forma como estava organizado o horário, compartimentado por disciplinas onde estavam definidos tempos para cada uma das áreas, dificultava a realização de experiências de ensino/aprendizagem integradoras. Este foi um dos maiores obstáculos com que nos deparamos ao longo da PES, pois não foi fácil estabelecer uma ligação entre as diferentes componentes do currículo, uma vez que muitos dos conteúdos trabalhados não tinham qualquer ligação. Neste sentido, concordamos com Mesquita (2011) que, ao sustentar-se em Formosinho, afirma que o “sistema educativo português mantém vincado um formato que no seu plano organizacional é considerado como burocrático e serve esse processo através de um currículo uniforme pronto-a-vestir” (p.25). Desta forma, colocar em prática algo inovador, que fuja à norma, à lógica da conformidade, é visto com alguma renitência e resistência e, assim, surgem as dificuldades em inovar em contexto.

2. A investigação mista como opção metodológica

A investigação é uma atividade essencial para a evolução do conhecimento, possibilitando uma aproximação e um melhor entendimento da realidade que nos encontramos a investigar. É importante salientar que qualquer pesquisa é um processo inacabado. Uma certeza é que todo o percurso realizado numa investigação aproxima-nos da realidade do contexto, fornecendo-nos informação necessária para futuras intervenções. As duas formas de investigação, quantitativa e qualitativa, são normalmente referenciadas como abordagens distintas. Ambas são válidas, embora se dirigem para diferentes tipos de questões. Segundo Morais e Neves (2007), sustentados em Shaffer e Serlin,

os métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem tentativas para projectar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma colecção de observações na análise qualitativa [...]. O objectivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação (p.2).

Apesar de se defender a existência de uma certa dicotomia ente ambos os métodos, é importante perceber que estes se complementam, sendo a complementaridade particularmente “evidente ao nível das operações intelectuais que preparam a observação” (Rongère, cit. por Pardal, & Correia, 1995, p.19). Independentemente das particularidades que os caracterizam, ambos necessitam, “acima de tudo, de ter em conta os mais elevados níveis de precisão e de fidedignidade e trabalhar com dados que respondam o melhor possível às exigências do problema em estudo” (Pardal, & Correia, 1995, p.19).

No que concerne ao método qualitativo, procura-se questionar os sujeitos de forma contínua com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, cit. por Bogdan, & Biklen, 1994, p.51). Assim, o investigador tem a possibilidade de conhecer as experiências bem como o ponto de vista do sujeito em análise, uma vez que os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo trabalho estatístico” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.16). Considera-se ainda a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. É descritiva e utiliza o método indutivo onde o processo é o foco principal. Neste sentido, o método qualitativo, de acordo com Minayo, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Silveira, & Córdova, 2009, p.32). Desta forma, estamos perante um método onde são

expressas de forma clara um conjunto de experiências vivenciadas pelos sujeitos inquiridos tendo sempre em consideração o seu ponto de vista. Relativamente ao método quantitativo, considera-se que este se traduz em números, opiniões e informações para classificá-los e organizá-los, onde são utilizados métodos estatísticos de análise dos dados (Bogdan, & Biklen, 1994). Na figura seguinte, encontra-se reproduzida a distinção que se faz entre o método qualitativo e quantitativo, segundo Van der Maren, apresentado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990, p.97).

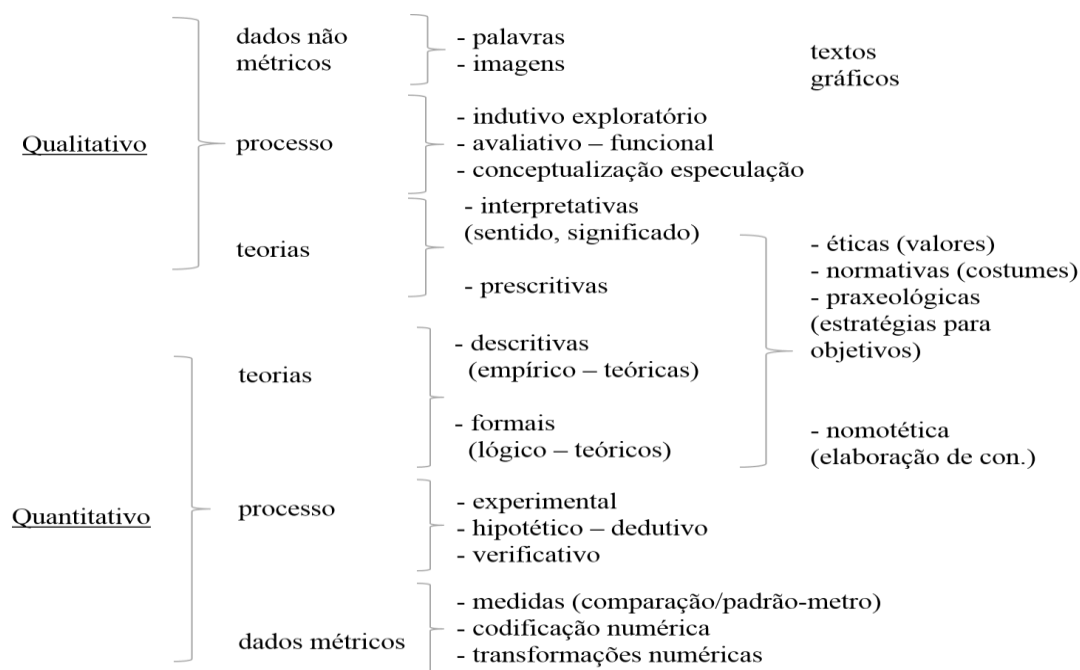


Figura 7. Distinção «qualitativo» - «quantitativo» segundo Van der Maren

Van der Maren caracteriza as metodologias qualitativas como um processo indutivo exploratório, ou seja, o contexto da descoberta, onde o conhecimento é fundamental na experiência, não tem em conta princípios pré-estabelecidos, mas sim a enunciação de teorias interpretativas e prescritivas. Por outro lado, o mesmo autor, no que respeita às abordagens quantitativas, situa o processo hipotético-dedutivo e experimental num âmbito de verificação, de teorias descritivas com auxílio de teorias formais (Van der Maren, cit. por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990). É clara a distinção apresentada, ou seja, por um lado temos o qualitativo e o contexto de descoberta e, por outro, o quantitativo e o contexto da prova (Van der Maren, cit. por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990).

A forma como se analisam os dados recolhidos em cada um dos métodos é diferenciada, ou seja, no que respeita aos dados quantitativos, "o dispositivo de análise e interpretação está claramente formatado e desenvolve-se numa sequência linear, a partir da recolha efectuada" (Afonso, 2005, p.118). Contrariamente, o procedimento de informação

qualitativa “é um processo muito ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2005, p.118).

2.1. Procedimentos da pesquisa e recolha de dados

Para realizar o estudo que apresentamos neste relatório foi preponderante saber qual a percepção dos pais acerca das leituras realizadas pelas crianças, e, como forma de diagnóstico da investigação em causa, foi importante apresentarmos aos encarregados de educação das crianças um inquérito por questionário (*vide* anexos V e VI). Este tinha como intuito perceber os hábitos de leitura das crianças, tanto as que frequentavam o contexto da Educação Pré-escolar como as do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De salientar que foi solicitada às instituições a autorização para a aplicação do inquérito aos encarregados de educação, sendo que no 1.º CEB nos foi dito que não era necessário esse pedido por escrito, mas na instituição onde realizamos a PES no âmbito da EPE foi necessário (*vide* anexo VII).

O questionário, tal como referem Pardal e Correia (1995), é um “instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante” e “constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação” (p.51). Na sua elaboração,

o objectivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados. Nestas situações, estamos em presença de estudos extensivos marcados pela tentativa de identificar com elevada abrangência determinados fenómenos, processos ou situações específicas (Afonso, 2005, p.101).

Como todas as técnicas de recolha de dados apresentam vantagens e desvantagens, no que respeita ao questionário o mesmo acontece. Assim, no que concerne às vantagens do questionário, percebemos que

é susceptível de ser administrado a uma amostra lata do universo [...], garante, em princípio, o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas [...], não precisa de ser respondido de imediato, permitindo ao inquirido a escolha da hora mais adequada para o efeito (Pardal, & Correia, 1995, p.52).

No que diz respeito às desvantagens o "questionário não pode ser aplicável a analfabetos e só é, com reservas, a inquiridos com dificuldade de compreensão das questões, o que impede de ser utilizado na realização de diversos estudos" (Pardal, & Correia, 1995, p.52). No quadro seguinte, apresentamos de forma sintética e completa as vantagens e desvantagens do uso de questionário (*vide* quadro 3).

Quadro 3. Vantagens e desvantagens do uso de questionário

Vantagens	Desvantagens
– Economiza tempo e viagens e obtém grande número de dados.	– É pequena a percentagem dos questionários que voltam.

<ul style="list-style-type: none"> - Atinge maior número de pessoas simultaneamente. - Abrange uma área geográfica mais ampla. - Economiza pessoal, tanto em treinamento quanto em trabalho de campo. - Obtém respostas mais rápidas e mais precisas. - Propicia maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato. - Dá mais segurança, pelo facto das suas respostas não serem identificadas. - Expõe-se a menos riscos de distorções, pela não influência do pesquisador. - Dá mais tempo para responder, e em hora mais favorável. - Permite mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento. - Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deixa grande número de perguntas sem respostas. - Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas. - Não é possível ajudar o informante em questões mal compreendidas. - Leva a uma uniformidade aparente devido à dificuldade de compreensão por parte dos informantes. - Uma questão pode influenciar outra quando é feita a leitura de todas as perguntas antes do início das respostas. - A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização. - O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controlo e a verificação. - Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as respostas. - Exige um universo mais homogêneo.
---	---

Fonte: Adaptado de Gerhardt, Ramos, Riquinho e Santos (2009, p.70)

Relativamente à modalidade das perguntas do questionário, sabemos que pode conter *perguntas abertas*, onde toda e qualquer pergunta permite plena liberdade de resposta ao inquirido e *perguntas fechadas*, em que se limita "o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas" (Pardal, & Correia, 1995, p.55). Por fim, as questões de *escolha múltipla* configurando-se como "tendencialmente uma *modalidade fechada*, permitindo ao inquirido a escolha de uma ou várias respostas de um conjunto apresentado" (Pardal, & Correia, 1995, p.55). Dentro das questões de escolha múltipla podem-se considerar as *perguntas em leque* onde "o inquirido é convidado a escolher uma ou várias respostas entre as diversas alternativas apresentadas, podendo-lhe ainda ser pedida a ordenação de algumas ou de todas" (Pardal, & Correia, 1995, p.55). As *perguntas em leque* figuram diversas possibilidades de construção, nomeadamente *leque fechado*, *leque aberto*, *perguntas de avaliação ou estimação*. Vejamos o que significa cada uma delas:

- nas perguntas de *leque fechado* "o inquirido é convidado a escolher entre as várias alternativas apresentadas ou a ordenar as mesmas" (Pardal, & Correia, 1995, p.56);
- nas perguntas de *leque aberto* "o inquirido é posto perante a situação de optar por uma das alternativas explicitamente colocadas ou de acrescentar ele mesmo uma outra" (Pardal & Correia, 1995, p.56); e,
- as perguntas de *avaliação ou estimação*, oferecem como no caso das perguntas em leque fechado, um conjunto de respostas, no qual o inquirido tem uma única opção escolher uma das alternativas propostas. Introduce, no entanto, algo de novo no leque: o aspecto quantitativo (...), as perguntas de estimação procuram captar os diversos graus de intensidade face a um determinado assunto, existindo diversos instrumentos de medida para o seu tratamento (Pardal, & Correia, 1995, p.57).

Na presente investigação, a ideia inicial era trabalhar a questão da leitura em ambos os contextos. Posteriormente ao inquérito, entregue aos pais, aplicamos um inventário de interesses às crianças da Educação Pré-escolar o que nos fez alterar o plano que inicialmente havíamos pensado. O que observamos, após a aplicação do inventário, foi que as crianças tinham uma visão completamente diferente umas das outras, algo que era normal, uma vez que estávamos perante um grupo vertical, com idades muito diferentes, nomeadamente 3, 4 e 5 anos. Com as respostas dadas às questões foi claro que não poderia ser trabalhada a questão da leitura da forma tradicional, tal como tínhamos inicialmente planeado. Desta forma, foi necessário refletir e procurar outro caminho, onde a leitura pudesse estar presente, mas ser trabalhada de outra forma. Atendendo à situação e depois de uma reflexão e análise aos dados até então recolhidos, resolvemos delinear outro caminho, onde a abordagem à leitura estivesse presente em ambos os contextos e, ao mesmo tempo, pudesse ser trabalhada nas diferentes áreas de conteúdo/curriculares. Depois da fase de diagnóstico percebemos que tínhamos de avançar com um trabalho prático onde fosse possível percebermos a(s) leitura(s) que as crianças fazem do mundo. Isto porque pensamos ser importante proporcionar às crianças o envolvimento em experiências de ensino/aprendizagem onde lhes seja possível trabalhar a imaginação simbólica e o pensamento criativo.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para que seja possível determinarmos a informação a recolher numa investigação, é necessário elaborarmos um conjunto de estratégias que possibilitem essa recolha e, por sua vez, também devemos atender aos métodos/instrumentos de recolha para que seja possível e faça sentido todo o processo investigativo.

Moresi (2003) define técnica de recolha de dados como “o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registro das informações, o controle e a análise dos dados” (p.64). Técnicas e instrumentos aparecem ligados, existindo uma relação mútua entre eles. Ou seja, as técnicas são tidas como um conjunto de procedimentos ao qual se recorre para recolher dados. Já os instrumentos são encarados como objetos palpáveis utilizados nas diversas técnicas empregadas aquando da recolha de dados. De salientar que a tomada de decisão sobre as técnicas e os instrumentos de recolha de dados não são decisões autónomas, provêm da forma como se pretende desenvolver a própria investigação e das características que esta manifesta, variando, ainda, em função da natureza da questão-problema em estudo.

Para a constituição do *corpus* da investigação realizámos observações, registos fotográficos e de áudio, recolha e análise das produções das crianças e de inquéritos por

questionário, com a intenção de obtermos dados que nos permitissem a realização da nossa pesquisa. Todos os dados que recolhemos no decorrer da nossa Prática de Ensino Supervisionada e que envolvem, para além das nossas práticas em contexto, crianças da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, serviu-nos de informação relevante para o conhecimento dos fenómenos em estudo. Na identificação e recolha dos documentos procurámos que tivessem critérios de pertinência e de adequação enquanto fonte de informação, de modo a darmos resposta(s) às questões-problema em análise. Seguidamente damos conta das técnicas e dos instrumentos de recolha dos dados que utilizamos.

2.2.1. Observação naturalista

A observação é um processo metódico através do qual o investigador recolhe informação relacionada com o problema que se propõe investigar. Neste processo, intervêm as análises do sujeito que observa e as suas interpretações e análises acerca do que foi observado. Como tal, “a observação nunca é neutra porque é sempre fruto da idiossincrasia da pesquisadora, do corpus teórico, do objecto de estudo, da interacção com os contextos (espaciais e temporais) em que está inserida” (Novo, 2009, p.106). As observações que realizamos foram, na sua essência, naturalistas. Categorizamo-las desta forma por concordarmos com Adler e Adlerao ao considerarem que este tipo de observações decorre “nos contextos naturais nos quais os actores estiveram naturalmente a participar e seguiam o curso normal dos acontecimentos quotidianos” (cits. por Novo, 2009, p.106).

No que respeita à observação naturalista percebemos que é uma das técnicas mais utilizadas para apreender o fenómeno em análise. Contudo, tal como refere Henry, este tipo de observação “fornece ´dossiers` mais completos, mas também mais difíceis de analisar” (cit. por Estrela, 1994, p.46). Sendo a observação subjetiva, ou seja, cada indivíduo tem um ponto de vista a respeito do que observa, é necessário que esta seja bem trabalhada para que se torne o mais objetiva possível, onde se identificam os problemas e se colocam hipóteses, questiona-se a realidade observada, se registam e tiram conclusões. A observação naturalista é “como uma ´observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Estrela, 1994, p.45). Por conseguinte, é o estudo de um fenómeno no seu ambiente natural, tal como refere Henry, que permite uma observação mais ampla, rigorosa e detalhada, facilitando a compreensão da realidade, dando-nos dados sobre o presente e perspectiva para o futuro (cit. por Estrela, 1994).

2.2.2. Registos fotográficos

O registo fotográfico/imagem trata-se de um modo de representação de objetos que nos rodeiam e, partindo da sua análise semântica, dá-nos a possibilidade de realizar as nossas observações e, conseqüentemente, retirarmos algumas conclusões/análises. No que respeita à investigação, o registo fotográfico está diretamente ligado à análise qualitativa, uma vez que nos transmite diversas informações, sendo apresentados dados descritivos. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994) são muitas vezes “utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). As fotografias que foram produzidas nos dois contextos de estágio serviram-nos de estímulo para a produção de dados na investigação em curso, não sendo uma resposta, mas sim, uma ferramenta para chegar às respostas a que o estudo procura responder. O registo fotográfico das produções do trabalho realizado com e pelas crianças, bem como, as interações entre os diferentes elementos do contexto foram também um instrumento importante para a recolha de dados. Estes registos tiveram como finalidade ilustrar e comprovar o trabalho realizado pelas crianças no processo de execução.

2.2.3. Registo em áudio

O sistema áudio foi fundamental para que fosse possível o registo dos diálogos existente na sala aquando da realização das atividades e, para tal, tivemos de recorrer a um gravador, isto após o consentimento de todas as partes. Depois de gravadas, as conversas foram transcritas e utilizadas no decorrer da descrição das experiências de ensino/aprendizagem. As falas das crianças no decorrer das atividades desenvolvidas foram fundamentais para que se percebesse até que ponto as crianças estavam envolvidas nas tarefas realizadas.

2.2.4. Produções das crianças

Tal como refere Máximo-Esteves (2008), “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p.92). Por isso, apoiamo-nos no trabalho produzido pelas crianças, uma vez que nos pareceu de extrema importância, tendo em conta que o foco de investigação se prendeu com as leituras que as crianças realizam do que as rodeia. Desta forma, foi impreterível a análise e observação dos trabalhos realizados, sendo as suas produções de extrema importância, considerando-se também como relevante que o educador/professor reconheça “nas crianças os interesses e as experiências pessoais e considerá-los como ponto de partida para atividades inteligentes e experiências ampliadas” (Pinazza, 2007, p.75).

Tal como o registo áudio, os registos produzidos pelas crianças são também ricos em informação. Através destes foi possível retirar variadas interpretações e constituiu-se em material de análise, ou seja, algum material produzido pelas crianças foi integrado no nosso estudo. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994) o objetivo deste tipo de recolha é de “obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus actores e quais os significados que vários factores têm para os participantes” (p.177). É importante perceber que os materiais produzidos pelas crianças nos dão a conhecer a visão que têm do mundo que as rodeia. Além disso, durante a realização de determinadas produções foi-nos possível perceber até que ponto a criança se encontrava envolvida ou não na tarefa que realizava.

2.3. Tema, problema e objetivos do estudo

Segundo Lima “a investigação é uma forma de aprender, de conhecer e, até, de intervir na realidade” (cit. por Sousa, 2011, p.50). Desta forma, a pesquisa realizada foi uma forma de estarmos mais integradas no contexto, bem como de termos um papel mais ativo onde pudéssemos dar o nosso contributo para proporcionar um ambiente de aprendizagens significativas. Na pesquisa realizada, a elaboração de uma questão problema pretendeu, antes de mais, contextualizar de forma clara e operacional o tema que pretendíamos investigar. Na opinião de Pacheco “o investigador parte de uma situação de conflito, que procurará traduzir numa ou em várias interrogações, conquanto reconheça a necessidade de ultrapassá-la” (cit. por Sousa, 2011, p.54). Considerando a hipótese de partir de várias interrogações, no âmbito do presente estudo, deparamo-nos com algumas questões-problema, nomeadamente: *Que importância dar ao processo de interação da criança/sujeito-mundo atendendo ao seu próprio desenvolvimento? Que leituras a criança realiza sobre o que a rodeia e de que forma o educador/professor a envolve nesses processos?* Considerando estas interrogações estabelecemos como objetivos: (i) Perceber o papel da família no processo da emergência/desenvolvimento da leitura; (ii) Compreender a relação que a criança estabelece com os outros; (iii) Atender aos processos de desenvolvimento da criança que levam às leituras do mundo; e, (iv) Perceber a capacidade que as crianças têm em adaptar a sua imaginação às limitações da realidade objetiva de forma a torná-la mais compatível com as suas necessidades e desejos.

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

Nota introdutória

No presente capítulo damos conta da análise dos dados obtidos na fase preliminar do estudo, cujos instrumentos de recolha de dados se constituíram num inquérito por questionário entregue aos encarregados de educação e num inventário de interesses aplicado às crianças. O primeiro passo da nossa pesquisa foi a exploração de toda a informação recolhida. Seguidamente foi importante definirmos a forma como seriam apresentados os dados recolhidos através destes instrumentos, pelo que nesta fase optamos pelo registo em gráficos. Ao longo da análise dos dados, insertos nos gráficos, tivemos em consideração o enquadramento teórico, os objetivos da investigação e o respeito pela própria natureza da informação. Esta fase foi preponderante para percebermos o papel da família no processo da emergência/desenvolvimento da leitura, uma vez que, tal como refere Abreu-Lima (2005), “o ambiente familiar constitui um factor com influência poderosa no desenvolvimento infantil” (p.98). Além deste aspeto analisado, também visamos compreender em que fase de desenvolvimento se encontravam as crianças no que concerne à leitura em contexto pré-escolar através do inventário de interesses aplicado.

Outro ponto abordado neste capítulo diz respeito à descrição e análise das experiências de ensino/aprendizagem. Os trabalhos que desenvolvemos ao longo da PES foram realizados em dois contextos distintos, sendo que cada um tinha a sua particularidade e oportunidade de oferecer às crianças uma grande diversidade de aprendizagens significativas. Ao longo deste capítulo serão apresentadas algumas das experiências de ensino/aprendizagem que desenvolvemos em ambos os contextos com as crianças, atendendo, na seleção, descrição e análise das referidas experiências aos objetivos propostos no âmbito da nossa pesquisa, bem com à sua problemática.

1. Análise dos dados obtidos na fase preliminar do estudo

Na presente investigação, a ideia inicial era trabalhar a questão da leitura em ambos os contextos. Após o preenchimento dos inquéritos por questionário, entregues aos pais, aplicamos um inventário de interesses às crianças da Educação Pré-escolar o que nos fez alterar os planos que inicialmente havíamos pensado. O que observamos após a aplicação do inventário foi que as crianças tinham uma visão sobre a leitura completamente diferente umas das outras, algo que era normal, uma vez que estávamos perante um grupo vertical,

com idades muito diferentes: 3, 4 e 5 anos. Com as respostas dadas às questões foi claro que não poderia ser trabalhada a questão da leitura, tal como tínhamos inicialmente planeado. Desta forma, foi necessário refletir e procurar outro caminho, onde a leitura pudesse estar presente, mas ser trabalhada de outra forma, ou seja, interessou-nos perceber que tipo(s) de leitura(s) do mundo realizavam as crianças. Neste sentido, atendendo à situação, e depois de uma reflexão e análise aos dados até então recolhidos, resolvemos delinear outro caminho, onde a abordagem à leitura estivesse presente em ambos os contextos e, ao mesmo tempo, pudesse ser trabalhada nas diferentes áreas de conteúdo/curriculares.

Depois da fase de diagnóstico (que no estudo resolvemos designar por fase preliminar) percebemos que tínhamos de avançar com um trabalho prático onde fosse possível percebermos a(s) leitura(s) que as crianças faziam do mundo. Isto porque pensamos ser importante proporcionar às crianças o envolvimento em experiências de ensino/aprendizagem onde lhes fosse possível trabalhar a imaginação simbólica e o pensamento criativo. No que concerne à elaboração do inquérito apresentado, foram tidos alguns cuidados, os quais não se prenderam apenas com a apresentação, mas também com o seu conteúdo, ou seja, o tipo de linguagem e a forma como eram apresentadas as questões, de forma clara e simples que não suscitasse ambiguidade nem dúvidas.

Relativamente ao contexto da Educação Pré-escolar, apesar dos inquéritos por questionário terem sido entregues aos pais de todas as crianças, nem todos os preencheram. Assim, apenas foi possível analisar 17 dos 24 inquéritos entregues, correspondendo, respetivamente, aos pais de 2 crianças de 3 anos, 12 crianças de 4 anos e 3 crianças de 5 anos. Relativamente ao 1.º CEB o inquérito foi entregue aos pais das 13 crianças, sendo que obtivemos resposta de todos, abrangendo 10 crianças com 8 anos e 3 crianças com 9 anos. Este inquérito seria o ponto de partida para iniciar a nossa investigação, bem como para nos dar a conhecer como estavam os grupos no que respeitava à leitura, respondendo também a um dos nossos objetivos: *perceber o papel da família no processo da emergência/desenvolvimento da leitura.*

Seguidamente apresenta-se a análise dos dados recolhidos nos inquéritos. Esta análise tem como objetivo apresentar e organizar os dados de forma a podermos tecer algumas considerações no âmbito da nossa problemática. Vejamos o posicionamento dos pais face à leitura.

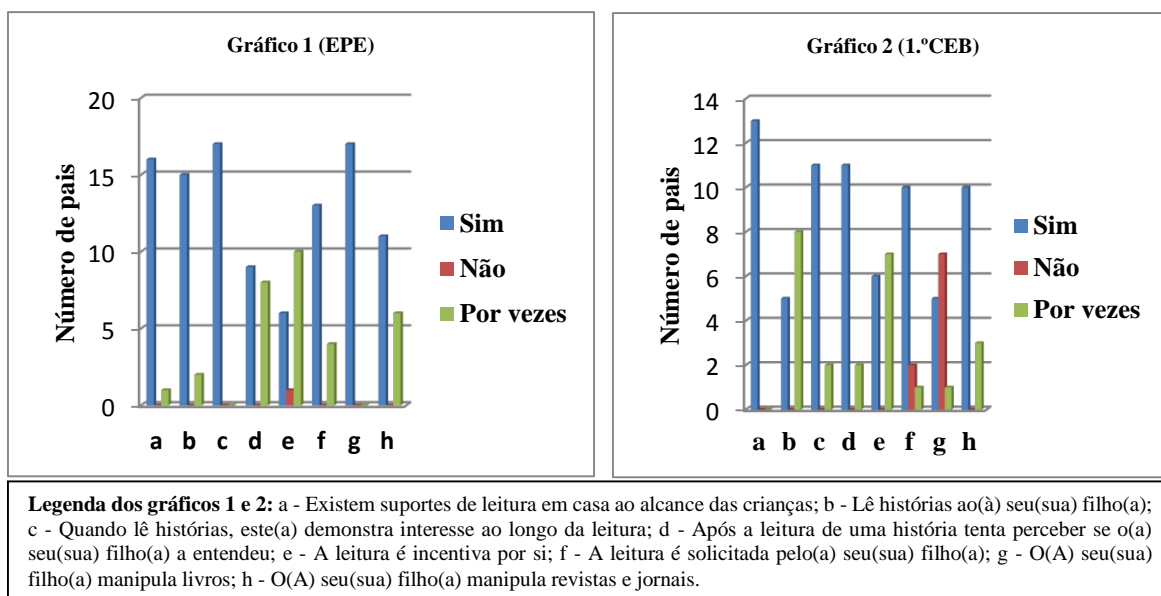


Figura 8. Posicionamento dos pais face à leitura

Relativamente ao posicionamento que os pais manifestaram face à leitura, verifica-se que, em ambos os casos, podiam incentivar mais a leitura em casa. Consideramos importante que o estímulo seja feito pelos pais, mas atendendo ao facto de que,

não chega, no entanto, ler para a criança: é preciso ler com a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam motivantes e desafiantes. É preciso desenvolver a curiosidade da criança para com o texto escrito, para que ela se aproprie dele como objecto de fruição (Viana, cit. por Cardona, Marques, Silva, Fonseca, Guimarães, Novo, Rocha, & Pagarete, 2008, p.19).

Este tipo de prática deve ser realizada, uma vez que o trabalho efetuado em casa é fundamental para que, mais tarde a aprendizagem da criança face à leitura seja facilitada e, "quanto mais uma dada capacidade cognitiva for treinada, mais elevado será o grau de sucesso" (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p.10). Além disso,

as formas mais elementares de respeito e de amor pelos livros podem efectivamente adquirir-se a partir do segundo ano de vida, idade em que a criança está ainda limitada ao meio familiar. Como em relação a muitas outras coisas importantes, é o adulto que vai proporcionar à criança o contacto como livro, e a sua mediação é, no princípio, indispensável (Fontes, Botelho, & Sacramento, 1971, p.34).

No que concerne à manipulação de livro, é perceptível que na Educação Pré-escolar esta aconteça com mais frequência. Tal já não se verifica nas crianças que frequentam o 1.º CEB. Mas, no que respeita a jornais e revistas no 1.º CEB o contacto com este tipo de suportes é mais evidente. Desta forma, é fundamental a criança contactar com as diferentes formas do código escrito por forma a tirar partido deste contacto, e “não se trata de uma introdução formal e ‘clássica’ à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (ME/DEB, 1997, p.65). Além disso, tal como se expressa nas OCEPE (ME/DEB, 1997) “o contacto com a

escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p.70). Para combater de alguma forma este desinteresse por parte da criança, o professor e a escola têm o dever de oferecer “à criança o gosto pela leitura o que só é possível se os textos que forem utilizados como material de leitura forem interessantes e tiverem sentido” (Bettelheim, cit. por Martins, 1996, p.58). É muito importante dar às crianças a opção de escolha. Tal como refere Sobrino (2000), “as crianças também gostam de poder escolher” (p.95), e isto será meio caminho andado para que o gosto pela leitura nasça e se mantenha. Vejamos o que os pais das crianças disseram relativamente aos benefícios da leitura considerando as cinco respostas possíveis e que teriam de numerar de 1 a 5, por ordem de importância.

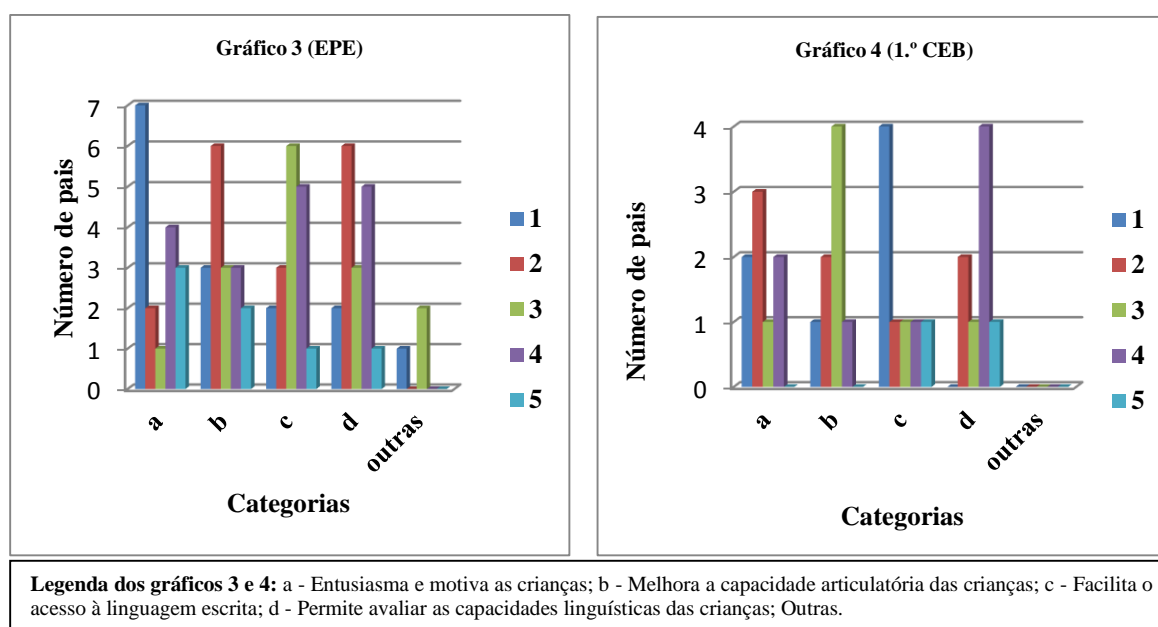


Figura 9. Posicionamentodos pais face à promoção da leitura

Nos gráficos apresentados, as categorias são avaliadas de 1 a 5, representando o número 1 a melhor classificação e o número 5 a pior. No que respeita aos benefícios que advêm da promoção da leitura, no caso da Educação Pré-escolar, os pais colocam em evidência o facto de esta entusiasmar e motivar as crianças, seguindo-se o facto de melhorar a capacidade articulatória das crianças. Para os pais das crianças em idade Pré-escolar a leitura é vista também como uma atividade rica.

Consideramos importante que se estimule a leitura e se promova o livro de literatura para a infância, isto porque “a literatura infantil alimenta e estimula a imaginação e satisfaz a efectividade e a curiosidade da criança, podendo representar um papel importante no desenvolvimento integral e harmonioso da sua personalidade” (Fontes, Botelho, & Sacramento, 1971, p.33).

No que respeita ao 1.º CEB, encontramos como maior benefício, assinalado pelos pais, o acesso à linguagem escrita por parte das crianças. Nesta fase, é perceptível a preocupação que os pais têm pelas aprendizagens formais da linguagem escrita, pela leitura e pela oralidade. A leitura é tida como a base de aprendizagem da escrita, pois através desta a criança entra no mundo da escrita e, conseqüentemente, está na base de todas as aprendizagens formais que se iniciam no 1.º CEB.

Para além dos benefícios da leitura, acima referidos, questionamos também os pais sobre que outras vantagens consideram decorrer da promoção de atividades de leitura com crianças em idade Pré-escolar e a frequentar o 1.ºCEB. Em termos de opção salientamos quatro que podiam ser assinaladas.

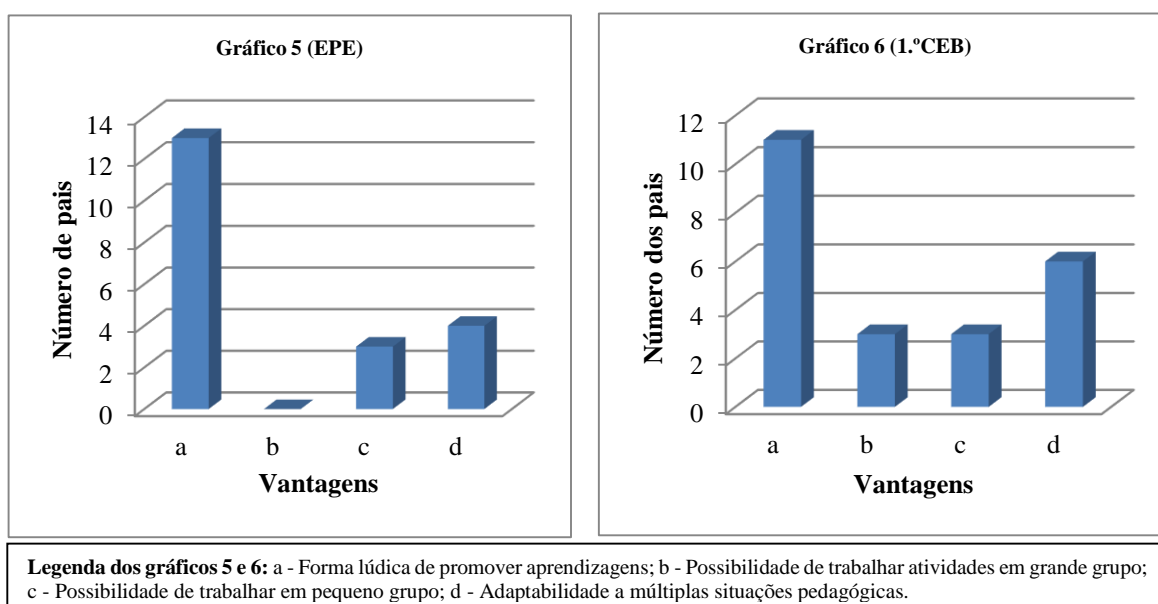


Figura 10. Outras vantagens que os pais consideram decorrer da promoção de atividades de leitura

Como vantagens os pais das crianças, quer de um grupo quer do outro, salientaram a primeira opção, nomeadamente a forma lúdica com que devem ser promovidas as aprendizagens. A aprendizagem da leitura, tal como referem Sá e Veiga (2010) "destina-se essencialmente a dotar a criança do conhecimento dos símbolos escritos do pensamento e da capacidade de interpretar as ideias expressas por esses símbolos" (p.19). Além disso, "a leitura é muitas vezes considerada o fundamento de toda a vida cultural. Toda a actividade cultural passa num determinado momento pelo texto escrito" (Jlibert & Gloton, 1978, p.33). As atividades de leitura são em grande parte encaradas como atividades importantes e necessárias. Deste modo, "saber ler é ter a possibilidade de dispor de um instrumento próprio para adquirir conhecimentos, um saber, informações sobre o mundo e os homens e ocasiões numerosas de divertimento" (Jlibert, & Gloton, 1978, p.48). Pelo facto de se considerar a leitura como um instrumento para adquirir

conhecimento é que os pais, mais precisamente os das crianças do 1.º CEB, encaram a leitura como uma vantagem na implementação de múltiplas situações pedagógicas que permitam à criança ter contacto com o código escrito.

Relativamente à questão: *como classifica a sua capacidade para conceber e implementar atividades de leitura com o(a) seu(sua) filho(a)?*, era dada a possibilidade aos pais de assinalarem apenas uma das quatro opções (Muita; Bastante; Suficiente; Insuficiente). Vejamos como se autoavaliam.

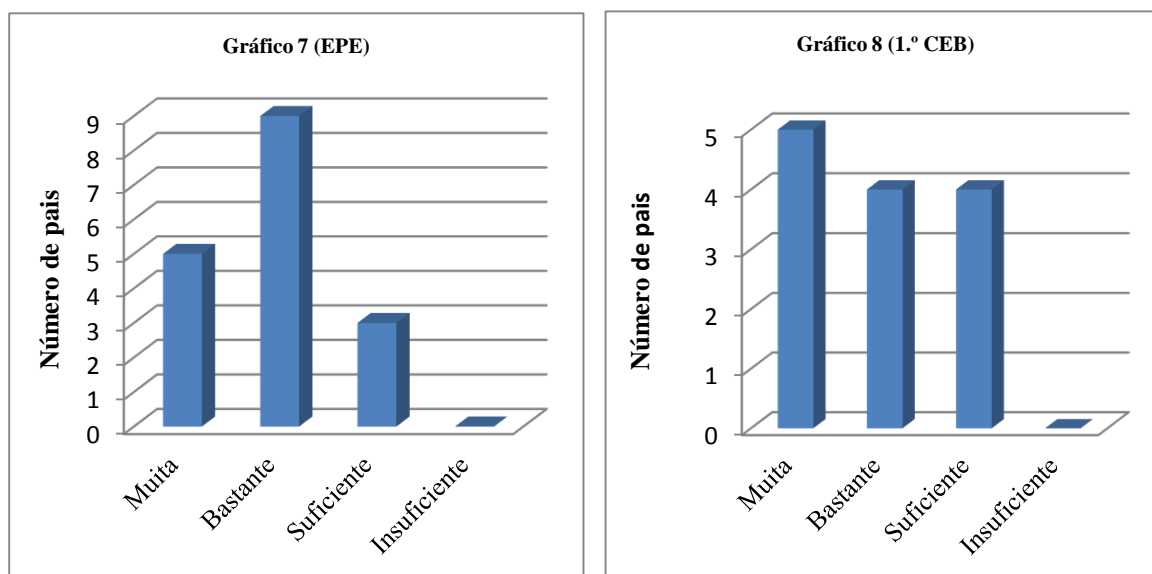


Figura 11. Como classificam os pais a sua capacidade para conceber e implementar atividades de leitura

A observação da figura 11 remete-nos para uma leitura dos dados que nos ajuda a contextualizar a forma como os pais classificam a sua intervenção com os(as) filhos(as) no sentido de incentivarem/proporcionarem atividades de leitura em casa. Em função das respostas nota-se que estes implementam bastante (EPE) e muito (1.ºCEB) a leitura em casa, considerando a maioria que os momentos/atividades de leitura em casa acontecem com muita frequência. Na verdade, é importante a criança ter em casa, à sua disposição, livros adequados à sua idade e, tal como referem Neves, Lima e Borges (2008), “o contexto doméstico é o espaço privilegiado por muitos projectos que visam a socialização primária para a leitura” (p.56). Além de existirem momentos de leitura em casa, os pais devem ter uma atitude positiva face à leitura, “se gostam de ler, se as crianças sentem que eles se implicam emocionalmente nas leituras que fazem, então sentirão elas próprias o desejo de aprender a ler” (Martins, 1996, p.58). Tal como referem Bettelheim e Zelan, “o trabalho escolar das crianças que adquiram em casa o amor pela leitura está grandemente facilitado e são estas que, em grande maioria, se tornarão boas leitoras” (cit. por Martins, 1996, p.58).

Numa outra questão pretendíamos saber a opinião dos pais sobre as circunstâncias em que consideram que as atividades de leitura devem ser implementadas. À semelhança da questão anterior também só podiam assinalar uma das quatro opções.

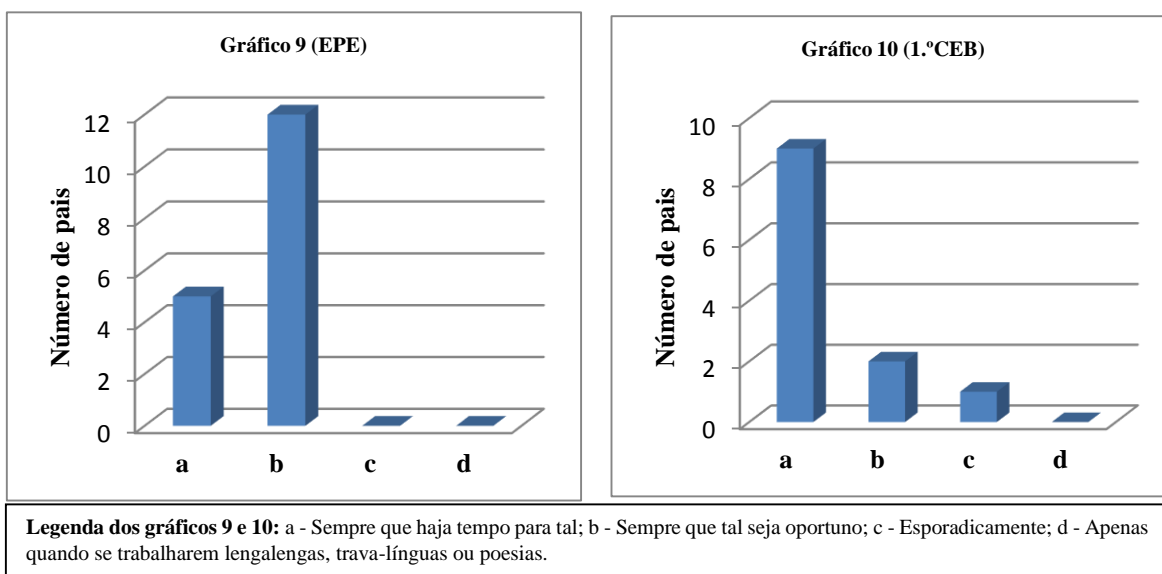


Figura 12. Circunstâncias em que se considera que as atividade de leitura devem ser implementadas

Relativamente às circunstâncias em que as atividades de leitura devem ser implementadas na Educação Pré-escolar nota-se que os pais selecionaram a opção b, ou seja, sempre que tal seja oportuno. No 1.º CEB, a maioria dos pais selecionou a primeira opção, ou seja, sempre que haja tempo para tal. Este tipo de atividades deve ocorrer com frequência, uma vez que o “ler e o contar histórias, mesmo sem a presença do livro, contribuem para o enriquecimento do vocabulário e para a consolidação do já aprendido” (Fontes, Botelho, & Sacramento, 1971, p.35).

A leitura deveria ser encarada como uma atividade de integração de conhecimentos, combatendo a fragmentação dos saberes que tanto ocorre no ensino. Consideramos que a leitura permite a integração, pois reconhecemos que “devido à abertura que o texto proporciona ao leitor para relacionar o assunto que está lendo a outros assuntos que já conhece, ela favorece, no plano individual, a articulação de diversos saberes” (Kleiman, & Moraes, 2001, p.30). Contudo, a forma como se organizam as diferentes componentes do currículo dificulta esta articulação, existindo uma fragmentação do saber. É fundamental também que o educador/professor consiga estabelecer momentos de intertextualidade, uma vez que esta “permite, então, que assuntos do programa de diversas disciplinas sejam introduzidos em decorrência da leitura do texto” (Kleiman, & Moraes, 2001).

Na IV parte do questionário as questões eram de resposta aberta. Começamos por colocar a seguinte questão: *De que género de livros gosta mais o(a) seu(sua) filho(a)?*. De entre as

respostas dadas, procedemos à elaboração de quatro categorias de análise: contos infantis; clássicos da Disney; livros educativos e álbuns ilustrados.

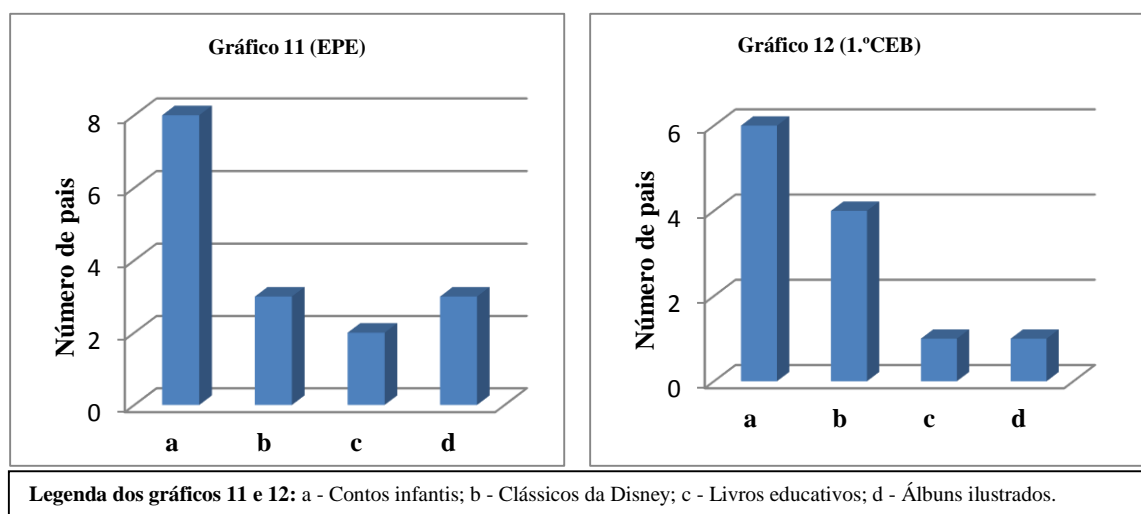


Figura 13. Livros preferidos pelas crianças na opinião dos pais

No que respeita aos géneros preferidos e seleccionados pelas crianças repara-se que a preferência recai para os contos infantis em ambos os casos e, seguidamente, para os clássicos da Disney. É natural esta preferência por parte dos pais das crianças, uma vez que, nestas idades, os livros seleccionados “são aqueles em que a imagem ocupa a quase totalidade do espaço e nos quais o fio da história é muito simples ou que não há menos história mas apenas uma sucessão de situações” (Fontes, Botelho, & Sacramento, 1971, p.36). É fundamental partirmos das preferências das crianças e entrar no seu mundo simbólico para melhor compreendermos e aceitarmos “a sua tendência à fabulação e dar-lhe, com as histórias e as poesias que ela tanto aprecia, todo o alimento de que a sua imaginação precisa” (Fontes, Botelho, & Sacramento, 1971, p.37). É ainda fundamental que o material escrito apresentado à criança lhe diga algo, que tenha significado, pois, tal como refere Martins (1996),

a aprendizagem da leitura só se processa em condições favoráveis se as crianças sentirem que o material a ser lido tem valor e significado para si próprias, o que é condição para que sintam o desejo de querer aprender a ler (p.58).

Neste sentido, as aprendizagens farão mais sentido para a criança.

Da leitura das respostas em que era solicitado aos pais que dessem a sua opinião sobre a importância de ler histórias a crianças surgiram respostas que categorizamos em função do que foi emergindo dos discursos. Surge assim uma categorização diferente entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico como podemos constatar na figura seguinte.

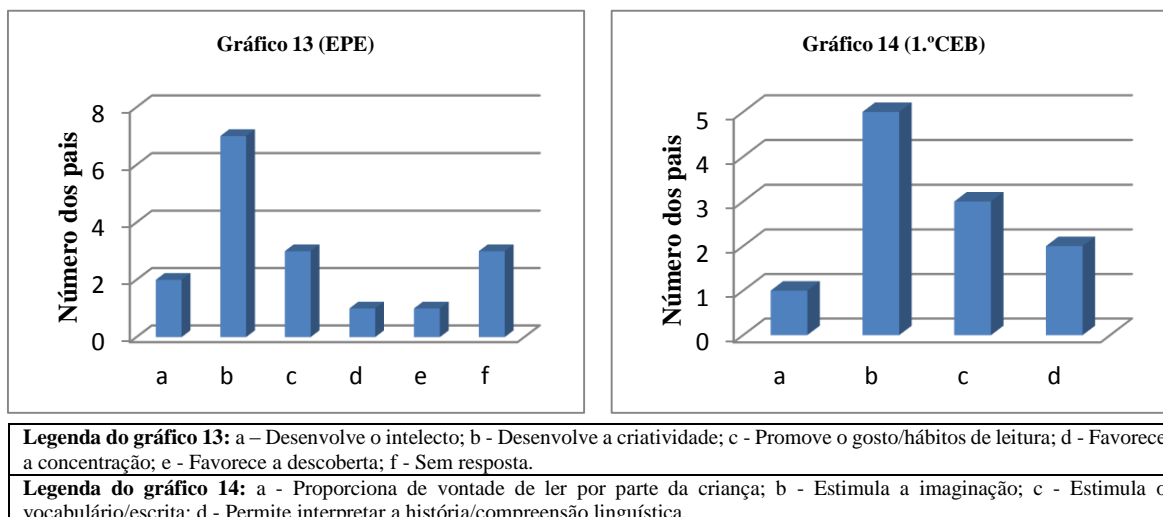


Figura 14. Importância dada à leitura de histórias a crianças

No gráfico referente à Educação Pré-escolar (EPE) os pais apontam que a leitura de histórias desenvolve nas crianças a criatividade. Já no 1.º CEB, a competência reconhecida como mais importante é a estimulação da imaginação bem como o desenvolvimento do vocabulário/escrita. A leitura apresenta-se como um conjunto de competências, sendo uma das mais importantes atividades humanas, uma vez que

influencia e assegura o processo de maturação, através da autonomia intelectual, sendo igualmente factor de liberdade interior daquele que lê... alimenta e fortalece com a prática... [e permite um] enriquecimento individual constante, já que a leitura é uma das actividades que melhor contribuem para o desenvolvimento dos diferentes aspectos da personalidade (Sobrino, 2000, p.31).

O livro afigura-se assim como um ótimo “instrumento de permanente formação intelectual, moral, afectiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão” (Sobrino, 2000, p.31).

Depois de entregarmos o inquérito por questionário, consideramos importante aplicar um inventário de interesses às crianças da Educação Pré-escolar, uma vez que estávamos perante um grupo vertical e, por isso, em níveis de desenvolvimento diferentes. Além disso, era importante dar voz à criança e a partir do discurso desta perceber o estado do seu desenvolvimento. Com a aplicação do inventário de interesses percebemos que as ideias que, inicialmente, havíamos planeado para trabalhar com as crianças teriam de ser reformuladas. Como se perceberá de seguida, na análise das respostas dadas pelas crianças, o facto de ser um grupo vertical e existirem crianças de 3,4 e 5 anos, a leitura tal como havíamos pensado trabalhar não seria possível realizar, contudo foi importante esta recolha de dados e a respetiva análise. Tivemos de enveredar por outro caminho, contudo, a ideia da leitura mantinha-se e, por isso, a alternativa não seria alterar o tema inicialmente escolhido mas perceber de que forma seria trabalhada a leitura onde todo o grupo

pudesse intervir e aprender com isso. Além do mais, teria que ser algo que pudesse ser trabalhado em ambos os contextos e, por isso, teria de ser bem pensada a forma como seria trabalhada, acabando por emergir, como alternativa, as leituras do mundo. De seguida, damos conta da análise que realizamos aos inventários de interesse.

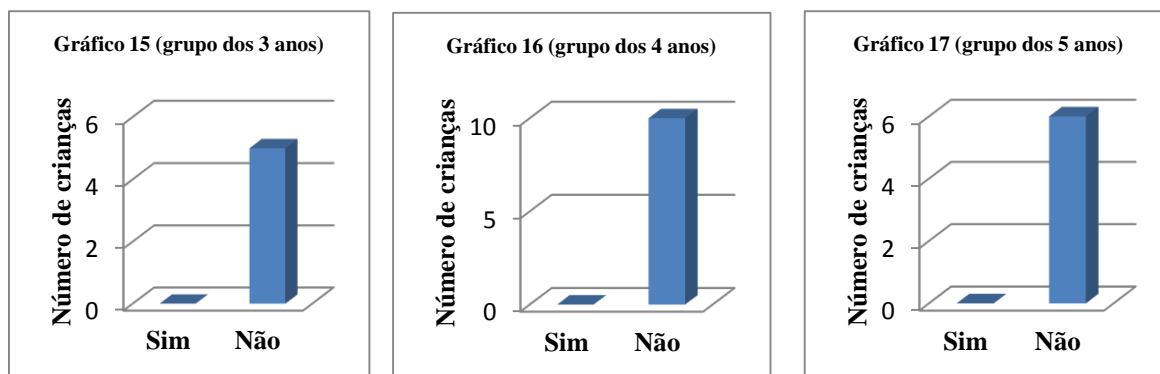


Figura 15. Respostas das crianças à questão: *sabes ler?*

Quando questionamos as crianças se sabiam ler, todas elas responderam prontamente que não. Posto isto, percebemos claramente que as crianças viam a leitura apenas como a decifração do código escrito e, uma vez que não conseguem ainda decifrá-lo, partiram do pressuposto que não sabiam ler. Percebemos assim que o trabalho teria de continuar, mas atendendo à desmistificação desta conceção. Neste sentido, consideramos que é importante dar a conhecer e conduzir a criança a praticar com frequência atividades de leitura diversificada e próprias para a sua idade. Tal como referem as OCEPE, “se a decifração do texto escrito cabe ao educador, há formas de ‘leitura’ que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências” (ME/DEB, 1997, p.71). Por tal, salientamos que é pertinente mostrar à criança o quão diversificado é o mundo das leituras e que, mesmo não sabendo decifrar o código escrito, é capaz de realizar outro tipo de leitura(s). Uma das questões que colocamos às crianças prendia-se com o facto de percebermos se gostavam de saber ler, justificando o motivo.

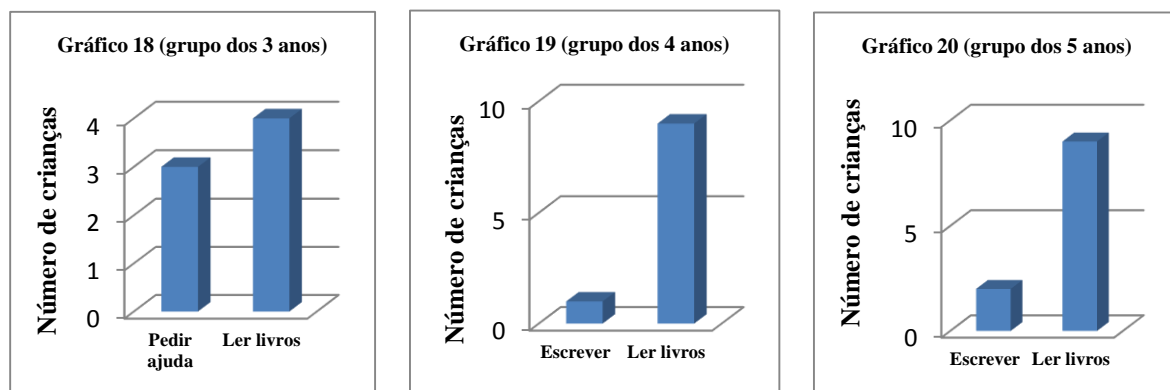


Figura 16. Respostas das crianças à questão: *gostava de saber ler porque...*

Em função do tipo de respostas dadas pelo conjunto de crianças, foram elaboradas as seguintes categorias: respostas que remetem para a *leitura de livros* (ex: «para ler histórias», «ler livros de aventura», «estudar»...) *pedir ajuda* (ex: «ligar para alguém quando precisamos de ajuda»,...) e *escrever* (ex: «escrever cartas», «escrever para os amigos», «escrever no computador», «escrever um diário»,...). Os gráficos 18, 19 e 20 apresentam os resultados obtidos nesta questão agrupados em função do tipo de razões invocadas para querer saber ler. Nota-se que as crianças mencionaram que queriam aprender a ler para poder ler vários livros. As respostas mais frequentes nas crianças mais novas foram as que remetem para o ler livros, já nas crianças com 4 e 5 anos surge a vontade de saber ler para poderem escrever. É interessante perceber esta diferenciação nos interesses das crianças em função da idade. Questionamos também as crianças sobre o que elas pensam que se pode ler.

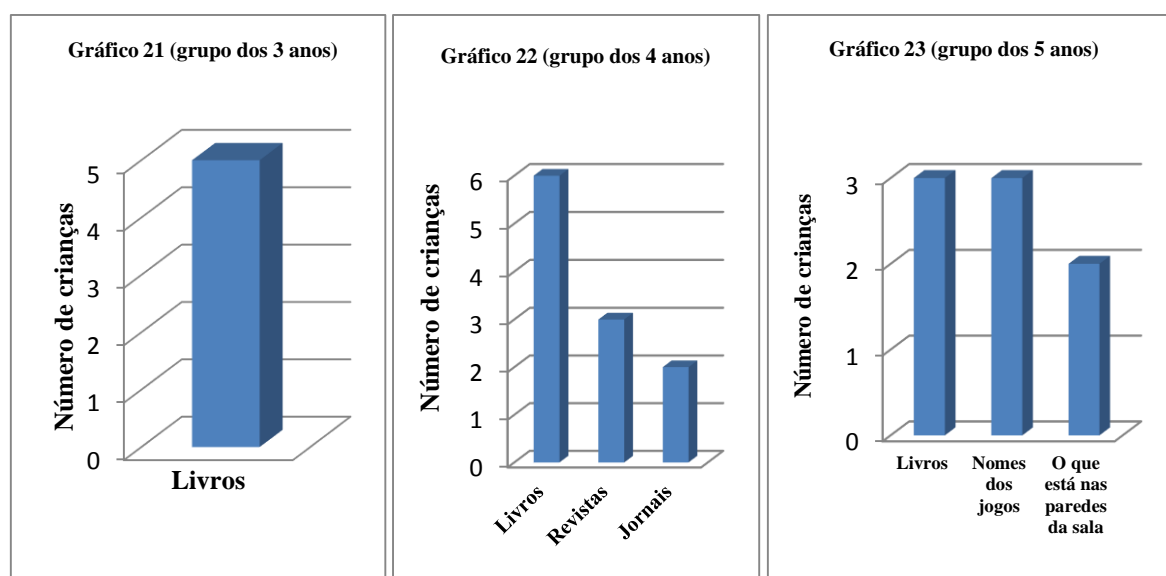


Figura 17. Respostas das crianças à questão: *o que podemos ler?*

Relativamente à questão *O que podemos ler?* salienta-se, nos três grupos, uma opção com mais frequência que é a leitura de livros. Com isto, verifica-se que as crianças têm uma visão sobre a leitura em função do que veem o adulto fazer que é ler livros. Para as crianças de 4/5 anos, para além dos livros, também assinalam as revistas, os jornais, os nomes dos jogos e o que lhes está mais próximo, ou seja, o que se encontra exposto nas paredes na sala de atividades.

É importante que a criança tenha noção da diversidade de leituras que se podem realizar, e uma criança observadora, quando rodeada de linguagem escrita, depressa descobre “que esta aparece em todo o lado, dos livros à televisão, das embalagens às moedas, e que os adultos a usam de diferentes maneiras e com finalidades distintas” (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p.47).

Um dos objetivos do inventário de interesses era realizar uma prova de linguagem técnica da leitura/escrita. Depois de apresentarmos alguns itens, nomeadamente frases, palavras, números, entre outros, pedimos à criança que escolhesse, entre as opções disponíveis, o termo correspondente. Os itens selecionados avaliavam o conhecimento de termos, tais como «número», «letra» e «direccionalidade de leitura/escrita». Cada resposta correta foi cotada com 1 ponto. Na figura seguinte apresentamos os dados de análise referente a três itens: direccionalidade de leitura/escrita; indica a imagem; e, indica o texto.

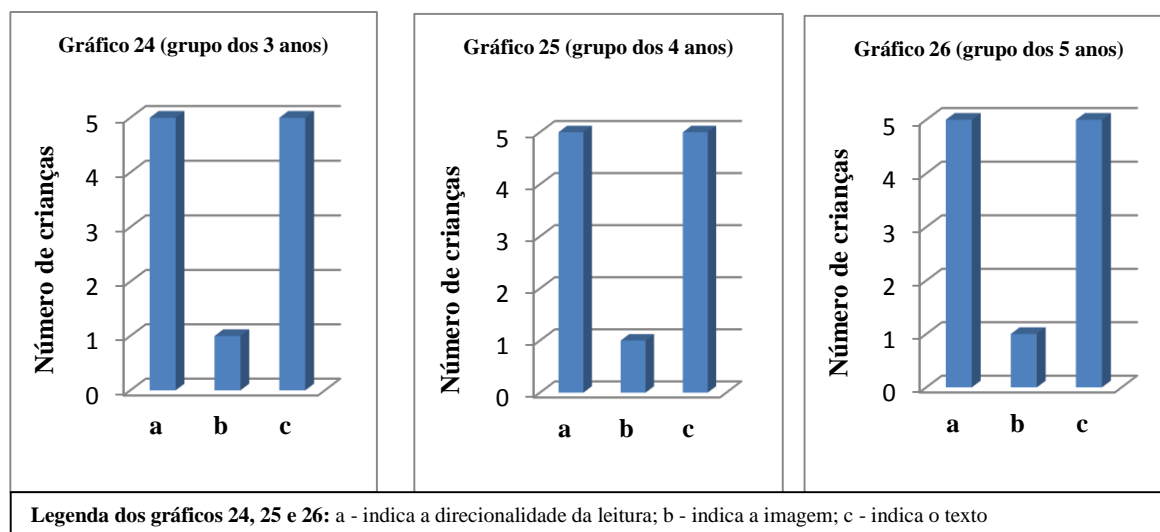


Figura 18. Identificação de elementos num texto

Analisando as respostas dadas, em todos os grupos, apenas uma das crianças indicou a imagem como sendo o que estava a ser lido. Os restantes acabaram por indicar o texto e a direccionalidade do mesmo corretamente. É importante que a criança compreenda,

que existe uma organização sequencial e potencial das letras e que há regras que nos obrigam a ler da esquerda para a direita e de cima para baixo. Na posse de todo este manancial de conhecimentos, a aprendizagem formal da leitura terá sucesso assegurado. Lacunas existenciais e, conseqüentemente, a não existência de comportamentos emergentes de leitura, comprometem o desenrolar do percurso do aprendiz de leitura (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p.48).

É fundamental que a criança descubra os princípios espaciais de organização da representação gráfica, para que atinja os níveis de desempenho desejados tal como executar leitura silenciosa, ler com clareza em voz alta, identificar as ideias principais de um texto, bem como tomar iniciativa de ler. Tal como referem Mason e Sinha (2002) apesar da descodificação ser um aspeto importante no que respeita à aprendizagem da leitura, não deve ser o único fator a ter em conta, pois é essencial ter em consideração outros elementos, nomeadamente

o conhecimento da direccionalidade da leitura dos caracteres impressos num contexto, a capacidade de distinguir os caracteres impressos de outras formas gráficas, a

compreensão da função dos caracteres impressos e de que eles têm um significado, a leitura e a escrita fingidas ou inventadas e a leitura e escrita partilha (p.310).

Por conseguinte, existe um conjunto de fatores intrínsecos à leitura de que a criança deve ter conhecimento para que a aprendizagem da leitura seja realizada da melhor forma.

Relativamente à capacidade que as crianças manifestaram na distinção entre letra e número apresentamos os dados que se expressam na figura seguinte.

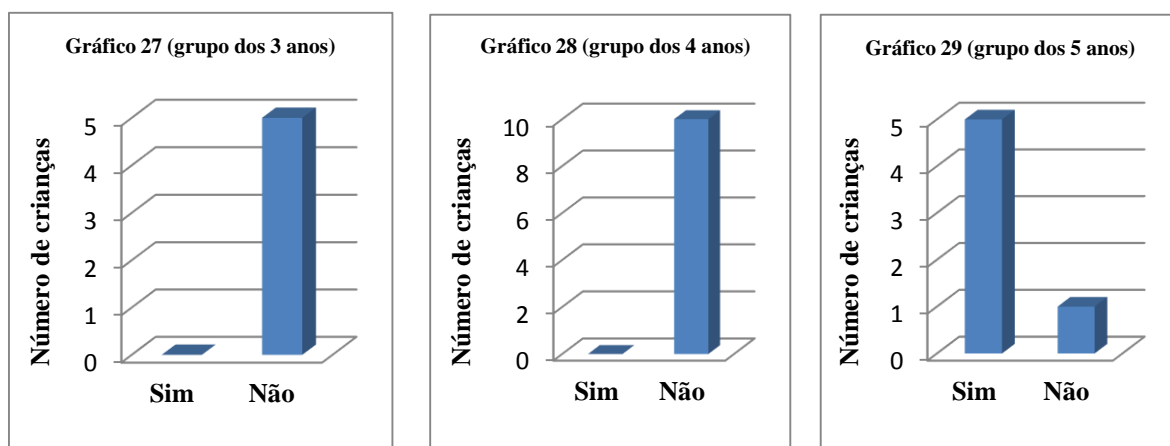


Figura 19. Diferenciação de letra e número

Para testarmos as crianças e percebermos se conseguiam fazer a distinção entre letra e número foram apresentados cartões. Nestes encontravam-se palavras e números. Das crianças de 3 e 4 anos nenhuma conseguiu diferenciar letra de número, já nas crianças de 5 anos essa diferenciação foi evidente, apenas uma das crianças não conseguiu, embora tivéssemos percebido que foi por engano, pois a criança estava manifestamente distraída e com falta de atenção mostradas aquando da realização do inventário de interesses, pois num momento seguinte foi questionada e sabia diferenciar muito bem letra de número. Foi também nossa intenção perceber a noção que as crianças tinham das palavras grandes e das palavras pequenas.

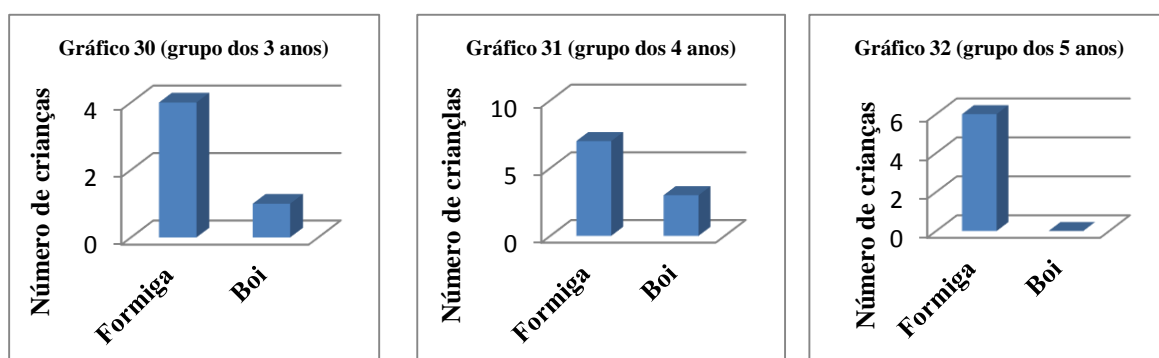


Figura 20. Noção da palavra maior

As respostas a esta questão não deixaram de ser interessantes. As crianças do grupo dos 3 anos responderam, na sua maioria que a palavra maior era formiga, apenas uma das crianças disse que era boi. Neste caso, a criança não teve em consideração o facto de ter mais ou menos letras,

mas sim o tamanho do animal e sendo o boi um animal de maior porte esta foi a opção tomada pela criança. O mesmo se sucedeu com as crianças dos 4 anos, em que 3 delas disseram que “boi” era a palavra maior. Com as crianças dos 5 anos não houve confusão, tendo todas respondido “formiga” como sendo a palavra maior, uma vez que esta tinha mais letras que a palavra “boi”. Aqui as crianças foram pela divisão silábica, ou seja, conseguiram perceber que “formiga” tinha três sílabas enquanto “boi” apenas tinha uma. Tal como referem Freitas, Alves e Costa (2007) “a noção de que a palavra pode ser analisada de forma independente do seu referente constitui um elemento facilitador da aprendizagem do código de escrita e, como tal, deverá ser objeto de atenção nas actividades de consciência fonológica” (p.57). Com as respostas obtidas foi fácil perceber que as crianças mais novas não detêm a noção de independência entre a palavra e o seu referente. É importante desenvolver na criança a capacidade de distinguir entre palavras curtas e longas, com base no número de sílabas.

2. Apresentação, descrição e análise das experiências de ensino/aprendizagem

Neste ponto descrevemos e analisamos o processo educativo desenvolvido com as crianças ao longo da PES, incidindo mais especificamente sobre três experiências de ensino/aprendizagem⁴ que promovemos em cada um dos contextos e que, segundo a nossa perspectiva, melhor se enquadram no tema desenvolvido no âmbito da nossa pesquisa. Neste sentido, relatamos os processos pedagógicos desenvolvidos dando realce às diferentes leituras do mundo realizadas pelos grupos de crianças no decorrer das atividades que foram experimentando, quer no contexto da Educação Pré-escolar, quer no do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De salientar que os nomes que são referidos ao longo da descrição das experiências de ensino/aprendizagem são fictícios, tendo sido as crianças a escolher um outro nome para elas.

Seguidamente apresentamos de uma forma mais pormenorizada as experiências de ensino/aprendizagem que selecionamos e das quais emergem os contributos para a investigação realizada no que concerne às leituras do mundo.

2.1. Experiências de ensino/aprendizagem em contexto de Educação Pré-escolar

No que concerne à Educação Pré-escolar sabemos que esta etapa da formação da criança é crucial no processo de aprendizagem ao longo da vida. As crianças devem ser vistas

⁴ Por *experiência de aprendizagem* entendemos a oportunidade para que as crianças realizem experiências ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno/criança (ME, 2004). Como salientam Hohmann e Weikart (2011), este tipo de experiências, porque implica a ação e a experimentação, são oportunidades permanentes para aprender, participando.

como cidadãos competentes, autónomos e participativos. Neste sentido, importa assegurar e garantir a promoção de experiências significativas, ativas e socializadoras, admitindo o papel ativo que cada criança deve de facto assumir no envolvimento nas atividades que convidem à interação e relação com as outras crianças e com os adultos.

Ao longo da nossa presença no contexto de Educação Pré-escolar fomos percebendo que a leitura de diferentes géneros literários promove o desenvolvimento de uma multiplicidade de competências na criança. Neste sentido, corroboramos das palavras de Teale:

durante a leitura de histórias, as crianças aprendem sobre a estrutura da língua escrita, sobre a organização do material impresso nos livros, para além de desenvolverem o vocabulário, capacidades de manutenção na tarefa (atenção e concentração) e interagirem com adultos e pares (cit. por Fernandes, 2007, p.26).

Proporcionando uma experiência linguística, o educador sabe que está a desenvolver nas crianças “a sua atenção, permitindo-lhes interagir construtivamente no decorrer da narrativa” (Fernandes, 2007, p.26).

Na primeira experiência de ensino/aprendizagem que descrevemos e analisamos, foi apresentado às crianças o livro de literatura para a infância intitulado *Moncho e a Mancha*, de Kiko da Silva. Antes da leitura do livro questionamos as crianças acerca da capa por forma a explorar as imagens bem como os elementos que dela constavam (exploração dos elementos paratextuais). Tal como refere Fernandes (2007) “antes da leitura, o educador pode explorar elementos do livro” (p.26). Ainda segundo o mesmo autor, tem sido observada na prática de muitos educadores um conjunto de estratégias aquando exploram livros, nomeadamente,

introduzir a história promovendo uma discussão que relacione o texto com experiências dos alunos. Apresentar o título da obra e o seu autor (usando estes termos). Estabelecer diálogos sobre a narrativa, procurando que as crianças produzam predições sobre a narrativa, criando desejo de ouvir ler o texto (p.28).

As atividades de pré-leitura têm como objetivos “motivar as crianças para a leitura, atizar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizar as suas referências intertextuais, colocar, desde logo, hipóteses sobre o texto” (Balça, 2007, p.134). Depois da exploração dos elementos paratextuais e de um breve diálogo, dissemos como se chamava a história e, a partir daqui, questionamos as crianças acerca de quem seria o Moncho e a Mancha tendo surgido algumas respostas:

O Moncho é o menino da capa. (Eva)

Não! É um animal! (Matilde)

Porque dizes que é um animal? Vês algum animal na capa? (educadora estagiária)

Não! Mas Moncho é um animal. (Matilde)

O animal em que estás a pensar diz-se Mocho e não Moncho. (Maria)

(Nota de campo n.º 1, 23 de abril de 2014)

De salientar que foram escritas no quadro ambas as palavras (moncho e mocho) para que as crianças percebessem a diferença entre ambas, despoletando desde logo outros comentários sobre o assunto:

Ah! Então só pode ser o menino! (Maria)

Aquilo escuro é uma pedra. (David)

Não é uma pedra! É tinta! (Leonor)

Pode ser! (David)

Pode ser a Mancha de que o título fala! (Leonor)

Deve ser. (Ana)

Foi o menino que pintou aquela mancha! (Luísa)

O menino só pode ser um pintor! (David)

(Nota de campo n.º 2, 23 de abril de 2014)

Foi interessante o facto de quando foi dado o título do conto às crianças, estas relacionaram imediatamente os nomes mencionados com a ilustração da capa. Este questionamento e respetivo diálogo com a criança é fundamental, uma vez que é nestas idades que a linguagem é uma das peças-chave para futuras aprendizagens. Assim, deve ser criado,

um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem; criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação educador(a) - criança que o faça colocar em jogo todo o seu repertório e superar constantemente as estruturas prévias (Zabalza, 1998, p.51).

Desta forma, foi importante dar voz às crianças e, com isto, percebemos que nas "leituras" que realizam, mesmo antes de saber ler, é evidente a influência que as experiências vivenciadas por cada uma se refletem nas análises realizadas.

A leitura do livro foi realizada na sala de vídeo, com a projeção das ilustrações na tela. Segundo Balça (2007) a leitura de textos deve ser realizada para que seja facilitada “a compreensão de textos, convocar as referências intertextuais e permitir uma experiência afectiva, uma relação de prazer entre o leitor e o texto” (p.134). Amaral, Calçada, Cortês, Loureiro e Lorena (2014) referem que o facto de ouvir histórias faculta à criança não só a interiorização de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, como também garante enriquecimento pessoal e formação de estruturas mentais que permitirão à criança um melhor entendimento das histórias que ouve, bem como ajudam a perceber melhor os acontecimentos do seu quotidiano, ou seja, acabam por se tornar “bons contadores de histórias e sabem relacionar essas histórias com as suas experiências de vida e as gravuras com o texto” (Marques, 2008, p.35). Seguindo esta linha de pensamento, com base na história *Moncho e a Mancha* foram desenvolvidas diversas atividades. Depois da leitura realizou-se um diálogo sobre o que haviam ouvido, sendo que estas atividades de pós-leitura,

possibilitam à criança refletir criticamente sobre o texto, permitem-lhe ser indagadora e construtora de sentidos, actualizando as suas referências intertextuais, possibilitam o

diálogo entre o texto e o leitor, tornando-o co-construtor activo de significados textuais, (...) potenciando um entendimento que amplia o seu conhecimento do mundo (Balça, 2007, p.134).

Uma outra atividade implementada na sala foi a leitura de algumas manchas de tinta de *Rorschach*. Estas foram apresentadas uma a uma, e em diferentes perspetivas, sendo as crianças questionadas ao longo da sua análise, nomeadamente *o que aparece na imagem? O que pensam que o autor queria transmitir?* Desta análise, surgiram variadas interpretações, algumas delas muito interessantes onde a criança revelou ter realizado uma boa observação das manchas apresentadas, reparando em pormenores que se revelaram importantes nas análises realizadas. Com esta atividade, percebemos que uma simples imagem suscitou diferentes leituras segundo a perspetiva da mesma criança (*vide* anexo VIII). Além disso, as crianças interagiram entre elas e realizaram as suas leituras em grande grupo, sendo que algumas se apoiavam nas que já haviam sido realizadas pelos colegas. Contudo, apesar das diferentes leituras terem o contributo das anteriores, percebeu-se que as análises efetuadas por cada criança eram bastante diferentes, uma vez que as experiências anteriores de cada uma eram distintas e, por isso, influenciaram bastante as leituras realizadas. Uma vez que o livro trabalhado se tratava da resolução de uma questão: *o que representaria uma mancha de tinta?*, resolvemos utilizar a ideia das manchas e com estas realizar uma atividade na área da plástica. É fundamental trabalhar a arte com as crianças, pois, tal como referem Leite e Malpique (1986) “a arte deve ser a base da educação” (p.10). Ainda segundo os mesmos autores “a educação pela arte surge, pois, como alternativa educativa” (p.11). Deste modo, é importante realizar atividades tendo como base a arte e a partir desta desenvolver diferentes aprendizagens nas mais diversas áreas. Além disso,

a expressão é libertadora de energias contidas, muitas vezes desconhecidas para o próprio e, portanto, desencadeadora de um processo que, de um modo geral, concorre para o desenvolvimento harmónico do indivíduo e, em certos casos, para a sua re-educação, re-construção (Leite, & Malpique, 1986, p.10).

A atividade consistia na criação, da parte de cada criança, de uma mancha numa folha branca. Em primeiro lugar tiveram de escolher as cores para a mancha, após a escolha, pegaram num pincel e molharam-no na tinta deixando cair uma gota na folha branca, quando a gota de tinta já estava na folha, com uma palhinha as crianças sopraram fazendo assim os efeitos que quisessem. Este tipo de atividade é fundamental, uma vez que concordamos que “as expressões, as tintas e os pincéis são indispensáveis para estas crianças. Ajudam-nas a ver, representar, criar, narrar” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011a, p.18). Deve existir manipulação e trabalho com este tipo de materiais, por forma a que a criança dê largas à sua imaginação. Concluindo o trabalho

de elaboração das manchas, cada criança teve que fazer a interpretação da sua própria criação (vide anexo IX).



Figuras 21 e 22. Técnica do sopro

Continuando com a questão das manchas, fornecemos a cada criança uma mancha previamente elaborada para que com esta criasse algo à sua escolha. Para este efeito, as crianças puderam recorrer à aplicação de diferentes materiais. Após a elaboração das figuras tendo por base as manchas de tinta, surgiu um diálogo muito interessante entre as crianças.

Fizemos todos uma pessoa! (Maria)

O meu é diferente! O meu é um pirata! (Rodrigo)

A minha é uma menina e gosta muito de lacinhos, tem um na cabeça e um no vestido (Inês)

Porque fizeste um pirata? (Maria)

Porque gosto de piratas (Rodrigo)

E se com os trabalhos inventássemos uma história? (Ana)

Sim!! (Todos)

E como vamos fazer isso? (Maria)

Não sei, pensem lá, como é que todos juntos poderíamos criar uma história onde entrassem todas as personagens aqui criadas? (educadora estagiária)

Primeiro temos que dar nome às pessoas! (Ana)

(Nota de campo n.º 3, 30 de abril de 2014)

Assim, depois deste diálogo ficou decidido inventar uma história com as personagens criadas. É fundamental que o educador permita que a criança expresse

livremente todos os seus sentimentos e atitudes, sem os julgar ou condenar (...), se todas as actividades forem organizadas com a criança e não para ela, consegue que se crie uma atmosfera relativamente livre de tensões. Um clima permissivo e compreensivo proporciona na criança um sentimento de liberdade, onde pode exprimir-se e criar sem quaisquer inibições (Sousa, 2003, p.122).

Desta forma, cada criança caracterizou a personagem que criou (vide anexo X). Foi interessante a caracterização realizada por cada uma das crianças, pois cada personagem constituiu-se no reflexo de quem a estava a caracterizar, sendo que cada uma espelhava os gostos da criança, nomeadamente o que mais gostava, o que menos gostava, entre outras coisas.

Depois da identidade atribuída, inventamos uma história com as personagens e fizemo-lo de uma forma diferente – com um novelo de lã. Uma criança segurou na ponta do fio de lã e começou a história, contando com a ajuda dos colegas. Depois, passou o novelo a outra criança do grupo que continuou a história e assim sucessivamente até chegar à última criança do pequeno grupo. Terminada a história (vide anexo XI) pensamos que seria boa ideia apresentá-la aos restantes colegas, através de uma dramatização. Este tipo de atividades apresenta-se como “uma estratégia que não só contribui para promover a motivação para a leitura, mas também se constitui como um meio de ajudar as crianças a aumentar a profundidade da compreensão” (Viana et al., 2014, p.58). Assim, fomos para a sala de vídeo, com um cesto cheio de adereços, escolhemos os que ficavam melhor em cada uma das nossas personagens e, claro, ensaiamos o que cada uma iria fazer e dizer (apesar de estarmos a contar com muitos improvisos). A preparação de cenários bem como das crianças para a dramatização de textos apresenta-se como um trabalho exigente e, por isso, é um recurso utilizado com uma certa parcimónia. Contudo, foi importante passar por estas fases para a concretização da peça de teatro. Nesta atividade pensamos ter proporcionado à criança a possibilidade de “expressar uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através duma disciplina do corpo, da voz e da emoção” (Leenhardt, 1997, p.26). Entretanto, chamámos os colegas à sala de vídeo e estivemos a apresentar-lhes o nosso teatro.



Figuras 23 e 24. Ensaio da peça de teatro - *A grande aventura*

A expressão dramática detém um papel muito importante no que concerne ao desenvolvimento integral da criança. Tal como refere Almeida (2012), citando Reis, o valor educativo da expressão dramática é enorme para a criança, uma vez que a ajuda,

a conhecer-se, a conhecer o meio circundante, a conhecer os outros: no plano intelectual, provoca e explora as percepções, desenvolve e estimula a imaginação; no plano afectivo, permite utilizar a energia libertada pelas emoções, liberta e controla as reações emotivas; no plano físico, utiliza e coordena a actividade motora, exterioriza e harmoniza as relações sensório motoras; na prática teatral, através dos

jogos de expressão dramática, as aquisições cognitivas, sensoriais, afectivas e motoras são indissociáveis (p.22).

Neste tipo de atividades as crianças tem a oportunidade de interagir entre elas e realizar as suas leituras em cada uma das interpretações que executam. Além disso, “a expressão dramática permite, através de uma pedagogia activa e dinâmica, auxiliar e orientar as aquisições e a maturação da criança, sem nada lhe impor de exterior a si própria” (Leenhardt, 1997, p.17).

Uma vez que nas experiências de ensino/aprendizagem anteriores realizamos várias atividades com tinta, sendo necessário, por vezes, misturar água, surgiu a oportunidade de conhecermos diferentes tipos de líquidos, verificando que uns são mais viscosos que outros. Para isso, realizámos uma atividade prática sobre a viscosidade de vários líquidos (*vide anexo XII*). Em primeiro lugar conversamos com as crianças sobre o que é um líquido. Consequentemente observámos diferentes líquidos: *líquido da loiça, gel de banho, tinta, mel e água*. Foi importante esta análise e observação por parte das crianças, uma vez que “o olhar e o saber olhar está fortemente ligado à forma como elas aprendem a observar e a ver”, sendo “dois processos que se desenvolvem conjuntamente”, pois “quanto mais se observa, mais se aprende a observar e vice-versa” (Zabalza, 1998, p.129). Nesta atividade, cada criança recebeu um azulejo branco, sobre o qual colocámos uma pequena porção de cada um dos líquidos, para que todos tivessem a mesma dosagem. Depois de todos os líquidos estarem colocados no azulejo, estivemos a pensar qual deles seria menos viscoso, ou seja, se colocássemos o azulejo em posição vertical, qual dos líquidos seria o primeiro a escorrer até à outra extremidade. Chegada a hora da “corrida”, erguemos os azulejos e observamos o que aconteceu, tal como comprova a figura seguinte.



Figura 25. Atividade prática - Viscosidade dos líquidos

Fundamentando-nos em Fumagalli pensamos poder sustentar que a experiência que se descreveu assumiu um carácter integrador da criança na cultura escolar, pois, tal como refere o autor,

todas as crianças têm o direito de aprender; assim sendo, não promover a aprendizagem das ciências desde os primeiros anos, alegando que a ciência é difícil de ensinar e de aprender, porquanto envolve conceitos complexos para criança pequenas, é uma forma de discriminação social; a educação básica, incluindo a Educação Pré-escolar, tem um papel social na distribuição do conhecimento, devendo integrar o conhecimento científico nos conteúdos curriculares oferecidos, dado que ele é parte constitutiva da cultura socialmente construída; o conhecimento científico é um valor social que permite aos indivíduos melhorar a qualidade da sua interação com a realidade natural (cit. por Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro, & Ferreira, 2009, p.14).

Deste modo, é impreterível que este tipo de atividades sejam levadas a cabo em contexto, uma vez que são inúmeras as aprendizagens que se realizam. Além disso, tal como referem Mafra, Pires, Gonçalves, Rodrigues e Velho (2007) é importante o “ensino das Ciências nos primeiros anos de escolaridade”, sendo “consensual, se pretendemos promover a literacia científica e tecnológica” (p.395).

Como salientamos, numa atividade anterior foi dado a conhecer ao grupo a história *Moncho e a Mancha*, e nesta, o Moncho era um verdadeiro artista plástico. Entre vários trabalhos, descobrimos que fazia desenhos a partir de figuras geométricas. Assim, resolvemos fazer como o Moncho e, a partir de figuras geométricas, criar algo. Desta forma, fomos para o ginásio trabalhar. A ideia era criarmos imagens diferentes umas das outras e, por isso, escolhemos o ginásio como espaço, para nos podermos afastar uns dos outros. No centro do ginásio, existiam vários materiais à disposição das crianças, incluindo as figuras geométricas que iriam servir de base às suas produções. Primeiro estivemos a identificá-las e a falar sobre as suas características, nomeadamente o nome das figuras geométricas bem como as suas características (lados, ângulos). Este tipo de situações são fundamentais, uma vez que se aproveitam situações do dia a dia para implementar atividades e “é a partir de dados concretos e de objectos que se vão tratar as formas geométricas e outros sólidos geométricos” (Pires, 2003, p.77). Este tipo de leituras são essenciais, uma vez que servem de base para futuras aprendizagens. De seguida, as crianças distribuíram-se pelo ginásio e puseram mãos à obra. Todo o trabalho realizado foi apoiado e auxiliado por nós, em todos os momentos em que a criança revelava alguma dificuldade em executar algum tipo de tarefa. À medida que as crianças trabalhavam, foram sendo sustentadas variadas aprendizagens como por exemplo, a da linguagem matemática quando as crianças organizaram o espaço que tinham disponível na sua folha para aplicar os materiais seleccionados, bem como a quantidade dos mesmos para executar o que planeavam, como por exemplo, quantas cápsulas necessitariam para fazer as janelas do comboio, quantos botões precisavam para fazer os olhos, entre outras coisas. Tal como referem Mendes e Delgado (2008),

as construções com materiais livres devem ser incentivadas, não só porque será uma forma de valorizar a predisposição natural das crianças para construir coisas, e a sua imaginação enquanto o fazem, como, também, de construir para desenvolver destrezas que serão importantes para efectuarem futuras construções recorrendo a materiais de geometria (p.25).

E uma vez que o quotidiano permite e oferece um leque de oportunidades para a matemática ser trabalhada “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME/DEB, 1997, p.73). Além disso, este tipo de atividades, em que estão envolvidas tarefas de colagem e recorte desenvolvem nas crianças como idade inferior aos 6 anos “fundamentalmente a coordenação psicomotora” (Leite, & Malpique, 1986, p.79).



Figuras 26 e 27. Atividade plástica utilizando figuras geométricas

O resultado deste trabalho ficou muito interessante e, por isso, o interesse demonstrado pelas crianças conduziu-nos a que este trabalho não ficasse apenas por aqui. Questionamos as crianças sobre o que haviam realizado para percebermos o feedback do seu trabalho, através dos seguintes registos:

Gostaram do resultado do vosso trabalho? (educadora estagiária)

Sim! Gostei muita da boneca que construí. (Gabriela)

O meu comboio também ficou fixe! (Rodrigo)

A minha flor ficou linda! (Eva)

O que pensam que poderíamos fazer com os trabalhos que construímos? (educadora estagiária)

Colocar na parede para todos poderem ver. (Afonso)

Sim, é uma boa ideia! E que mais poderíamos fazer? (educadora estagiária)

Fazer uma história com elas (Gabriela)

Mas uma história já fizemos! (Ana)

Então se uma história já fizemos, podíamos fazer algo diferente. Podia ser um poema, uma exposição, um desenho sobre o que fizeram, entre outras coisas. Esta é a minha opinião, vamos ver qual é a opinião de cada um? (educadora estagiária)

O que é um poema? (Eva)

Querem saber o que é um poema? (educadora estagiária)

Sim! (todos)

Então que me dizem fazermos um poema com os trabalhos que fizeram? (educadora estagiária)

Sim! (todos)

(Nota de campo n.º 4, 28 de abril de 2014)

Uma vez que surgiu esta curiosidade por parte das crianças (saber o que é um poema) foi importante dar a conhecer às crianças a poesia e serem as próprias a construir o poema. Desta forma, para iniciar a atividade solicitamos às crianças que elaborassem em grupo uma lista de palavras que rimassem com “rimar”. Assim, surgiram palavras como *andar, saltar, cantar, brincar, falar, girar, rodopiar, copiar, mancar, ajoelhar, sentar, olhar, acabar, pensar, votar, rodar, dançar e notar*. Seguidamente, em pequeno grupo, as crianças foram dando sugestões e aos poucos foi sendo construído o poema (*vide* anexo XIII). Este tipo de atividade, além de promover a aquisição de vocabulário, pode também ajudar a promover a consciência fonológica pela inclusão de pistas fonológicas, como por exemplo «rima com...». Este tipo de jogos é fundamental para a criança uma vez que “tem tendência a confundir o mundo e o imaginário. E isso nota-se especialmente no jogo, onde o real e a fantasia não se opõem, mas permanecem confundidos numa espécie de combinação que é a actividade lúdica” (Guedes, 1999, p.62). Desta forma, “será através dos jogos poéticos (...) que o imaginário infantil reencontra o insólito, o humor, etc., através de um maior conhecimento pela exploração da língua” (Guedes, 1999, p.62).

Uma vez que “a arte é, por definição, um processo livre e libertador, gerador de estímulos à criatividade, individual e coletiva” (Gaspar, 2014, p.9), resolvemos trabalhar com as crianças obras de arte e, para tal, selecionamos obras de Miró. E como é através da prática das artes que “as crianças e jovens adquirem consciência do mundo em que vivem e adquirem meios para resistir e intervir diretamente na sua comunidade” (Magueta, 2014, p. 75), foi importante a implementação deste tipo de atividade. Inicialmente falamos sobre Miró às crianças e, no decorrer do diálogo, tivemos a oportunidade de perceber que as crianças não conheciam este artista plástico, mas demonstraram um grande interesse pelo mesmo aquando observaram as suas obras de arte. Depois do diálogo realizado, como forma de introdução à atividade planeada, dirigimo-nos todos à sala de vídeo, onde estavam expostas algumas das réplicas das obras de Miró. As obras expostas foram *o Jardim, a Bailarina II, Maternidade, Galo, Ouro do firmamento e Despertando o amanhecer*. Previamente, foi dito às crianças que iriam visitar um museu, e que neste existiam regras e, em conjunto com as crianças, enumeramos as regras que deveríamos cumprir aquando estivéssemos no museu. Posteriormente dirigiram-se à sala de vídeo, onde foi construído o museu. Quando as crianças lá chegaram foi notório o entusiasmo e

interesse pelas obras que se encontravam expostas nas paredes da sala de vídeo, como se pode observar nas figuras.



Figuras 28 e 29. Visita ao "Museu de Miró"

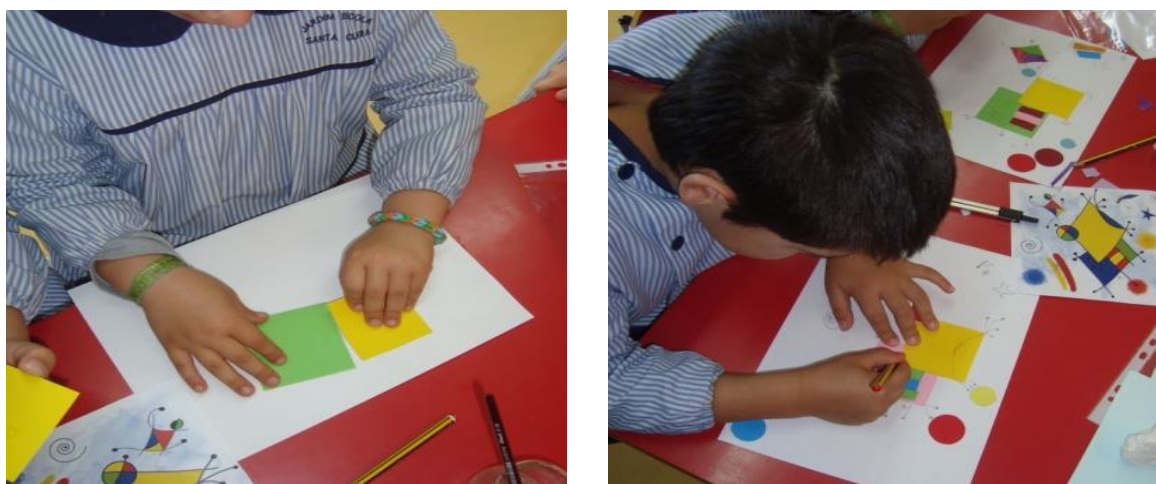
Foi importante deixarmos as crianças, por alguns minutos, a observar as obras, que as analisassem e que tirassem suas ilações sobre as mesmas, pois interessava-nos perceber as suas próprias leituras. De seguida, em grande grupo, analisaram-se as obras uma a uma, para que, desta forma, tentássemos perceber que análises e leituras as crianças haviam feito sobre cada uma (*vide* anexo XIV). As leituras realizadas sobre as obras observadas, segundo Magueta (2014), “constituem-se como oportunidades de estímulo da criatividade e concretizam o conceito de expressão plástica (...) e contemplam o aspeto cognitivo, associado ao ‘saber’, e o aspeto produtivo, associado ao ‘fazer’, ambos essenciais no processo criativo” (p.72). Seguidamente, voltamos à sala de atividades onde se realizou um diálogo em grande grupo acerca do que havíamos observado.



Figuras 30 e 31. Identificação das preferências das obras de Miró

Nesse espaço, reunidos em grande grupo, realizamos uma votação para perceber as preferências do grupo relativamente às obras observadas. Associámos uma cor a cada obra e fomos colocando um *post-it* da cor correspondente junto da obra preferida. Quando terminámos percebemos qual das obras de Miró teve a maioria das preferências (*vide* figuras 30 e 31) e fizemos a respetiva contagem. A partir da atividade em grande grupo, aproveitaram-se algumas das obras de Miró

para serem trabalhadas em pequeno grupo. O objetivo era que as crianças realizassem a releitura da obra selecionada pelas mesmas. Disponibilizamos às crianças um conjunto de obras e cada uma devia escolher apenas uma delas e criar uma composição plástica a partir da obra que estava à sua frente. Para Robert William Out “quando o aluno está envolvido no ato de transformar, ele não copia uma obra ou simplesmente a descreve, ele cria outra obra, que é baseada nas percepções e compreensões que derivam da observação da obra original” (cit. por Rodrigues, & Assis, 2009, p. 11). Por conseguinte, esta atividade não visava apenas a cópia da obra, mas sim a criação de uma outra obra de arte. Antes de iniciarem esta composição, cada criança teve que analisar a obra que escolheu, nomeadamente as figuras geométricas que lá se encontravam, bem como o número de cada uma e a quantidade necessária para reproduzirem a obra. Para este efeito, na mesa estavam dispostas figuras geométricas de diferentes tamanhos e cores. À medida que as crianças foram reproduzindo a obra fomos questionando quantos triângulos necessitariam para a realizar, dos triângulos que estavam a usar qual era o maior e o menor, mantendo-se o mesmo procedimento para as outras formas geométricas presentes na obra (*vide* figuras 32 e 33).



Figuras 32 e 33. Reprodução da obra de Miró

Ao longo das produções as crianças também tinham como recurso o lápis a carvão para desenhar as linhas que se encontravam na obra de forma a reproduzi-la o mais próximo possível do original (*vide* anexo XV). O trabalho tinha como objetivo desenvolver a criatividade e o sentido estético, através da realização de uma composição plástica, recorrendo à aplicação de diversos materiais sobre uma base em forma de uma figura geométrica. É importante que as crianças sejam envolvidas em atividades onde observam e manipulam figuras geométricas, de modo a irem ampliando a capacidade de as reconhecer. Tal como referem Mendes e Delgado (2008) “fazer construções, recorrendo a materiais que representam formas geométricas, tanto bidimensionais como tridimensionais, são experiências que poderão contribuir para o

desenvolvimento desta capacidade” (p.10). Além disso, este tipo de atividades, tal como referem os mesmos autores promovem e desenvolvem a capacidade de visualização.

Para a realização da experiência de ensino/aprendizagem que, de seguida, descrevemos e analisamos, sustentamo-nos em Vasconcelos (2009) porque defende que

o espaço exterior, a natureza, devem facilitar a comunicação com o contexto envolvente (...). A experiência pré-escolar deve devolver as crianças ao seu universo natural que é a natureza, o espaço de ar livre. Muito do tempo das crianças deve passar-se em estimulantes actividades de ar livre que lhes permitam usufruir a natureza, estar em contacto com o chão, a terra (p. 59).

Considerando estes aspetos, resolvemos convidar as crianças a observar as nuvens. Esta atividade tinha como intencionalidade educativa desenvolver a capacidade de observação e a criatividade, através da representação gráfica das nuvens observadas. Em pequeno grupo, as crianças dirigiram-se ao exterior e inicialmente observaram o céu. Tal como salientam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) o “espaço exterior apela a uma experiência nova” (p.88) e, por tal, devem ser realizadas atividades onde as crianças tenham a oportunidade de contactar com o espaço exterior, onde lhe seja proporcionado um “momento cultural, ou melhor, intercultural, um espaço específico de vivências culturais” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011b, p.88).



Figura 34. Observação das nuvens

Durante este processo as crianças foram convidadas a escolher uma das formas das nuvens observadas no céu e a registá-la numa folha de papel (*vide* figuras 35 e 36). Sabemos pois que é fundamental “proporcionar à criança contextos e instrumentos que lhe permitam uma expressão pelo corpo, pelo gesto, (...) pelo traço prolongado nos seus diferentes *media* (lápiz, caneta, tintas, barro, pasta de papel, etc.)” (Vasconcelos, 2009, p.58). Nestas atividades a criança tem a possibilidade de interagir com o meio que a envolve desenvolvendo com o grupo diferentes interações e com estas realizar diferentes leituras do que a circunda.



Figuras 35 e 36. Registo em folhas de papel da forma observada no céu

Quando as crianças terminaram as suas produções, regressaram à sala de atividades, onde se reuniram na mesa que se encontrava na área das expressões. Nesta, analisamos o que cada criança desenhou e interpretamos o que cada uma dizia acerca da mesma.

Que formas desenharam? Vamos começar pelo Tiago (educadora estagiária)

Eu desenhei umas nuvens que pareciam trovões! (Tiago)

Parece as ondas do mar! (Matilde)

Pois parece! (Rodrigo)

E a tua Joana? (educadora estagiária)

A minha é uma casa (Joana)

A minha também é uma casa! (Matilde)

A tua parece mais uma montanha Matilde! (Rodrigo)

E a tua Nuno? (educadora estagiária)

É um carro (Nuno)

A minha é um bombom (Marta)

Parece uma pedra! (Leonor)

A minha é que é uma pedra! (Mariana)

(Nota de campo n.º 5, 19 de maio de 2014)

Percebemos que, através do diálogo existente entre as crianças, do mesmo desenho, as crianças tiraram diferentes ilações, considerando as observações realizadas *a posteriori*. Desta forma, propusemos uma outra atividade sendo que o objetivo era partir do desenho que haviam realizado da nuvem observada e intervencioná-la, transformando-a numa outra coisa. Para isso, as crianças tinham à sua disposição variados materiais, nomeadamente os materiais existentes na sala de atividades e elementos da natureza. As crianças no final da intervenção teriam de responder a duas questões: “*A minha nuvem é...*” e “*E transformou-se em...*” (vide anexo XVI). Consideramos que esta atividade artística se constituiu num meio pelo qual as crianças puderam “*exteriorizar (...) as suas emoções*” (Sousa, 2003, p. 55).

No momento destinado à observação das nuvens, uma das crianças colocou a questão: *Porque é que chove?* (Matilde, Nota de campo n.º 6, 19 de maio de 2014).

Consideramos natural este tipo de questões e dúvidas por parte das crianças, uma vez que,

a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes (ME/DEB, 1997, p.79).

Uma vez que esta mesma questão já tinha sido colocada por outra criança consideramos pertinente trabalhar este assunto com todas. Neste sentido, propusemos a realização de uma atividade prática (*vide* anexo XVII) sobre a evaporação para que, desta forma, as crianças percebessem duas das fases do ciclo da água até à ocorrência da precipitação. A questão, antes de ser dada a resposta foi reformulada, tendo sido alterada para “*Como é que a água vai para as nuvens?*”. Também num momento prévio à realização da atividade prática foi importante recolher as suas conceções sobre o assunto em debate:

Como é que a água vai para as nuvens? Alguém me sabe explicar? (educadora estagiária)

A água vai para as nuvens porque no ar também há água mas não a vemos (Rodrigo)

A água que está nos rios sobe para o céu! (Matilde)

Como é que isso acontece Matilde? (educadora estagiária)

É por causa do sol. (Matilde)

Como assim? (educadora estagiária)

O sol faz levantar a água. (Matilde)

(Nota de campo n.º 7, 20 de maio de 2014)

É importante atendermos às ideias prévias que as crianças manifestam em relação a um determinado fenómeno que observam e de as considerar como ponto de partida para novas situações de aprendizagem (Martins, et al., 2009). Tal como Martins et al. (2009) referem “compreender as ideias das crianças facilita a adequação da intervenção do(a) educador(a) e a necessária adaptação de recursos e estratégias/actividades” (p.19). O educador deve “encontrar formas de registo das ideias prévias” das crianças, por forma a ilustrar aquilo que elas “pensam que vai acontecer numa determinada situação/actividade” (Martins, et al., 2009, p.19). Neste sentido, torna-se também relevante considerar o facto de o educador não dar respostas imediatas às dúvidas levantadas pelas crianças, pois é importante desafiá-las e deixá-las pensar sobre a questão-problema. Deste modo,

o educador deve constantemente interrogar-se se a organização do espaço favorece uma *pedagogia de fronteira*, se trabalha *na zona de desenvolvimento proximal* das crianças, se se coloca um degrau acima do seu desenvolvimento, se cria problemas, interrogações, propões soluções, se é desafiador (Vasconcelos, 2009, p.59).

Atendendo à organização do espaço e dos materiais, iniciamos as nossas pesquisas em torno da questão levantada pelas crianças e partimos para a realização de uma atividade prática do tipo experimental, sobre precisamente o processo de evaporação da água que existe na terra (no solo). Primeiro identificámos os materiais que iriam ser necessários para a realização da atividade e, de seguida, preparámos tudo. Usámos dois garrafões iguais e cortados da mesma forma que enchemos com a mesma quantidade de terra, a qual regamos com a mesma quantidade de água. De seguida, cobrimos os garrafões com papel aderente e apertámos com um fio, por fim, fomos colocar os garrafões em locais estratégicos, um no exterior, ao sol, e o outro dentro da sala, à sombra. Terminada a atividade, falámos do que fizemos e do que pensávamos que iria acontecer. Elaborámos um registo onde as crianças tinham de representar as observações e previsões (*vide* figuras 37 e 38).



Figuras 37 e 38. Atividade prática - *Porque é que a água vai para o céu?*

No momento dos registos que as crianças estavam a realizar fomos questionando:

O que vai acontecer ao garrafão que vai para o sol? (educadora estagiária)

Vai subir. (Rodrigo)

O que é que vai subir? (educadora estagiária)

A água! (Afonso e Rodrigo)

E como é que sabemos que a água vai subir? (educadora estagiária)

(Nota de campo n.º 8, 20 de maio de 2014)

Nenhuma das crianças soube responder, por isso, decidimos esperar para ver os resultados e depois retirar as conclusões. Este debate de ideias “entre o(a) educador(a), a criança e os seus colegas permite-lhe atribuir significado ao que vê e experimenta. Ao ser questionada, a criança reflete sobre o que está a fazer, interpretando e discutindo as situações que desenvolve” (Pereira, cit. por Martins, et al., 2009, p.21). Nesta situação, o educador é encarado “como um orientador devendo proporcionar meios que levem as crianças a apropriarem-se dos conhecimentos” (Mesquita-Pires, 2007, p.142).

Nesta atividade as crianças tiveram a oportunidade de observar dois processos físicos da água, nomeadamente, o da evaporação e posteriormente o da condensação. No dia

seguinte, duas das crianças que realizaram a atividade foram buscar os garrafões para que em grande grupo discutíssemos o que aconteceu (*vide* figuras 39 e 40) e darmos resposta à questão colocada por uma das crianças, nomeadamente “*Porque chove?*”.



Figuras 39 e 40. Observação do resultado da atividade prática

Depois de uma observação atenta dos dois garrafões, as crianças chegaram à conclusão que quando está calor, a água que se encontra na terra evapora, ou seja, ocorre a transformação do estado líquido da água para o seu estado gasoso, à medida que se desloca da superfície da Terra para a atmosfera que, no caso da atividade prática, estava representada pela película aderente. Na atmosfera a água transforma-se em gotas de água formando as nuvens. Explicamos que nesse momento, ocorre outro processo (condensação), ou seja, a transformação do estado gasoso da água para o estado líquido, sendo as nuvens, as gotículas de água líquida suspensas no ar. Depois de um tempo, essas nuvens ficam "cheias", ou seja, as gotas de água vão ficando cada vez maiores, e é nesse momento, quando elas estão muito pesadas que acontece outro fenómeno – a chuva. Este ciclo é constante, uma vez que a água cai do céu, evapora e acontece tudo novamente. Desta forma, através da representação criada através dos garrafões as crianças conseguiram perceber porque chove. Esta atividade prática visou construir progressivamente a capacidade de observação, bem como demos a possibilidade às crianças de expressar a opinião acerca do que pensavam que iria acontecer e efetuar uma experiência como forma de compreensão/conhecimento de um fenómeno natural (chuva). Neste sentido, concordamos com o que referem Williams, Rockwell e Sherwood (2003):

a investigação científica vai ajudando as crianças a fazerem gradualmente o trajecto do mundo da magia e do imprevisível para o mundo adulto dos factos, informações e alegrias da verdadeira descoberta. As crianças vão desenvolvendo as suas capacidades de pensar, racionar e observar, que se revelarão valiosas em todos os aspectos das suas vidas (p.11).

Como consequência da visita ao exterior, aquando da observação das nuvens, surgiram algumas questões/dúvidas por parte das crianças, nomeadamente,

Porque é que à noite não vejo o sol? (Matilde)
Porque é que no verão há mais calor? (Maria)

(Nota de campo n.º 9, 19 de maio 2014)

A atividade realizada anteriormente despertou nas crianças o olhar científico, pois foi perceptível o olhar profundamente concentrado das crianças no decorrer da atividade e, a partir desse momento, as crianças questionavam-se constantemente, querendo sempre saber o porquê das coisas acontecerem. Assim, foi importante esclarecer as dúvidas que surgiram, num momento posterior, uma vez que “as atividades devem ser seleccionadas de acordo com as necessidades e os interesses imediatos das crianças” (Williams, Rockwell, & Sherwood, 2003, p.33). Para trabalharmos a questão do dia e da noite, foi necessário recolhermos algumas conceções das crianças acerca da questão levantada:

Porque é a vez da lua. Durante o dia é o sol e à noite é a lua. (Marta)
Porque à noite a lua não se vê, porque as nuvens estão à frente. (Rodrigo)
Porque o sol está a dormir. (Carlota)
Porque o sol está cansado e tem de dormir. (Rui)
Porque o sol está a descansar. (Maria)

(Nota de campo n.º 10, 26 de maio de 2014)

Depois de termos percebido, através do diálogo, algumas das conceções prévias que as crianças possuíam acerca da questão, exploramos o Planetário de *Orrery* que tinha o Sol e o planeta Terra, e que simulava os movimentos de rotação da Terra em torno do Sol. Desta forma, descobrimos que o nosso planeta gira sobre si mesmo, ficando com zonas voltadas para o Sol (dia) e outras zonas para a sombra (noite) e à medida que vai girando acontece ao contrário.



Figuras 41 e 42. Planetário de *Orrery*

Relativamente à segunda questão levantada, esta foi esclarecida através de uma ilustração no quadro. Desenhámos o sistema solar e, através deste, explicámos que quanto mais próximo o planeta está do sol mais quente se torna. Uma vez que a forma do sistema solar é irregular, ou seja, os planetas não rodam à mesma distância ao longo do ano, a distância que o planeta tem do sol vai variando ao longo da sua rotação. Desta forma, quando o planeta Terra está mais perto do Sol, encontramos-nos nas estações do ano mais quentes, nomeadamente o verão e a primavera,

caso contrário, quando o planeta Terra se encontra mais longe do Sol encontramos-nos nas estações mais frias, nomeadamente o inverno e outono.

Por último, uma outra atividade foi a leitura de imagens tiradas em diferentes perspetivas. A atividade surgiu uma vez que as crianças nos viam constantemente com a máquina fotográfica e demonstravam grande interesse pela sua manipulação. Assim, em pequeno grupo, saímos para o exterior da sala para lhes dar a oportunidade de tirar fotografias. O objetivo era que as crianças tirassem variadas fotografias a objetos e espaços que fossem encontrando pela instituição em diferentes perspetivas, por forma a não se identificar imediatamente o objeto em causa, uma vez que, posteriormente, estas fotografias seriam utilizadas em uma atividade de grande grupo na sala de vídeo. Tiradas as fotografias, estas foram organizadas numa apresentação tendo como suporte o programa *PowerPoint* e proporcionamos a sua visualização ao grande grupo na sala de vídeo. As crianças teriam que observar as fotografias apresentadas realizando a leitura das mesmas tentando descobrir a que objeto ou local se referia a fotografia. No decorrer desta atividade, as crianças demonstraram grande atenção aquando a análise das fotografias apresentadas. Foi visível a dificuldade perante algumas delas, mas conseguiram identificá-las a todas corretamente.

2.2.Experiências de ensino/aprendizagem em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que concerne ao 1.º CEB, várias foram as experiências de ensino/aprendizagem realizadas, onde procuramos favorecer uma abordagem integrada das diferentes áreas curriculares. Como se expressa no *Programa de Português*, “pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura, & Pinto, 2009, p.21). Tendo em conta esta perspetiva, e os conteúdos propostos para trabalhar as diferentes áreas curriculares, pensamos em organizar experiências de ensino/aprendizagem que permitissem às crianças dialogar, dando a sua opinião, e usarem a palavra de modo a interagir com os colegas e com os adultos, bem como lerem textos com fluência e produzirem textos. Relativamente à matemática, sabemos que esta “influencia hoje múltiplas formas de estar e de viver e colonizou quase todos os modos contemporâneos de descrição e de interpretação do real” (Matos, 2004, p.9). No nosso dia a dia recorremos constantemente a conhecimento aritméticos, geométricos ou estatísticos, nomeadamente quando passamos os olhos por um jornal ou ao decidirmos qual o preço mais adequado de um determinado produto, entre outras situações. Deste modo, “a matemática, ou melhor, a compreensão e o uso de uma linguagem

matemática, constitui uma dimensão importante para o assumir da personalidade e tornou-se mesmo viral a uma cidadania plena” (Matos, 2004, p.9). Deste modo, a matemática vai muito além das necessidades do nosso quotidiano assumindo um papel importante na nossa cultura. No que respeita ao estudo do meio, concordamos com Mateus (2008) quando afirma que “faculta aprendizagens significativas, que no encontro com a história de vida de cada aluno, fora ou dentro da escola tornam significativos os seus saberes, os seus interesses e as suas necessidades reais” (p.23). Assim, queríamos que as crianças contactassem com recursos e desenvolvessem aprendizagens significativas e que se estabelecessem interações através do trabalho cooperativo, o respeito pelo outro, a ajuda e a partilha de vivências, pois é fundamental ter em conta que o estudo do meio social permite

preconizar aprendizagens socializadoras que garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das conceções científicas, de forma a organizar formas de trabalho escolar que contribuam para o exercício de trocas culturais, de circulação partilhada da informação e de criação de hábitos de cooperação (Mateus, 2008, p. 23).

Numa das experiências de ensino/aprendizagem que desenvolvemos foi-nos proposto trabalhar outras culturas. Neste sentido, no momento da nossa pré-ação pensamos ser importante trabalhar uma obra que permitisse às crianças perceber como lidar com a diferença e, por isso, seleccionámos o álbum ilustrado *Orelhas de Borboleta* de Luisa Aguilar. No momento da nossa ação, antes da leitura, apresentámos um conjunto de objetos que ilustravam o que se iria passar na história. Com a apresentação destes objetos, solicitámos às crianças que dessem sugestões acerca do seu conteúdo, bem como um possível título. De salientar, que os objetos foram colocados em cima da mesa à frente das crianças, contudo, caso algumas das crianças não conseguissem visualizar corretamente todos os objetos, estes encontravam-se expostos na tela, em fotografia. Apresentamos algumas das expressões das crianças:

A Senhora costureira e as borboletas. (Eduarda)

Uma costureira. (Afonso)

A senhora pobre. (Luís)

A menina com o cabelo de palha-de-aço. (João)

A senhora que foi fazer um piquenique. (Catarina)

A investigadora. (Miguel)

(Nota de campo, n.º 11, 2 de dezembro de 2014)

Consideramos importante que este tipo de estratégia seja implementada antes do momento da leitura, uma vez que permitem “motivar a criança para ouvir ler; aumentar a curiosidade para o texto a ser lido; despertar a atenção; ativar competências e/ou conhecimentos facilitadores da compreensão oral e convocar conhecimentos prévios” (Viana, et al., 2014, p.52). No momento

seguinte, realizámos a leitura do livro. Finalizada a leitura tivemos de imediato opiniões sobre a mesma por parte das crianças como podemos constatar através das seguintes verbalizações:

Eu disse que tinha cabelo de palha-de-aço! (João)

Professora, podemos tocar na palha-de-aço para sentir como é o cabelo da Mara.
(Catarina)

Ela era muito gozada pelos amigos, tinha muitas coisas estragadas, as meias estavam rotas os livros velhos e o cabelo era estranho! (Inês)

(Nota de campo, nº 12, 2 de dezembro de 2014)

Consequentemente foi disponibilizada às crianças uma folha em formato A5, onde constava uma banda desenhada com os balões da fala incompletos. As gravuras eram da história ouvida anteriormente (*Orelhas de Borboleta*), contudo as imagens não se encontravam pela ordem em que apareciam na história escutada. Após a exploração das características de uma banda desenhada, o objetivo era que as crianças inventassem uma tendo em consideração as imagens que se encontravam em cada vinheta e atendendo também à forma dos balões apresentados. Com esta atividade, percebemos que as crianças acabaram por se prender um pouco à história que haviam escutado. Algumas delas, porém, apesar de ter bastante informação do conto *Orelhas de Borboleta*, conseguiram introduzir nova informação e as bandas desenhadas ficaram muito originais.

Outra experiência de ensino/aprendizagem que proporcionámos foi a leitura e interpretação de obras de arte, sendo estas referentes à cultura africana. Mas antes desta interpretação (*vide* anexo XVIII), uma das crianças dirigiu-se ao quadro para identificar, no planisfério, o continente africano.

Outra das culturas trabalhadas foi a chinesa. Depois de um breve diálogo sobre a cultura, as crianças construíram um *origami* de um avião e, neste, tiveram de escrever uma mensagem. A mensagem teria de ter como fundamento uma atitude errada que cada criança já havia tido, mas com a promessa de que não a voltariam a repetir. Depois de construído o *origami* (avião), e escrita a mensagem, cada criança dirigiu-se à janela e atirou o avião para o exterior, representando isto um ato simbólico, ou seja, a intencionalidade era que as crianças entendessem que deveríamos abandonar uma atitude menos correta (o avião lançado para o exterior foi apanhado pela colega de estágio). As crianças gostaram muito desta atividade, tendo esta consequências muito positivas, uma vez que fez com que as crianças repensassem e refletissem um pouco sobre as suas atitudes.

Uma atividade que nos suscitou alguma reflexão foi uma em que as crianças tiveram de escrever qual das culturas pensavam que era a mais feliz e a mais infeliz, dizendo o porquê da sua escolha. Foram apresentadas imagens representativas de quatro culturas onde constavam

crianças a brincar (*vide* figura 43) e, perante estas, as crianças deveriam dar a sua opinião (*vide* anexo XIX).



Figura 43. Leitura das imagens observadas

Este tipo de leitura é fundamental, uma vez que “os preconceitos em relação a várias diferenças (género, cor da pele, etnia, classe social) se estabelece desde o nascimento até aos dois anos e meio, três anos” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011a, p.38). Saber isto leva a que, em termos práticos, se parta para a ação e que, desta forma, se enverede para uma pedagogia preventiva e não remediativa (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011a). Por isso, foi importante este contato com outras culturas através desta atividade, percebendo como a criança olha para o “outro”. Nas análises realizadas a maioria das crianças achou a cultura chinesa como sendo a mais feliz, uma vez que a criança se encontrava a sorrir, dentro de casa e tinha bons brinquedos. Para a maioria do grupo, o facto das crianças estarem a brincar na rua com brinquedos contruídos por elas e com o que encontravam na rua, foi motivo para dizerem que eram crianças infelizes. Percebemos, assim, que o conceito de felicidade para estas crianças estava muito ligado ao materialismo, à qualidade e à quantidade das coisas.

Noutra experiência de ensino/aprendizagem que proporcionamos às crianças, em estudo do meio, e uma vez que iríamos trabalhar o sistema respiratório ao longo da semana, começamos por convidar as crianças a visualizarem uma apresentação em suporte *PowerPoint* com informação referente ao funcionamento do sistema respiratório. Além disso, foram distribuídas pelas crianças algumas bulas de medicamentos e folhetos informativos referentes a problemas respiratórios. Desta forma, foi possível integrar numa só atividade outras áreas do currículo. Assim, corroboramos com Roldão (2004) quando refere que o Estudo do Meio “tem potencialidades para funcionar como eixo estruturador do currículo do 1.º ciclo, oferecendo um conjunto de conteúdos temáticos que permitem, numa gestão bem organizada, articular integradamente aprendizagens das restantes áreas” (p.31).

Relativamente a português, realizou-se a leitura do conto *O ponto*, de Peter H. Reynolds, sendo esta leitura uma contextualização para a atividade de escrita que se seguia. Esta tarefa teve como base uma mancha de tinta criada pelas crianças através da técnica do sopro (*vide* figuras 44 e 45). Com esta atividade, as crianças realizaram o movimento de entrada e saída do ar, nomeadamente a inspiração e expiração, tendo sido importante falar sobre isto no final da atividade. Depois das manchas criadas, as crianças tiveram que efetuar a análise e interpretação das mesmas (*vide* figura 45) e, através da sua leitura, construírem uma história (*vide* anexo XX). Nesta atividade foi perceptível a dificuldade que as crianças tiveram em realizar a leitura pedida, tal como se pode verificar no anexo XX. Contudo as crianças acabaram por realizar a atividade. De salientar que na Educação Pré-escolar aquando da realização de uma atividade do mesmo tipo, estas dificuldades não existiram pois as crianças envolveram-se nas suas leituras/interpretações de uma forma mais positiva.



Figura 44 e 45. Técnica do sopro/leitura da mancha criada

Este tipo de atividades artísticas são fundamentais, pois tal como expõe Vasconcelos (2009) as artes “são parte integrante das literacias a ser trabalhadas na criança enquanto instrumentos de apropriação do conhecimento e de recriação da realidade” (p.58).

Nesta atividade uma das crianças não estava a executar o que havia sido solicitado e, por isso, dirigimo-nos à criança questionando-a sobre o porquê de não estar a fazer a atividade e obtivemos uma resposta:

Eu não sei fazer a mancha! (Miguel)

Porque dizes isso? Ainda nem tentaste! (professora estagiária)

Mas eu sei que não consigo! (Miguel)

(Nota de campo, nº 13, 12 de janeiro de dezembro de 2014)

Tal como refere Arends (2008) “alguns alunos são mais persistentes do que outros, e algumas tarefas parecem ser mais interessantes do que outras, para determinados alunos” (p.151) e, por isso, no nosso caso, foi importante intervir e dialogar com a criança por forma a perceber o que se passava. Depois deste breve diálogo, solicitamos à criança que relembresse a história *O ponto* para perceber qual era a mensagem lá implícita. Desta forma, a criança percebeu que

qualquer um pode ser artista e que nunca devemos desanimar nem desistir de algo sem antes tentarmos. Depois disto, notámos o entusiasmo da criança na execução da atividade tendo-nos solicitado variadas vezes para mostrar o que já havia feito. É importante este trabalho por parte do professor, uma vez que quando nos deparamos com uma criança desinteressada e desanimada com o trabalho proposto, o professor deve ter um papel interventivo, dando orientações e incentivos para a realização do trabalho. Tal como Arends (2008) refere “construir comunidades de aprendizagem produtivas e motivar os alunos para se envolverem em actividades de aprendizagem significativas são os maiores objectivos do ensino” (p.152). Por isso, o professor deve ter em atenção aquando da seleção de uma estratégia.

No dia seguinte, em estudo do meio, continuámos a trabalhar o sistema respiratório e, no início da aula, foram colocadas algumas questões, nomeadamente: *O que é necessário para que o ser humano se mantenha vivo?*; *O que podemos fazer para que o ar chegue da laringe aos pulmões?*; *Onde está localizado o pulmão no nosso corpo?*; *Os pulmões terão ambos o mesmo tamanho?* Solicitamos que as crianças palpassem a região inferior da garganta, questionando-as: *O que sentem?* *O que será que estão a palpar?* *Porque terá essa estrutura?*. Depois do diálogo que estabelecemos em torno destas questões, pedimos às crianças que se organizassem em grupos e cada uma mediu a dimensão da caixa torácica dos outros elementos do seu grupo (*vide* figura 46), devendo registar as medidas que obtinha quando o colega inspirava e expirava.



Figura 46. Medição da caixa torácica no momento de inspiração e expiração

Quando terminaram as suas observações e registos, explicaram o que aconteceu e o porquê dos registos serem diferentes. De forma a ilustrar o que ocorreu na atividade realizada, apresentámos um modelo do sistema respiratório, tendo sido explicado, através deste, como se processava o fenómeno da inspiração/expiração. Na componente curricular de português realizou-se a leitura da letra da música *inspira-expira*, de Maria Vasconcelos. Esta leitura foi realizada através de uma das variantes dos métodos de CELER (texto por cores). Ao longo do nosso estágio consideramos importante diversificar as formas de leituras, isto porque concordamos que é a

intenção da leitura que vai determinar os projectos, as estratégias e as técnicas da leitura. É assim que se podem pôr as técnicas de leitura rápida ao serviço de uma leitura activa, quer dizer, mais atenta, mais eficaz e mais enriquecedora (Couchaere, 1992, p.27).

Desta forma, o desafio reside na forma como se implementa a leitura tendo sempre em atenção a finalidade a que esta se destina. Depois da leitura, as crianças, com acompanhamento instrumental, cantaram a letra da música. Este tipo de atividade é fundamental, uma vez que segundo Hohmann e Weikart (2011) “a música torna-se mesmo outra linguagem” (p.658). Desta forma, sempre que possível, a música deve fazer parte das atividades implementadas em contexto. Neste dia ainda exploramos o plural das palavras terminas em *ão*, e, para tal, aproveitámos a letra da música trabalhada, sendo retiradas as palavras terminadas em *ão* e, a partir delas, as crianças fizeram o seu plural. Ainda com a letra da música solicitámos que as crianças redigissem algumas questões sobre a mesma, com o intuito de serem respondidas pelos colegas da turma. As crianças gostaram bastante desta atividade, tal como uma delas referiu: *Vamos ser professores por um bocadinho?* (Maria, Nota de campo, n.º 14, 13 de janeiro de 2015).

No último dia, as crianças realizaram uma atividade prática que as deixou bastante entusiasmadas – *Exploração do pulmão de um suíno* (vide anexo XXI). Uma vez que no decorrer da semana as crianças revelaram grande interesse e curiosidade em visualizar e manipular um pulmão, foi importante planear uma atividade em que isso fosse possível. Acreditámos pois, como se realça nas OCEPE, que a curiosidade das crianças “é fomentada e alargada (...) através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (ME/DEB, 1997, p.79). Inicialmente as crianças leram o protocolo da atividade e, conseqüentemente partimos para a sua realização (vide figuras 47 e 48). Contudo, antes de realizarmos a atividade, foi importante abordarmos com as crianças os procedimentos que deviam ser tomados, bem como explorar o material necessário para a sua elaboração.



Figuras 47 e 48. Realização da atividade prática sobre o sistema respiratório

No decorrer da atividade visou-se proporcionar momentos práticos às crianças e, desta forma, pensamos que construíram o seu conhecimento num contacto mais próximo com a ciência. Como referem Martins et al. (2009) “questionar a criança, sem a pressionar, é uma forma de a orientar na sua aprendizagem e de lhe permitir refletir sobre o que faz e o que observa” (p.20). O facto de serem as crianças a experimentar e a manipular permitiu uma melhor aprendizagem no que se refere ao processo de observação e registo do observado, sendo que tornou a atividade prática muito mais aliciante e motivante para as crianças. Podemos, assim, considerar que a atividade correu muito bem, e isso foi notório nas crianças, uma vez que as mesmas expressaram a sua satisfação, tendo, nos dias seguintes, pedido para realizarmos mais atividades do género. Além disto, a forma como as crianças redigiram as observações realizadas após a atividade foram esclarecedoras, uma vez que os registos mostravam claramente que as crianças haviam percebido os conceitos. Este tipo de atividade é importante, pois dá a oportunidade à criança de manipular objetos e participar nas atividades de uma forma ativa, sendo que o professor tem o papel de guia, ajudando-a a construir significados, no sentido de compreender as situações experienciadas. Além disso, as observações e manipulações realizadas são essenciais, uma vez que estas possibilitam às crianças aprofundar conhecimentos sobre o mundo, bem como estabelecer semelhanças e diferenças, de forma a ajudar a reconhecerem mudanças e a compreenderem os processos e não apenas os resultados (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011a, 2011b). Sabemos que o ensino das ciências desenvolve nas crianças importantes aptidões, bem como,

pode ensiná-las a pensar de uma forma clara e lógica, pode ajudá-las a resolver problemas práticos, desenvolve-lhes as suas capacidades físicas, especialmente a sua habilidade para manejar as coisas, e ajuda-as na sua vida futura a pensar sobre os problemas de forma clara e lógica, tornando-os mais capacitados para os resolver (Young, cit. por Pires, 2001, p.57).

Desta forma, percebemos que uma atividade de ciências, por mais simples que seja, proporciona à criança inúmeras aprendizagens, devendo, por isso, serem realizadas com alguma frequência. Além de serem atividades ricas, as crianças partem sempre para uma atividade prática/experimental com grande entusiasmo e interesse, tendo-se notado isso aquando da realização das atividades em sala de aula e pudemos perceber que esse entusiasmo se tornou fundamental, uma vez que foi um dos caminhos que encontramos para que as crianças adquirissem mais facilmente e de uma forma mais sustentada os conhecimentos. Salientamos ainda que “o ensino ciências deverá começar nos primeiros anos e fornecer bases sólidas, ainda que de nível elementar, sobre as áreas mais importantes,

e deverá ser atractivo para cativar as crianças para a continuação dos estudos em ciências” (Martins, cit. por Mafra, Pires, Gonçalves, Rodrigues, & Velho, 2007, p.395).

Noutro momento do nosso estágio, na aula de português, foi lida a história *A mamã pôs um Ovo!*, de Babette Cole, servindo esta como contextualização ao tema que se iria trabalhar em estudo do meio – sistema reprodutor feminino e masculino. De salientar que este tema é tido tradicionalmente como um *tabu*. Contudo, é essencial que seja trabalhado nas escolas sem qualquer medo e renitência. Na fase da pré-leitura da história, foi colocada a questão: *Como nascem os bebés?* Foi importante partirmos desta questão, de forma a percebermos o que as crianças já sabiam sobre o assunto, pois “o professor não deve ignorar as experiências e os conhecimentos prévios que os seus alunos possuem” (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999, p.29). É essencial que a criança seja questionada previamente, ou seja, antes de ser introduzido qualquer conteúdo, é relevante ter conhecimento do que a criança sabe sobre ele. As respostas à questão foram interessantes e algumas bastante *sui generis*, como podemos observar através da seguinte nota de campo:

Das cegonhas. (Miguel)

Nasce pelo cordão umbilical. (Maria)

Ele não nasce do cordão! O bebé está agarrado a esse cordão. (Luís)

Ao início o bebé é como um feijão. (Adriana)

A semente vem do homem! (Daniela)

Há um óvulo na mulher. (Luísa)

Para os bebés nascerem tem que haver um casal! (Ricardo)

(Nota de campo, n.º 14, 26 de janeiro de 2015)

Depois das respostas dadas pelas crianças, optamos por não realizar a desconstrução das suas conceções prévias. Preferimos avançar e deixar que fossem elas a realizar essa desconstrução. Prosseguimos com a atividade e ainda antes de lermos a história, apresentamos a capa do livro e exploramos os seus elementos paratextuais. Quando observaram a ilustração e o título do conto, disseram imediatamente que a história iria falar sobre uma mãe que pôs um ovo gigante no sofá. Com esta resposta, o grupo foi questionado relativamente ao ovo, ou seja, se a mãe poderia pôr um ovo, como o título da história indicava. Algumas das crianças disseram que não, e, com esta questão, ficaram muito pensativas e intrigadas com o título apresentado. As crianças manifestaram interesse por ouvir a história o mais rapidamente possível. A leitura foi realizada por nós, pois, tal como refere Reis (2009) “as crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta fortalece os vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve” (p.63). Depois da leitura da história, a maioria das crianças recuou ao início da aula, ao momento em que foram colocadas as questões sobre como nasciam os bebés, e algumas das crianças souberam explicar muito bem como se processava, referindo até que alguns dos

conceitos que foram referenciados anteriormente, tal como a semente, tinha nome e designava-se por espermatozoide. Depois de uma breve reflexão sobre a história escutada, o grupo realizou uma ficha de interpretação e, nesta, estava presente o convite à realização de uma atividade de escrita criativa. Esta consistia na elaboração de uma receita (*Como se fazem os bebés*). Na matemática, e uma vez que a proposta de trabalho era abordar as frações, optámos pela apresentação de um ovo, questionando as crianças:

Se dividir este ovo em duas partes iguais, e se ficar com uma das partes posso dizer que fiquei com... (professora estagiária)

Metade! (Luís)

Mas existe outra forma de o dizer! (professora estagiária)

Um meio! (João)

Muito bem! (professora estagiária)

Agora imaginem que dividia o ovo em quatro partes iguais, e ficava com duas delas? (professora estagiária)

Fica com metade na mesma! (Eduarda)

Mas ainda posso dizer de outra forma, em forma de fração poderia dizer... (professora estagiária)

Dois quartos! (Luís)

E o que concluímos com isto? (professora estagiária)

Que um meio e dois quartos é igual! (João)

(Nota de campo, n.º 15, 26 de janeiro de 2015)

Com isto, passamos para a explicação das frações equivalentes, e a partir deste exemplo, foram dados mais exemplos de outras frações equivalentes. Esta discussão inicial tendo como base o ovo foi fundamental para a compreensão do conceito de frações equivalentes por parte das crianças. Mesmo o diálogo que existiu entre elas foi muito interessante uma vez que foram tirando as suas conclusões à medida que iam discutindo com os colegas da sala. Assim, devemos considerar que nas

orientações metodológicas para o ensino da matemática no ensino básico parte-se do pressuposto de que o aluno é o agente da sua própria aprendizagem; nesse sentido, a metodologia a utilizar deve proporcionar situações, individuais ou em grupo, diversificadas e motivadoras, de modo a desenvolver o espírito de pesquisa, a criatividade, o gosto de aprender, a autonomia e o sentido de cooperação (Pimental, & Vale, 2004, p.9).

Assim, concordamos que devem existir momentos de discussão e reflexão aquando da apresentação de uma situação-problema às crianças, obviamente antes de serem dadas as respostas. Como introdução da aula de estudo do meio apresentamos, de novo, o ovo utilizado em matemática, sendo solicitado a cada criança o registo, numa vinheta, das dúvidas/curiosidades que cada uma tinha que gostava que fossem esclarecidas relativamente ao tema que estávamos a trabalhar, nomeadamente *O que gostarias de saber relativamente ao sistema reprodutor feminino e masculino?* Estas dúvidas/questões foram consequentemente

recolhidas para que, num outro dia, na aula de estudo do meio, fossem dadas as respostas pelas próprias crianças, mediadas por nós.

Depois da recolha das vinhetas ocorreu um diálogo e discussão sobre a temática/assunto trabalhado no conto *A mamã pôs um Ovo!*, de Babette Cole de forma a contextualizarmos o assunto que se iria tratar em estudo do meio. Este diálogo foi concluído com a visualização de uma apresentação em suporte *PowerPoint*, onde se esclareceram alguns conceitos. No âmbito desta temática trabalhámos a história *Para onde foi o Zezinho?*, de Nicholas Allan. Depois de uma análise oral da história, realizámos uma atividade de escrita criativa. Esta tinha como objetivo a leitura e análise de uma pintura renascentista onde estava representado a nu o corpo humano feminino e masculino. Sousa (2003), baseando-se nas teorias neoclássicas, encara "a Arte como representação simbólica da realidade (...) em que se retoma, de certa forma, o conceito de que a Arte serve a realidade, ou a natureza" (p.57). Desta forma, foi interessante fazer a leitura de uma pintura renascentista que mostrasse o corpo humano – feminino e masculino –, uma vez que estávamos a trabalhar o sistema reprodutor. A análise desta pintura foi muito interessante. Inicialmente as crianças revelaram uma certa dificuldade na realização da leitura e interpretação da obra. Mas, à medida que foram realizando registos, notou-se por parte das mesmas, uma grande sensibilidade estética e observação crítica e atenta à pintura apresentada. A maioria das análises fazia referência às cores que a obra apresentava, à questão de existirem dois lados numa mesma obra, o lado bom e o lado mau, o facto de ser uma obra que evidenciava o corpo das pessoas, entre outras coisas. Por parte de algumas crianças existia uma certa sensibilidade aquando a leitura da obra tendo estas reparado em pormenores interessantes (*vide* anexo XXII). Com esta atividade percebemos, de facto, que as crianças que observamos

não são ilhas. Pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura. A criança está imersa nessa cultura desde o seu nascimento e, inclusive, antes de nascer. Nessa cultura se desenvolvem explicações do mundo, do homem e da vida; constroem-se crenças, costumes, valores; desenvolvem-se sentimentos e comportamentos (Zabalza, 1998, p.167).

Todos estes fatores influenciam as leituras que a criança tem do mundo que a rodeia. Com a análise dos inquéritos, percebeu-se que as crianças que mais desenvolveram as suas leituras foram as crianças que diariamente liam, e que se percebia existir uma rotina diária de leitura bem como o acesso regular a material escrito. Todas as atividades apresentadas visaram proporcionar à criança diferentes leituras, e tal como refere Vasconcelos (2009), sustentado em Malaguzzi, é nas cem linguagens onde se inscreve a importância da “arte de ensinar as artes” (p.58).

Considerações finais

Chegadas a este ponto do nosso relatório pretendemos refletir fundamentalmente sobre a ação que desenvolvemos ao longo da prática educativa em ambos os contextos tendo em vista as questões-problema levantadas, bem como sobre o nosso percurso realizado ao longo dos três semestres de mestrado, apresentando algumas experiências de ensino/aprendizagem, das muitas vivenciadas ao longo da nossa prática. Para tal, salientamos também os contributos dos saberes (teóricos/práticos) de todas as unidades curriculares da nossa formação inicial, porque nos ajudaram a construir um saber mais sustentado na nossa ação. Neste sentido, também realçamos a importância da PES, tendo esta potenciado a nossa interação com os diferentes intervenientes do processo educativo, o que contribuiu de uma forma positiva para a nossa formação, enquanto futuros educadores/professores. Tal como refere Mesquita (2013),

a formação inicial é, por excelência, o período de iniciação do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de aluno a professor. É um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa diretamente (p.13).

Concordamos, de facto, que houve uma desconstrução do conceito que detínhamos sobre o que é ser-se professor, estando nós inseridas num processo de formação para nos tornarmos educadores/professores. Consideramos esta experiência muito enriquecedora, na medida em que nos permitiu contactar de uma forma mais próxima com os contextos reais, bem como com tudo o que lhe está associado. Este contacto com a realidade permitiu-nos também desenvolver a nossa autonomia e responsabilidade pela organização/gestão de um grupo de crianças, pelo que nos possibilitou ter uma ideia mais sustentada da profissão e, desta forma, perceber o que é ser educador/professor.

No decorrer da PES foram múltiplas as aprendizagens realizadas, quer a nível pessoal quer profissional. A nível pessoal, por que nos fez crescer enquanto pessoas e pelo facto de sentirmos que conseguimos, neste momento, lidar com sentimentos de insegurança. Sendo este um sentimento constante no início da nossa prática, fomos percebendo que, com o passar do tempo, se foi minimizando. Desta forma, concordamos com Mesquita-Pires (2007), quando refere que a fase do estágio é tido como um momento dilemático onde as fases de que fazem parte a prática promovem sentimentos de insegurança e incerteza, e desta forma expor-nos a situações de elevada fragilidade. Contudo, nos contextos onde realizamos a PES, encontramos grupos de crianças e educadores/professores cooperantes que nos receberam e

nos fizeram sentir parte do grupo. Isto foi essencial para que a insegurança que inicialmente sentíamos se aquietasse e conseguíssemos concretizar da melhor forma o nosso estágio. Isto foi importante para a nossa aprendizagem em contexto pois, num meio em que existe partilha de controlo nas diferentes dimensões no contexto, há mutualidade, dar e receber, entre criança e adultos (Brickman, & Taylor, 1991). No que diz respeito à dimensão profissional várias foram as estratégias apreendidas para que futuramente o trabalho com as crianças seja realizado da melhor forma possível. Além disso, aprendemos a encarar a prática tendo sempre a par uma atitude investigativa procurando assim estar sempre em constante mudança com vista a melhores práticas.

O presente relatório visou dar resposta a duas questões-problema, sendo estas o foco de toda a prática realizada, e que neste ponto do nosso relatório relembramos: *Que importância dar ao processo de interação da criança/sujeito - mundo atendendo ao seu próprio desenvolvimento; Que leituras a criança realiza sobre o que a rodeia e de que forma o educador/professor a envolve nesses processos.* Reiteramos também que, em função das questões apresentadas, emergiram os seguintes objetivos: (i) *Perceber o papel da família no processo da emergência/desenvolvimento da leitura;* (ii) *Compreender a relação que a criança estabelece com os outros;* (iii) *Atender aos processos de desenvolvimento da criança que levam às leituras do mundo;* e (iv) *Perceber a capacidade que as crianças têm em adaptar a sua imaginação às limitações da realidade objetiva de forma a torná-la mais compatível com as suas necessidades e desejos.* Para atendermos às questões e aos objetivos foi importante selecionarmos um conjunto de métodos/instrumentos de recolha de dados para que fizesse sentido todo o processo de investigação apresentado. Para tal recorremos à observação naturalista, registo fotográfico, registo áudio, produção das crianças, inventário de interesses e o inquérito por questionário. O inventário foi fundamental para delinear o tema da investigação, tal como se verificou na análise anterior. Relativamente aos restantes instrumentos, foram essenciais para que se pudessem realizar futuras análises do trabalho realizado pelas crianças, nomeadamente registo áudio e fotográfico, bem como as produções efetuadas pelas mesmas. Parte deste material foi importante no decorrer da descrição das experiências de ensino/aprendizagem de forma a enriquecê-las.

Com a aplicação dos inquéritos por questionário e conseqüente análise percebemos que a família detém um papel fundamental no que respeita à emergência/desenvolvimento da leitura. Tal como referem Viana et al. (2014) os contextos onde é mais favorável ocorrerem as leituras do mundo é em contexto familiar e de jardim-de-infância. Por isso, não devem ser descuradas todo o tipo de tarefas que podem ser realizadas em ambiente familiar

e em contexto de Educação Pré-escolar, tendo como incumbência o 1.º CEB dar-lhe continuidade. Tal facto foi constatado com a análise dos inquéritos e consequentes práticas em contexto. Foram significativas as diferenças encontradas entre os dois contextos aquando a análise dos inquéritos. Observamos que no Pré-escolar o contacto com o material de leitura é mais evidente que no 1.º CEB e, isto na prática era notório, uma vez que as crianças ansiavam pelo momento da leitura do conto (no momento da hora do conto - projeto “livro viajante”). Além do contacto com o material de leitura ser regular, o interesse e a motivação para ler também é mais evidente em contexto Pré-escolar. Contudo, os momentos de leitura em casa, segundo a opinião dos pais, em ambos os contextos, ocorriam com grande frequência. No que respeita aos géneros literários da preferência das crianças, em ambos os contextos, a opinião dos pais incidiu mais nos contos infantis. Por fim, quanto à visão que os pais têm relativamente à importância dada à leitura de histórias a crianças, no Pré-escolar os pais apontam para a visão de que a leitura desenvolve a criatividade, já no 1.º CEB, as competências desenvolvidas são a estimulação da imaginação e o desenvolvimento do vocabulário/escrita.

Com a prática pudemos perceber as interações existentes entre as crianças no decorrer das suas leituras e como estas influenciavam de forma evidente e interessante as mesmas. Foi curioso perceber como as crianças acolhiam as leituras já ouvidas enriquecendo as suas próprias leituras. No decorrer das atividades realizadas, foi interessante observar o facto das crianças se abstrairam do “real” e entrar no mundo do “imaginário”, do simbólico para realizarem as suas leituras, todas elas diferentes. De ressaltar que em muitas das suas intervenções a criança revelou ter uma grande sensibilidade estética, bem como se manifesta claramente a influência de experiências vivenciadas anteriormente. Com o finalizar da prática percebemos que realmente as leituras do mundo podem ser realizadas nas diferentes áreas de conteúdo/curriculares bem como nas diversas expressões, tendo sido realizadas leituras das mais diversas naturezas. Posto isto, é pertinente que os educadores/professores promovam práticas que valorizem formas de ler diversificadas e com objetivos diferentes. A par das aprendizagens formais, as crianças têm ideias sobre os mais variados domínios que influenciam a interpretação que detêm do mundo. Desta forma, percebemos que as leituras que a criança vai realizando do mundo que a rodeia têm como influência o meio bem como tudo o que a rodeia.

Percebemos ainda que várias são as atividades que se podem desenvolver em contexto de forma a proporcionar à criança diferentes leituras do mundo. Com isto, alcançamos também um dos objetivos enunciados nas OCEPE (ME/DEB, 1997),

nomeadamente o que se refere a desenvolver a expressão e a comunicação por meio de linguagens diversificadas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de entendimento do mundo. Por conseguinte, o educador deve oferecer à criança a possibilidade de se expressar através de variadas linguagens. Este trabalho deve ser continuado pelo professor, uma vez que estas atividades têm início em contexto familiar e de Educação Pré-escolar, sendo impreterível a continuação das mesmas nos anos seguintes. Para terminar, apraz-nos dizer que todo este percurso foi rico em aprendizagens, contudo, a prática apenas foi um “passo” para a longa caminhada que nos espera.

Referências bibliográficas

- Abreu-Lima, I. M. P. (2005). Avaliação do ambiente familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. In J. Bairrão (coord.), *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos* (pp.98-141). Porto: Livpsic.
- Abrantes, P., Serrazina, L., Oliveira, J. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Aguiar, L., Neves, A. (2011). *Orelhas de borboleta*. Kalandraka.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Allan, N. (2004). *Para onde foi o Zezinho?* Vila Nova de Gaia: GAILIVRO
- Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a expressão dramática!* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Amaral, F. P., Calçada, T., Cortês, J. M., Loureiro, M. C., & Lorena, A. (2014). *Orientações para actividades de leitura programa- está na hora dos livros jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp.19-33). Lisboa: LIDEL.
- Azevedo, F., Araújo, F., & Araújo, J. M. (2014). *Formação, memória e alteridade. Cruzando a literatura e a educação*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp.131-148). Lisboa: Edições Lidel.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas curriculares de matemática - ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borrás, L. (2001). *Os docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Setúbal: Marina Editores.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brown, S., Race, P., & Smith, B. (1996). *Guia da avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Cardona, M. J., Marques, R., Silva, A., Fonseca, A., Guimarães, A. M., Novo, C., Rocha, D., & Pagarete, M. J. (2008). *Aprender e ensinar no jardim de infância e na escola*. Alpiarça: Edições Cosmos
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Carvalho, H. (coord.), Ávila. P., Nico. M., & Pacheco. P. (2011). *As competências dos alunos. Resultados do PISA 2009 em Portugal*. Lisboa: CIES-IUL, Instituto Universitário de Lisboa.
- Cole, B. (1997). *A mamã pôs um Ovo!*. Lisboa: Terramar.
- Couchaere, M. (1992). *Leitura activa*. Porto: Porto Editora.
- Damião, H. M. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.
- DaSilva, K. (2006). *O Moncho e a Mancha*. Matosinhos: Kalandraka.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade – A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D`água.
- Dionísio, M. L., & Pereira. I. (2006). A Educação Pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas. In *PERSPECTIVA*, v. 24, n. 2, p. 569-596, jul./dez, 569-596. Brasil: Florianópolis. Homepage <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Consultado dia 25 de março de 2015 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13681/1/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%A9-escolar%20em%20Portugal.pdf>.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (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.
- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Fontes, V., Botelho, M. L., & Sacramento, M. (1971). *A criança e o livro*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores – Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (coord.),

- Formação de professores. A aprendizagem profissional e ação docente* (pp.93-117). Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. J., Alves, D., Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gameiro, A. (2014). Artes. "O falar não é a única forma de linguagem". *Cadernos de Educação de Infância*. Publicação quadrimestral n.º 103 setembro/dezembro, 44-45.
- Gaspar, J. (2014). Prefácio. In J. D. L. Pereira., M. F. Vieites., M. S. Lopes (coords.), *As artes na educação* (p.9). Chaves: Intervenção - Associação para a promoção e divulgação cultural / Chaves.
- Gerhardt, T. E., Ramos, I. C. A., Riquinho, D. L., & Santos, D. L. (2009). Estrutura do projeto de pesquisa. In T. E. Gerhardt, & D.T. Silveira (orgs.), *Métodos de pesquisa* (pp.65-87). Porto Alegre: Editora UFRGS.
- Guedes, T. (1999). *Ensinar a poesia*. Lisboa. Edições ASA.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jolibert, J., & Gloton, R. (1978). *O poder de ler*. Porto: Livraria Civilização - Editora.
- Kleiman, A. B., & Moraes, S. E. (2001). *Leitura e interdisciplinar. Tecendo redes nos projectos da escola*. Campinas SP Brasil: Mercado Letras.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaços de criatividade. A criança que fomos/ A criança que somos... Através da expressão plástica*. Porto: Edições Afrontamento/ R. Costa Cabral.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mafra, P., Pires, D., Gonçalves, A., Rodrigues, M. J., & Velho, A. (2007). Aprender e gostar de aprender ciências. In J. B. Lopes, & J.P. Cravino (eds.), *Contributos para a qualidade educativa no ensino das ciências: do pré-escolar ao superior - Actas do XII encontro nacional de educação em ciências* (pp.395-399). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Magalhães, B. (2003). O artigo. O brinquedo e o brincar. *Cadernos de Educação de Infância*. Publicação trimestral n.º 68 outubro/novembro/dezembro, 22-24.

- Magueta, L. G. (2014). Desafios para a intervenção pedagógica com a expressão plástica. In J. D. L. Pereira., M. F. Vieites., M. S. Lopes (coords.), *As artes na educação* (pp. 71-78). Chaves: Intervenção - Associação para a promoção e divulgação cultural / Chaves.
- Marques, R (1998). *A arte de ensinar*. Lisboa: Aula prática.
- Marques, R. (2008). *Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Martins, I. P., & Veiga M. L. (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspectiva da educação em ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Ferreira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Martins, M. A., & Santos, A. I. S. (2005). Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim-de-infância. In M. J. Cardona (dir.), *Infância e educação. Investigação e práticas* (pp.59-82). Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (GEDEI), n.º 7 novembro. Porto: Porto Editora.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mason, J. M., & Sinha, S. (2002). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: Aplicação de um modelo vygotkiano de aprendizagem e desenvolvimento. In B. Spodek, (org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp.301-332). Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mateus, M. N. E. (2008). *O estudo do meio social como processo educativo de desenvolvimento local*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Matos, J. M. (2004). *Aspectos formativos da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria - textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Mesquita, E. (2011). *Formação de professores e docência integrada: em estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. Formosinho, J., & Machado. J. (2015). Docência e integração na educação básica em Portugal. In. J. Formosinho. J. Machado., & E. Mesquita, *Formação, trabalho e aprendizagem - Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp.57-81). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância - teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica (DEB).
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização curricular e programas - 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica (DEB).
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista*. Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Morais, C. M. M. (2000). *Complexidade e comunicação mediada por computador na aprendizagem de conceitos matemáticos*. (Tese de Doutoramento não publicada) Braga: Universidade do Minho.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de pesquisa*. Programa de Pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica: Brasília.
- Morgado, J (2004). *Qualidade na educação - um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Neves, J. S., Lima, M. J., & Borges, V. (2008). *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Niza, S. (2013). O modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In. J. Oliveira Formosinho (org.), J. Formosinho., D. Lino., & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância*. (pp. 141-160). Porto: Porto Editora
- Novo, R. M. R (2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto - criança: um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (Tese de Doutoramento publicada em: <http://hdl.handle.net/10198/5195>).
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa.

- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira Formosinho (org.), J. Formosinho., D. Lino., & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. (pp.121-143). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalização específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Revista da GEDEI*, 153-170.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011a). O tempo na pedagogia-em-participação. In. J. Oliveira-Formosinho (org.), F. F. Andrade., J. Formosinho. *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.71-94). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011b). O espaço na pedagogia-em-participação. In. J. Oliveira-Formosinho (org.), F. F. Andrade., J. Formosinho. *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira Formosinho (org.), J. Formosinho., D. Lino., & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.25-60). 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. (coord.) et al. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - estudos de casos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Lima., & J. Pacheco (org.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.13-28). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Correia. E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Peter, H. R. (2005). *O ponto*. Figueira da Foz: Editora Bruuá.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, M. T. Kishimoto., & A. M. Pinazza. *Pedagogia(s) da infância – dialogando com o passado construindo o futuro*. (219-248). Porto Alegre: Artmed.

- Pimentel, T., & Vale, I. (2004). Resolução de problemas. In P. Palhares (coord.), *Elementos de matemática para professores do ensino básico* (pp.7-52). Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda.
- Pinazza, M. A. (2007). Jonh Dewey: Inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho., & T. M. Kishimoto., & A. M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância – dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.65-93). Porto: Artmed Editora.
- Pires, D. M. (2001). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica. Estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pires, M. C. V. (2003). *Influências do manual escolar no conhecimento profissional do professor: Um estudo no primeiro ciclo do ensino básico*. (Trabalho de Investigação tutelado). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE Centro de Investigação Difusão e Intervenção Educacional.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, C. (coord.), Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura J., & Pinto, M. O. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação (ME)/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Rodrigues, E. B. T., & Assis, H. L. (org.), (2009). *O ensino de artes visuais: desafios e possibilidades contemporâneas*. Goiânia: Secretaria da educação, Governo do estado de Goiás.
- Rodrigues, P. (1993). A avaliação curricular. In A. Estrela., & A. Nóvoa (org.) *Avaliação em educação: Novas perspectivas* (pp.15-76). Porto: Porto Editora.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Sá, C. M., & Veiga, M. J. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Cadernos do LEIP. Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Sanches, M. A. (1998). *Educação Pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis* (Dissertação de mestrado não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Santos, M. L. L. (coord.), Neves, J. S., Lima, M. J., & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Salgado, L. (1997). *Educação para todos. Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita*. Cadernos PEPT. Lisboa: Ministério da Educação.
- Scholes, R. (1989). *Protocolos de leitura*. Lisboa: Edições 70.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, E. C. (2005). Editorial. *Cadernos de Educação de Infância*. Publicação trimestral, n.º 74 abril/maio/junho, 3.
- Silveira, D. T., Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. In T. E. Gerhardt., & D. T. Silveira (orgs.), *Métodos de pesquisa* (pp.31-42). Porto Alegre: Editora UFRGS.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sobrinho, J. G. (org.), Rebanal, J- F., Martínez-Conde, J. G., Valle, D. G., Merino, P. M., & Alonso, L. P. (2000). *A criança e o livro. A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Saracho, N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, A. S. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, S. M. (2011). *A avaliação na educação de infância: Uma dimensão da supervisão pedagógica nos agrupamentos de escolas*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Teixeira, C. M. C. (2008). *“Escrever-se” e/ou “Outrar-se” – Escrita e revelação em páginas do diário íntimo de José Régio*. (Dissertação de mestrado não publicada). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores, LDA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Costa, H., Cadime, I., Rios, I., Cruz, J., Costa, L., Brandão, S., & Santos, S. (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.

Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto., & M. A. Pinazza. *Pedagogia(s) da infância - dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.197-218). Porto: Artmed Editora.

Williams, A., Rockwell, R. E., Sherwood, E. A. (2003). *Ciência para crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.

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

Legislação Consultada

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. In *Diário da República, 1.ª Série - N.º 237* – 14 de outubro de 1986, 3067-3081.

Despacho n.º 5306/2012. In *Diário da República, 2.ª série - N.º 77* - 18 de abril de 2012, Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 13952-13953.


Despacho n.º 9888-A/2013 de 26 de julho. In *Diário da República, 2.ª série* — N.º 143 — 26 de julho. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 23666-(2).




Despacho n.º 10874/2012. In *Diário da República, - N.º 155* — Série II — 10 de agosto. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 28184.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. In *Diário da República, 1.ª série* – N.º 131 – 10 de julho de 2013, 4013-4015.

ANEXOS


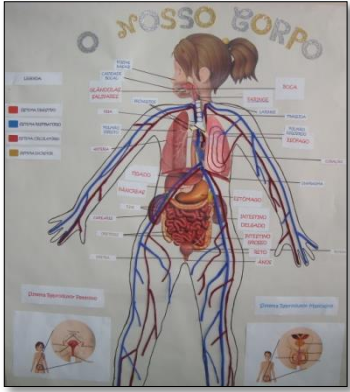
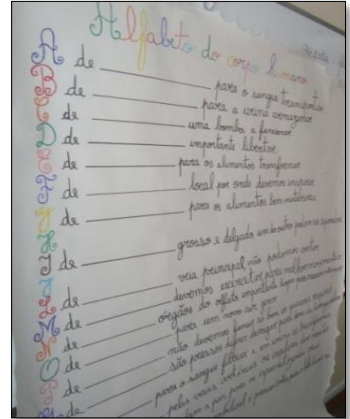

Anexo I – Materiais/Recursos construídos em contexto da Educação Pré-escolar

Material/Recurso	Objetivos/Observações
	<p>Objetivos: Contactar com o código escrito; Experimentar a escrita; Realizar a leitura.</p> <p>Observações: O Dossiê dos ingredientes foi introduzido na área da casa. A criança tinha como base um dossiê onde constava uma listagem de frutos, legumes e outros bens alimentares todos devidamente legendados. Para elaborar a lista das compras a criança possuía um bloco onde podia registar os alimentos que necessitava de comprar para a área.</p>
	<p>Objetivos: Contactar com diferentes funções do código escrito; Trabalhar a expressão plástica; Descobrir significados.</p> <p>Observações: O dicionário ilustrado estava presente na área da biblioteca. Neste, as crianças poderiam construir o seu próprio dicionário. Servia para colocar palavras desconhecidas que fossem surgindo em diferentes situações do dia a dia. Quando estas emergissem seria procurado o significado da palavra em grande grupo e realizada a ilustração da mesma numa folha, para posteriormente ser introduzida na capa. O Dicionário encontrava-se na estante da área da biblioteca para consulta das crianças sempre que o solicitassem.</p>
	<p>Objetivos: Associar o desenho e a escrita; Trabalhar a expressão plástica; Desenvolver a sensibilidade estética; Contabilizar objetos; Desenvolver noções matemáticas; Seriar e ordenar (qualidades dos objetos - tamanho, cores, espessura).</p> <p>Observações: Este recurso foi inserido na área das construções. Tinha como objetivo fazer com que as crianças projetassem o que pretendiam construir. Após realizarem o desenho, o adulto numa folha à parte, escrevia a legenda do projeto e a criança copiava para a folha onde se encontra o desenho projetado. O que haviam desenhado serviria de base e orientação para a construção do que cada uma pretendia realizar.</p>
	<p>Objetivos: Desenvolver o diálogo; Ajudar na descodificação do código escrito.</p> <p>Observações: O jogo "Caça-Palavras" foi introduzido na área da escrita. Este continha um tabuleiro onde estavam dispostas as sílabas de um conjunto de palavras. As palavras que se encontravam no tabuleiro estavam numa caixa em forma de cartões, sendo que cada um estava devidamente ilustrado e legendado. Uma vez que as crianças não sabiam ler, apenas realizavam a leitura da imagem e, depois, pelas letras que constituíam a palavra tentavam encontrar no tabuleiro essa mesma palavra.</p>
	<p>Objetivos: Desenvolver competências de literacia emergente; Desenvolvimento da motivação para a leitura e para a escrita; Desenvolver a expressão oral; Alargar o clima de comunicação; Contactar com diferentes géneros literários; Fomentar a leitura a par.</p> <p>Observações: O <i>livro-viajante</i> surgiu da vivência de um momento integrado na rotina diária, nomeadamente a <i>Hora do conto</i>. Este momento traduzia-se na promoção da leitura e, desta forma, tentava-se captar a atenção da criança para a importância da leitura. Inicialmente foi apresentado ao grupo de crianças uma mochila, onde as crianças foram dando alguns palpites acerca da sua utilidade. Após terem ouvido todas as sugestões acerca do que poderia transportar a mochila explicámos que a mesma iria transportar um livro numa viagem. E, assim,</p>

	<p>surgiu um novo projeto na sala de atividades <i>O Livro Viajante</i>. Para personalizar a mochila todas as crianças deram o seu contributo, tendo, cada uma, realizado uma ilustração.</p> <p>Todos os dias, à vez, uma das crianças levava um livro para casa, para que este fosse lido em família e, no final da leitura, os pais, em conjunto com as crianças, tinham que preencher uma ficha de avaliação da leitura a par⁵. No dia seguinte, o livro regressava à sala e era lido na <i>Hora do Conto</i>. Nesse dia, a criança que levava o livro para casa escolhia a criança que levaria o livro seguinte e assim sucessivamente.</p> <p>No momento da hora do conto, as crianças tinham a oportunidade de serem elas a ler a história.</p>
	<p>Objetivo: Reunir alguns dos trabalhos realizados pelas crianças.</p> <p>Observações: Com alguns dos trabalhos realizados pelas crianças, construíram-se três livros. Um deles continha um conjunto de poemas "<i>Arte com poesia</i>", tendo estes surgido depois de uma atividade de expressão plástica, e com os trabalhos realizados, as crianças elaboraram poemas. Outro dos livros contemplava um trabalho onde as crianças inicialmente se dirigiram ao exterior e desenharam uma forma de uma nuvem que observaram e, posteriormente, dirigiram-se à sala e depois de uma análise ao que desenharam as crianças transformaram a nuvem em algo novo com aplicação de diferentes materiais. O livro intitulava-se "<i>Encontrei uma nuvem</i>". Por fim, outro dos livros tinha uma narrativa "<i>A grande aventura</i>". Esta surgiu após as crianças terem construído uma personagem através de uma mancha que inicialmente criaram. Além da história construída, esta foi igualmente dramatizada pelas crianças. Estes três livros, depois de construídos foram para a área da biblioteca para que as crianças pudessem ter acesso a cada um deles.</p>
	<p>Objetivo: Reunir alguns das respostas às questões levantadas pelas crianças.</p> <p>Observações: As crianças ao longo do tempo foram fazendo algumas perguntas sobre o mundo que as rodeia e surgiram muitos "porquês". O projeto intitulava-se "O Mundo dos Porquês" e tinha como intuito a recolha das dúvidas das crianças para tentarmos dar resposta às questões levantadas. Estas respostas seriam colocadas num livro que posteriormente seria construído, e que as crianças intitularam de "o livro dos porquês". Neste livro constavam as conceções das crianças bem como a resposta à questão levantada. Estas respostas foram sendo dadas ao longo da PES nas atividades que fomos realizando.</p>

⁵A ficha de avaliação da leitura a par tem como objetivo "permitir que as crianças recordem a leitura e o contexto em que ocorreu - no caso de ter sido em casa, recordar quem leu, quem ajudou a preencher a ficha, quem mais ouviu a história, etc., podendo traçar perfis e percursos de leitura" (Cardona, Marques, Silva, Fonseca, Guimarães, Novo, Rocha, & Pagarete, 2008, p.23).

Anexo II – Materiais/Recursos construídos em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Material/Recurso	Objetivo/Observações
	<p>Objetivos: Organizar por ordem os livros trabalhados; Relembrar contos já trabalhados.</p> <p>Observações: O estendal das histórias funcionava da seguinte forma: Sempre que fosse trabalhado um livro na sala de aula, a foto da capa bem como a indicação do autor, editora e ilustrador eram colocados no estendal. Assim, as crianças poderiam recordar os livros já trabalhados.</p>
	<p>Objetivos: Identificar os diferentes sistemas no corpo humano.</p> <p>Observações: Durante o mês de janeiro foram abordados os diferentes sistemas do corpo humano. Assim, como forma de consolidação e revisão, à medida que se iam dando os sistemas completava-se o molde do corpo humano que se encontrava desenhado em papel de cenário. No final do mês o corpo estava completo com todos os sistemas abordados em estudo do meio.</p>
	<p>Objetivos: Rever os sistemas trabalhados ao longo do mês.</p> <p>Observações: Em papel de cenário encontravam-se frases incompletas. Numa atividade de estudo do meio, as crianças tiveram que, uma a uma, se dirigir ao quadro e ler uma das frases que se encontrava no cartaz e tentar identificar a palavra em falta colocando a vinheta com a palavra no local correto e, assim sucessivamente, até estar completo o cartaz. Depois de estar todo completo foi afixado na parede.</p>
	<p>Objetivos: Dinamizar a leitura; Diversificar o espaço de leitura.</p> <p>Observações: Este espaço tinha como objetivo proporcionar um ambiente diferente e descontraído aquando a leitura de uma história. Aqui as crianças estariam num espaço diferente do habitual.</p>

Anexo III - Grelha de observação⁶ das práticas pedagógicas no domínio da leitura e da escrita em contexto de jardim-de-infância

62. Avaliação das Práticas de Leitura e de Escrita em Jardim-de-infância

Grelha de observação de práticas pedagógicas no domínio da leitura e da escrita em contexto de jardim-de-infância

Mapa da organização da sala

Desenhe e descreva a forma como a sala se encontra dividida (áreas), a sua localização e elementos relevantes relativos a aspectos que possam desenvolver a linguagem escrita.

Projecto pedagógico

1. O educador tem um projecto pedagógico escrito:
Se não, em que documento baseia o seu trabalho: Sim Não

2. O projecto pedagógico inclui objectivos para o domínio da linguagem:
2.1. Oral Sim Não
2.2. Escrita Sim Não
Quais? _____

3. O projecto pedagógico inclui planificações específicas: Sim Não
Se sim, especificar:

3.1. A planificação é:

Semanal	Quinzenal	Mensal	Trimestral

3.2. Na planificação vêm explicitados objectivos para o desenvolvimento da linguagem:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a. Oral				
b. Escrita				

3.3. As planificações incluem actividades, estratégias e recursos específicos para o domínio da linguagem:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
a. Actividades				
b. Estratégias				
c. Recursos				

Margarida Alves Martins e Ana Isabel da Silva Santos 63

Organização e gestão do espaço físico da sala e da rotina diária

Área da biblioteca:

4. Na sala existe uma área de biblioteca/leitura:
Se não, referir se existe incluída numa outra, qual e como está organizada: Sim Não

5. Na área de biblioteca/leitura existem:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhum
5.1. Enciclopédias				
5.2. Dicionários				
5.3. Listas de palavras				
5.4. Livros temáticos				
5.5. Livros de histórias				
5.6. Livros de poesia				
5.7. Outros materiais				

Para 5.7, especifique de que tipo: _____

6. Na área de biblioteca/leitura as crianças:
6.1. Acedem facilmente aos livros Sim Não
6.2. Têm um espaço cómodo para ler ou folhear livros Sim Não
6.3. Podem levar os materiais de leitura/escrita para qualquer área Sim Não

7. A área é utilizada quando:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
7.1. Escolhida livremente pela criança				
7.2. Sugerida pelo educador				
7.3. O educador propõe uma actividade específica				

Outras áreas de trabalho: _____

8. Na área de _____ existem:

	Sim	Não	Quais
8.1. Materiais de leitura			
8.2. Utensílios e materiais para escrever (lápiz, canetas, papel, etc.)			
8.3. Etiquetas de diversos tamanhos			
8.4. Folhas de registo			
8.5. Outros			

⁶ Fonte: Martins, M. A., & Santos, A. I. S. (2005). Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim-de-infância. In M. J. Cardona (dir.), *Infância e educação. Investigação e práticas* (pp.59-82). Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (GEDEI), n.º 7 novembro. Porto: Porto Editora.

9. Existe máquina de escrever ou computador:

Se sim, a máquina de escrever ou computador são utilizados quando:

	Sim	Não
	Sempre	Muitas vezes
9.1. Escolhido(s) livremente pela criança		Nunca
9.2. Sugerido(s) pelo educador		
9.3. O educador propõe uma actividade específica		

10. Existem materiais que permitem utilizar as competências de leitura e de escrita da criança a partir da evocação de experiências passadas:

Se sim, que tipo de materiais:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
10.1. Fotografias				
10.2. Objectos familiares				
10.3. Imagens				
10.4. Outros				

11. Estes materiais são utilizados para:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
11.1. Descrever situações/acometimentos/objectos oralmente pela criança				
11.2. Descrever situações/acometimentos/objectos oralmente pelo educador				
11.3. Descrever situações/acometimentos/objectos por escrito pela criança				
11.4. Descrever situações/acometimentos/objectos por escrito pelo educador				

12. Existem locais próprios para afixar registos escritos (*placards*, *cavaletes*, *costas de armários*, *biombos*):

13. Os locais para afixar os materiais estão ao alcance visual da criança, situando-se ao nível dos olhos ou mais em baixo:

14. Os registos velhos são substituídos, frequentemente, por registos recentes:

Se sim, com que frequência:

	Semanalmente	Mensalmente

15. Os registos afixados são utilizados espontaneamente pelas crianças:

	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca

Refira quais e como:

16. Existem os seguintes quadros para tarefas especiais:

Quadro de...	Utilizador (educador, criança)	Tipo de registo efectuado (nome, imagem)	Momento da rotina	Frequência de utilização
Presenças				
Planificação de tarefas/trabalho				
Avaliação de tarefas/trabalho				
Estado do tempo				
Aniversários				
Outros				

17. Existem cadernos onde são compiladas as produções escritas das crianças: Sim Não

Se não, onde são compiladas as produções:

18. Os materiais existentes estão etiquetados:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
18.1. De forma clara				
18.2. Com letras apenas				
18.3. Com letras e imagens				
18.4. Com imagens apenas				
18.5. Com objectos concretos				
18.6. Com objectos concretos e letras				

19. A letra utilizada é:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
19.1. Bem definida e clara				
19.2. Letra maiúscula				
19.3. Letra minúscula				
19.4. Letra de imprensa				
19.5. Letra cursiva				
19.6. Uma mistura de tipos de letra				

20. Os registos escritos existentes são feitos:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
20.1. Pelo adulto				
20.2. Pela criança				

21. Os "tempos mortos" são aproveitados para promover a leitura/escrita:

Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca

Como:

22. Existe um momento na rotina diária que privilegia actividades específicas de leitura e/ou escrita:
 Sim Não

Se sim, quando e quais as actividades nele desenvolvidas:

Práticas de leitura e de escrita

No trabalho com as crianças, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
23. Fornece uma enorme variedade de livros para as crianças verem e lerem de acordo com os seus próprios interesses				
24. Lê livros, histórias e poemas às crianças				
25. Inventa histórias e poemas com as crianças				
26. Põe por escrito histórias e poemas que as crianças conhecem				
27. Ensina às crianças canções, rimas, lengalengas				
28. Inventa canções, rimas, lengalengas com as crianças				
29. Põe por escrito canções, rimas e lengalengas que as crianças conhecem				
30. Faz com as crianças jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral: palavras começadas da mesma maneira, acabadas da mesma maneira, palavras cuja escrita é semelhante				
31. Faz com as crianças jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem escrita: palavras começadas da mesma maneira, acabadas da mesma maneira, palavras cuja escrita é semelhante pelas crianças				
32. Regista por escrito situações/experiências vividas pelas crianças				
33. Rele os registos elaborados em voz alta				
34. Realiza actividades de compreensão de textos				
35. Realiza actividades de reescrita de histórias ou outros relatos				
36. Estimula as crianças a ditarem-lhe histórias ou outros relatos				

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
37. Responde aos interesses individuais das crianças por sons, letras, palavras				
38. Convida as crianças a escreverem o nome nos trabalhos que realizam				
39. Promove situações onde as crianças possam escrever como souberem				
40. Explora diferentes suportes de escrita				
41. Utiliza e explora materiais trazidos de casa				
42. Utiliza e explora materiais existentes no meio				

Ao utilizar a escrita, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
43. Escreve e lê de modo que as crianças vejam				
44. Escreve e lê para si próprio				
45. Lê o que escreve				
46. Quando lê o que escreve segue a orientação da leitura com o dedo				
47. Quando escreve, explicita porque escreve				
48. Quando escreve, explicita para quem escreve				
49. Especifica terminologias próprias da escrita, por exemplo: "são letras/números"				

Quando as crianças querem escrever uma letra, palavra ou frase, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
51. Apoiar a ideia e facilita os materiais necessários				
52. Ajuda a criança a procurar a ou as palavras nos elementos impressos existentes na sala				
53. Elabora um modelo para a criança copiar				
54. Ajuda a criança a escrever soletrando a palavra				
55. Pede às crianças que já têm alguns conhecimentos acerca da escrita para ajudarem as que estão a começar				

Quando as crianças escrevem espontaneamente, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
56. Questiona-as relativamente àquilo que escreveram				
57. Regista de forma convencional a escrita da criança				
58. Confronta a escrita da criança com a sua escrita				

Quando as crianças lêem espontaneamente, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
59. Questiona-as relativamente àquilo que leram				
60. Confronta a leitura da criança com a sua leitura				

Anexo IV - Inventário de interesses



Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Prática de Ensino Supervisionada
Ano letivo 2014|2015

Inventário de Interesses

1. Sabes ler?

Sim Não

2. Gostavas de saber ler? Porquê?

3. O que se pode ler?

4. Leitura de uma parte de um conto. No final da leitura solicita-se à criança que indique:

- direccionalidade da leitura;
- imagem;
- texto.

5. São apresentados um conjuntos de cartões, onde se encontram letras e números.

Solicita-se à criança que indique quais são as letras.

Indica Não indica

6. São apresentadas duas palavras *BOI* e *FORMIGA*.

Questiona-se a criança sobre qual será a palavra maior.

Indica Não indica

Anexo V - Inquérito por questionário - Pré-Escolar



Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Prática de Ensino Supervisionada
Ano letivo 2013|2014

Caríssimos Encarregados de Educação

Na qualidade de aluna de Mestrado na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança e como Educadora Estagiária na sala dos 3, 4 e 5 anos, solicito a Vossa colaboração para a concretização de um projeto de investigação que pretendo desenvolver junto dos Vossos educandos. Com este projeto de investigação pretendo promover a literacia, contribuindo para criar o gosto pela leitura de contos que podem fazer a diferença no mundo de hoje, contos esses que convidem crianças e adultos não só a refletir como a sonhar. As histórias para o desenvolvimento das atividades de leitura, e consequente promoção da literacia, serão selecionadas em função do seu conteúdo ético e simbólico e que nos permitam uma reflexão sobre os princípios fundamentais da sociedade atual. São vários os autores que salientam o contributo do jardim-de-infância no desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade Pré-escolar. Neste sentido a informação que me for fornecida através do preenchimento do **Formulário de verificação dos hábitos de leitura de crianças em idade pré-escolar** ajudar-me-á a compreender melhor cada uma das crianças no que concerne ao seu contacto com materiais de leitura. Não há respostas certas ou erradas. Por favor, assinalem com X os itens que melhor se adaptem ao Vosso educando.

Garanto o anonimato e a confidencialidade dos dados, sendo que o facto de terem de colocar o nome do Vosso educando servir-me-á apenas para o processo de codificação dos dados.
Obrigada, desde já, pela Vossa colaboração.

Formulário de verificação dos hábitos de leitura de crianças em idade Pré-Escolar

PARTE I

1. Identificação

Nome: _____

Idade

3 anos

4 anos

5 anos

PARTE II

1. Posicionamento dos Encarregados de Educação face à leitura

Existem suportes de leitura em casa ao alcance da criança Sim Não Por vezes

Lê histórias ao(à) seu(sua) filho(a) Sim Não Por vezes

Quando lê histórias, este(a) demonstra interesse e atenção ao longo da leitura Sim Não Por vezes

- Após a leitura de uma história tenta perceber se o(a) seu(sua) filho(a) a entendeu Sim Não Por vezes
- A leitura é incentivada por si Sim Não Por vezes
- A leitura é solicitada pelo(a) seu(sua) filho(a) Sim Não Por vezes
- O(A) seu(sua) filho(a) manipula livros Sim Não Por vezes
- O(A) seu(sua) filho(a) manipula revistas e jornais Sim Não Por vezes

PARTE III

1. Que benefícios considera advirem da promoção da leitura junto de crianças em idade pré-escolar? Numere de 1 a 5, por ordem de importância:

- Entusiasma e motiva as crianças
 - Melhora a capacidade articulatória das crianças
 - Facilita o acesso à linguagem escrita
 - Permite avaliar as capacidades linguísticas das crianças
 - Outra (especifique)
-
-
-

2. Para além dos benefícios acima referidos, que outras vantagens considera decorrerem da promoção de atividades de leitura com crianças em idade pré-escolar?

- Forma lúdica de promover aprendizagens
- Possibilidade de trabalhar atividades em grande grupo
- Possibilidade de trabalhar em pequeno grupo
- Adaptabilidade a múltiplas situações pedagógicas

3. Como classifica a sua capacidade para conceber e implementar atividades de leitura com o(a) seu(sua) filho(a)? (assinale apenas 1 opção)

- Muita
- Bastante
- Suficiente
- Insuficiente

4. Em que circunstâncias considera que as atividades de leitura devem ser implementadas na educação pré-escolar? (assinale apenas 1 opção)

- Sempre que haja tempo para tal
- Sempre que tal seja oportuno
- Esporadicamente
- Apenas quando se trabalharem lengalengas, trava-línguas ou poesias

PARTE IV

As questões que se seguem são de resposta aberta.

1. Que género de livros gosta mais o(a) seu(sua) filho(a)?

2. Gostaríamos que nos desse a sua opinião sobre a importância da leitura de histórias a crianças na idade Pré-escolar.

Uma vez mais agradecemos o tempo que nos disponibilizou para responder a este breve formulário. Obrigada por ter colaborado.

Anexo VI - Inquérito por questionário - 1.º Ciclo do Ensino Básico



Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Prática de Ensino Supervisionada
Ano letivo 2014|2015

Caríssimos Encarregados de Educação

Na qualidade de aluna de Mestrado na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança e como Professora Estagiária na sala MO5, solicitamos a Vossa colaboração para a concretização de um projeto de investigação que desenvolvemos com os Vossos educandos no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2014 e janeiro de 2015. Com o projeto de investigação que desenvolvemos procuramos promover a literacia, contribuindo para criar o gosto pela leitura de contos que pudessem fazer a diferença no mundo de hoje, contos esses que convidassem crianças e adultos não só a refletir como a sonhar. As histórias para o desenvolvimento das atividades de leitura, e conseqüente promoção da literacia, foram selecionadas em função do seu conteúdo ético e simbólico, o que nos permitiu uma reflexão sobre os princípios fundamentais da sociedade atual.

Neste sentido a informação que nos for fornecida, através do preenchimento do *Formulário de verificação dos hábitos de leitura de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, ajudar-nos-á a compreender melhor cada uma das crianças no que concerne ao seu contacto com materiais de leitura. Não há respostas certas ou erradas. Por favor, assinalem com X os itens que melhor se adaptem ao Vosso educando.

Garantimos o anonimato e a confidencialidade dos dados, sendo que o facto de terem de colocar o nome do Vosso educando servir-nos-á apenas para o processo de codificação dos dados.
OBRIGADA, desde já, pela Vossa colaboração.

Formulário de verificação dos hábitos de leitura de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

PARTE I

1. Identificação

Nome: _____

Idade _____

PARTE II

1. Posicionamento dos Encarregados de Educação face à leitura

Existem suportes de leitura em casa ao alcance das crianças Sim Não Por vezes

Lê histórias ao(à) seu(sua) filho(a) Sim Não Por vezes

Quando lê histórias, este(a) demonstra interesse e atenção ao longo da leitura Sim Não Por vezes

- | | | | | | | |
|--|-----|--------------------------|-----|--------------------------|-----------|--------------------------|
| Após a leitura de uma história tenta perceber se o(a) seu(sua) filho(a) a entendeu | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> | Por vezes | <input type="checkbox"/> |
| A leitura é incentivada por si | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> | Por vezes | <input type="checkbox"/> |
| A leitura é solicitada pelo(a) seu(sua) filho(a) | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> | Por vezes | <input type="checkbox"/> |
| O(A) seu(sua) filho(a) manipula livros | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> | Por vezes | <input type="checkbox"/> |
| O(A) seu(sua) filho(a) manipula revistas e jornais | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> | Por vezes | <input type="checkbox"/> |

PARTE III

1. Que benefícios considera advirem da promoção da leitura junto de crianças que se encontram a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico? Numere de 1 a 5, por ordem de importância: (1 - mais importante; 5 - menos importante)

- Entusiasma e motiva as crianças
 - Melhora a capacidade articulatória das crianças
 - Facilita o acesso à linguagem escrita
 - Permite avaliar as capacidades linguísticas das crianças
 - Outra (especifique)
-
-

2. Para além dos benefícios acima referidos que outras vantagens considera decorrerem da promoção de atividades de leitura com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

- Forma lúdica de promover aprendizagens
- Possibilidade de trabalhar atividades em grande grupo
- Possibilidade de trabalhar em pequeno grupo
- Adaptabilidade a múltiplas situações pedagógicas

3. Como classifica a sua capacidade para conceber e implementar atividades de leitura com o(a) seu(sua) filho(a)? (assinale apenas 1 opção)

- Muita
- Bastante
- Suficiente
- Insuficiente

4. Em que circunstâncias considera que as atividades de leitura devem ser implementadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico? (assinale apenas 1 opção)

- Sempre que haja tempo para tal
- Sempre que tal seja oportuno
- Esporadicamente
- Apenas quando se trabalharem lengalengas, trava-línguas ou poesias

PARTE IV

As questões que se seguem são de resposta aberta.

1. Que género de livros gosta mais o(a) seu(sua) filho(a)?

2. Gostaríamos que nos desse a sua opinião sobre a importância da leitura de histórias a crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Uma vez mais agradecemos o tempo que nos disponibilizou para responder a este breve formulário. OBRIGADA por ter colaborado.

Anexo VII - Autorização por parte da instituição para a entrega dos inquéritos por questionário aos encarregados de educação



Ci

ia





Declara-se que a aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança, Dora Briote, a realizar o seu estágio na sala de 3, 4 e 5 anos, do Creche e Pré-Escolar, tem autorização para divulgar, entre os pais das crianças da respetiva sala, um formulário de verificação dos hábitos de leitura de crianças em idade pré-escolar.

Bragança, 1 de Abril de 2014

A Coordenadora da Creche e Pré-Escolar




fam

Anexo VIII - Leituras das manchas de Rorschach⁷

	<p><i>Desenhou de um lado da folha, dobrou a folha e a imagem ficou igual no outro lado. (Ana)</i> <i>Também me parece a Torre Eiffel. (Maria)</i></p>
	<p><i>Assim já parece uma borboleta. (Luísa)</i> <i>Não pode ser uma borboleta porque lhe faltam as pernas. (João)</i> <i>Parece a cara de uma pessoa. Vejo olhos, nariz e a boca. (Nuno)</i></p>
	<p><i>Parecem dois elefantes num circo. (Ana)</i> <i>Parece o circo. (Afonso)</i> <i>O que está a vermelho parecem tornados. (Rodrigo)</i> <i>São passarinhos. (Sara)</i> <i>Também me parece um vulcão. O que está a vermelho é a lava a sair. (Maria)</i></p>
	<p><i>Parece um castelo. (Maria)</i> <i>Um foguetão. (Ana)</i> <i>Um cubo de gelo (a parte branca do centro da imagem). (Afonso)</i> <i>Um pássaro. (Gabriela)</i> <i>David: Assim é que parece ser um vulcão! (Nuno)</i></p>
	<p><i>Parece um esqueleto. (Ana)</i> <i>Um cão. (Maria)</i> <i>Eu só vejo ossos! (Sara)</i> <i>Parece um boneco. (Luís)</i></p>
	<p><i>Parece um piano. (Afonso)</i> <i>É uma janela. (Gabriela)</i> <i>Um carro. (Maria)</i> <i>Parece um barco. (David)</i></p>
	<p><i>São pessoas. (Eva)</i> <i>São duas pessoas que estão presas. (Maria)</i> <i>Parecem minhocas. (Rodrigo)</i> <i>São pessoas com um bebé ao colo. (Sara)</i> <i>É um pedaço de pão cortado ao meio. (Ana)</i></p>
	<p><i>Parecem dinossauros. (Nuno)</i> <i>São pessoas a andar de bicicleta. (Afonso)</i> <i>É um barco. (João)</i> <i>São dois patos. (Ana)</i></p>





⁷ Representadas nas figuras 49 a 56.

Anexo IX - Análise das manchas de tinta⁸ - técnica de sopro

	<p><i>Vejo o mundo, porque vejo azul e verde. O que está a laranja, mais pequeno, são animais do planeta Terra, são um porco e um leão.</i> (Rodrigo)</p>
	<p><i>A mancha cor-de-rosa é uma bola. Não! As outras também são, são todas bolas.</i> (Ana)</p>
	<p><i>Vejo garras (a preto). O azul é um copo cheio de água. O que está a vermelho é uma mota.</i> (Maria)</p>
	<p><i>Vejo garras (a preto). O azul é um copo cheio de água. O que está a vermelho é uma mota.</i> (Nuno)</p>
	<p><i>O que está a preto é um pássaro porque vejo as asas, está a voar e a outra coisa preta é uma bola. O amarelo são dois pintainhos.</i> (Afonso)</p>
	<p><i>O que está a azul é uma piscina. O que está a cor-de-rosa é um pássaro e uma pessoa. O que está a amarelo o sol.</i> (Eva)</p>

⁸ Figuras 57 a 62.

Anexo X - Caracterização das personagens "manchas"⁹

	<p><i>Chama-se Pirata Pedro. É muito brincalhão, baixo e engraçado.</i> <i>O que mais gosta de fazer é brincar com o seu barco.</i> <i>Não gosta nada de pescar peixes porque não quer que eles morram.</i> <i>O seu melhor amigo é o João (amigo imaginário). Os dois brincam muitas vezes juntos à caça ao tesouro.</i> (Ana)</p>
	<p><i>Chama-se Bianca e é muito bonita. Gosta muito de brincar. Não gosta de desenhar.</i> (Rodrigo)</p>
	<p><i>Chama-se Lacinhos. É muito envergonhada e muito gulosa.</i> <i>Adora apanhar flores. Não gosta de comer pão.</i> (Beatriz)</p>
	<p><i>Chama-se Joana. Tem dois irmãos, uma menina e um menino. É muito divertida, mas às vezes porta-se mal.</i> <i>Adora brincar e fazer lacinhos com o pai. Não gosta nada de ir para a escola.</i> (Sara)</p>

⁹ Figuras 63 a 66.

A GRANDE AVENTURA

Era uma vez uma menina chamada Joana que estava em casa com o seu pai. Nesse dia portou-se muito mal, o pai tinha-lhe dito para arrumar o seu quarto e ela não arrumou. O pai ficou muito chateado e disse-lhe que ia ficar de castigo, e que já não iam fazer os lacinhos para levar para os amigos na escola no dia seguinte. A Joana arrumou os brinquedos e o pai depois ajudou-a a fazer os lacinhos.

No dia seguinte, quando a Joana chegou à escola encontrou a Bianca, que estava a brincar no parque. A Joana perguntou-lhe se queria ir desenhar com ela, e Bianca disse que não! Preferia ficar sozinha a brincar no parque. A Joana olhou à sua volta e viu o Pedro a brincar, então decidiu ir falar com ele para perceber ao que o Pedro estava a brincar.

Quando a Joana chegou ao pé do Pedro perguntou-lhe:

– O que estás a fazer Pedro?

– Eu não sou o Pedro! Sou o Pirata, Pedro.

– Pirata Pedro, o que estás a fazer?

– Estou a brincar à caça ao tesouro com o meu “amigo imaginário”. Estamos à procura de um grande tesouro.

– Como se chama o teu amigo?

– João.

– Posso brincar com vocês? Também gostava muito de procurar esse tesouro.

– Claro que sim.

E lá foram todos no barco à procura do tesouro. A meio da viagem ouviram um barulho e a Joana disse ao pirata:

– Ouviste o barulho?

– Sim! O que será? Será um crocodilo?

– Não! Deve ser um monstro!

Depois de pensarem no que seria, o barulho voltou, e a Joana e o Pirata Pedro assustaram-se ainda mais. De repente ouviram uns passos e quando olharam para trás nem imaginam quem apareceu! Era a Lacinhos.

– Olá.

Os dois ficaram muito assustados e perguntaram-lhe o que é que ela estava a fazer escondida no barco.

A Lacinhos a soluçar, depois de tanto chorar, disse:

– Também queria ir à caça ao tesouro com vocês, mas tinha medo que não me deixassem.

– Claro que podes vir connosco à caça ao tesouro. Vamos à aventura!

E assim continuaram viagem, a Joana, o pirata Pedro com o seu amigo imaginário e a Lacinhos. Ao longo da viagem a Lacinhos perguntou ao Pedro se queria pescar, e ele disse logo:

– Não! Nem pensar, eu não gosto de pescar porque não quero matar os peixes.

De repente o mar ficou muito agitado e todos que estavam no barco ficaram muito enjoados de tanto que o barco agitava.

Quando o mar acalmou sentiram que o barco tinha tocado em alguma coisa. E diz a Joana:

– É uma ilha, pirata Pedro!

– Sim, é uma ilha, a ilha dos dinossauros! E é aqui que está o tesouro, vamos procurar.

Todos saíram do barco e foram procurar o tesouro. Mas quando chegaram à ilha apareceu um problema. Para chegar ao tesouro tinham que passar por um labirinto, que era muito, muito longo. Para chegar ao final do labirinto andaram dias e dias até que encontraram

a saída. Quando saíram do labirinto ficaram espantados! Encontraram uma montanha de doces gigantes!

A Lacinhos que era muito gulosa correu logo à montanha de doces que estava à sua frente e comeu até ficar com dores de barriga.

O pirata Pedro disse:

– Chega de comer doces! Vamos procurar o tesouro!

De repente Joana deu um grito:

– Olhem! Está ali uma coisa a brilhar no meio dos chupa-chupas!

Então, todos foram em direção à luz brilhante, para tentar descobrir o que tanto brilhava no meio dos doces. Quando lá chegaram encontraram um grande tesouro! Lá existia muito ouro, uma espada, uma coroa, um fato de príncipe, um vestido de princesa e um espelho. Juntaram tudo o que encontraram e voltaram ao barco. No barco brincaram aos cavaleiros, e aos príncipes e princesas. Tanto que brincaram que já estava a ficar noite. Então o pirata Pedro disse:

– Vamos lá embora! Está a ficar noite e ainda temos uma longa viagem para fazer de regresso à escola. Chegando à escola mostramos aos nossos amigos o que descobrimos.

Quando chegaram à escola encontraram a Bianca a brincar sozinha no parque, então foram ter com ela para lhe contar a aventura que tiveram e mostrar o tesouro que encontraram. A Bianca ficou muito entusiasmada com o tesouro que os amigos encontraram e com as brincadeiras que fizeram. Então Bianca perguntou:

– Para a próxima posso ir com vocês?

Todos responderam logo que sim.

Guião da atividade prática - Viscosidade

A atividade surge na necessidade de dar a conhecer às crianças que diferentes líquidos têm comportamentos diferentes. Para a atividade é necessário:

Recursos:

- Azulejo;
- Água;
- Detergente da loiça;
- Mel;
- Champô;
- Tinta.

Procedimento:

1. Primeiramente questiona-se as crianças acerca dos diferentes líquidos que conhecem.
2. Mostram-se os líquidos (água, detergente da loiça, mel, champô, tinta):
 - *Que líquidos são estes?*
 - *Indiquem o nome deles;*
 - *São todos iguais?*
 - *O que encontraram de diferente?*
3. Seguidamente pega-se no azulejo e colam-se os diferentes líquidos em uma das pontas;
 - *O que irá acontecer?*
 - *Qual dos líquidos chegará primeiro ao fim do azulejo?*
 - *Porquê?*

Colocadas estas questões passar-se-á à visualização da queda dos líquidos.

Após a observação questionam-se as crianças:

- *O que é que aconteceu?*
- *Qual dos líquidos chegou primeiro ao final do azulejo?*
- *Porquê?*

Regista o que observaste numa folha de desenho

Síntese:

Conclui-se que o líquido que mais demorou a descer o azulejo era o mais viscoso, ou seja, ofereceu maior resistência ao escoamento.

Anexo XIII – Elaboração de um poema através das leituras das imagens¹⁰ intervencionadas pelas crianças



A flor tinha muitas cores
E muitos riscos a dançar
Que bailarinas pareciam
De tanto saltitar

A flor de tanto estar ao sol
Começou a secar
Quando começou a chover
Num instante começou a arrebitar

Muitas pétalas existiam
Na flor a rodopiar
Todas de cores diferentes
Fiquei a pasmar

¹⁰ Figuras 67 a 72.

A chita era muito rápida
E não parava de saltar
Sempre que a queria ver
Não a conseguia apanhar

A sua boca era um clip
E não conseguia falar
Quando queria chamar alguém
Tinha mesmo que saltitar

A boneca cor-de-rosa
Gostava muito de cantar
Era muito carinhosa
E a todos gostava de dar

Ela tinha grandes braços
E com eles só sabia rodar
Também tinha muitos músculos
E a todos queria abraçar

O comboio ia muito rápido
E os passageiros a enjoar
Ia tão apressado
Até que acabou por abrandar

O comboio de tanto andar
À estação acabou por chegar
Eram tantos os passageiros
Que por ele estavam a esperar

Existia um grande sol
Que passava o dia a brilhar
De repente apareceu um caracol
Muito cansado e a transpirar

Uma casa com três janelas
E o senhor na cozinha a cozinhar
Era tanto o fumo a sair das panelas
Que ninguém conseguia respirar

O robot gostava muito de dançar
E com os seus amigos se divertir
De tanto rodopiar
A flor acabou por partir

O robot
De tanto andar
Ficou cansado
E quis parar

Anexo XIV - Leituras das obras de Miró



*Como se chamará esta obra?(educadora estagiária)
Pavão. (Rodrigo)
O pássaro, porque vejo um muito grande. (Ana)
O colorido, porque tem muitas cores. (João)
O pintor. (Maria)
A obra esquisita, porque o que vejo é muito estranho! (Luísa)
Além de pintor também se podia chamar a lua, porque vejo uma no quadro. (Maria)*

Figura 73. O jardim



*E esta? Que nome poderia ter? (educadora estagiária)
Coração. (Sara)
Amor com traços, porque vejo um coração e alguns traços. (João)
Coração na lua, porque tem um coração e uma lua e estão muito perto um do outro. (Luísa)
Filmagem. (Afonso)
Coração no espaço. (Luís)
Coração aranha., vejo uma aranha pendurada no*

Figura 74. A bailarina II



*Esta poderia se chamar o queijo, porque o que está a preto, na parte de baixo parece um queijo. (Mateus)
Olhos gigantes! Aquela roda parece um olho e é muito grande! (Rita)
De pernas para o ar. (João)
O azul. (Ana)
A minhoca. (Maria)
O barco. (Gabriela)
A teia de aranha. (David)*

Figura 75. Maternidade



Figura 76. Galo

O galo. (Diana)
O galinheiro. (Ana)
O galo pintor, porque tem um galo e muitas cores, parece que esteve a pintar e sujou-se com a tinta. (Maria)
O colorido. (Mateus)
O galo do deserto, o que está a amarelo parece areia. (Rita)
A bola vermelha. (David)



Figura 77. Carnaval de Arlequim

O menino. (Rodrigo)
O urso. (Luísa)
Floco de neve. (Ana)
O menino sorridente. (Mateus)

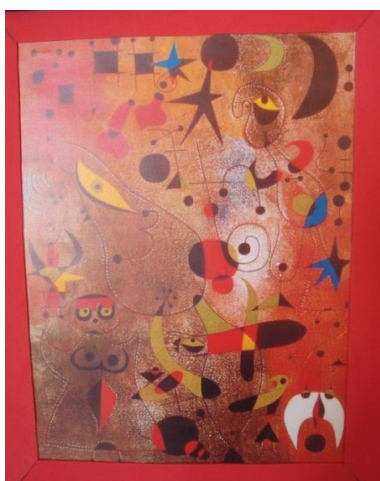


Figura 78. Despertando o Amanhecer

Dente de vampiro. (Rodrigo)
A tatuagem. (Ana)
Os brinquedos. (Afonso)
A selva, vejo muitos animais escondidos. (Diana)
Olhos. (Maria)

Anexo XV - Reprodução da obra de Miró



Figuras 79 a 84. Reproduções da obra de Miró

Anexo XVI - Intervenção dos desenhos¹¹ elaborados aquando da observação das nuvens



¹¹ Figuras 85 a 96.

Anexo XVII - Protocolo da atividade prática - Evaporação

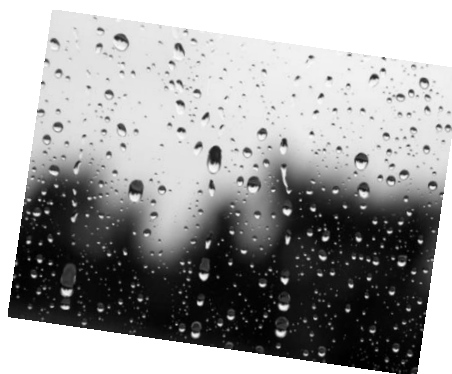
Atividade Prática – Porque Chove?

A presente atividade surge da necessidade de dar resposta a uma das questões colocadas pelas crianças, nomeadamente *Porque chove?*

Ao dar a conhecer ao grupo o processo da evaporação, a explicação à questão colocada será de melhor compreensão por parte das crianças. Assim, inicialmente questionar-se-ão as crianças acerca do conceito de evaporação. De seguida, apresentar-se-ão os recursos que serão necessários para a implementação da atividade.

Material:

- Dois garrações de plástico, transparentes, cortados com a mesma medida;
- Água;
- Película aderente;
- Terra;
- Fio.



Procedimento:

Este processo será realizado em simultâneo em dois garrações.

1. Colocar-se-á terra dentro do garrafão.
2. Com aproximadamente meio copo de água molhar-se-á a terra.

Neste ponto questionar-se-ão as crianças:

- *Porque é que se coloca água na terra?*
- *Porque é que a terra tem que ficar molhada?*
- 3. Cobrir-se-á totalmente o garrafão com a película aderente, vedando por fora com um fio.
- *Porque é que tapamos o garrafão?*
- 4. Colocar-se-á um dos garrações ao sol e outro dentro da sala à sombra e observar-se-á o que irá acontecer em cada um dos garrações com o passar dos dias.
- *Porque é que um dos garrações vai para o sol e o outro deve ficar à sombra?*
- *O que acontecerá em cada um dos garrações?*

Registos:

Após se realizar a atividade, cada criança irá elaborar um registo gráfico sobre o que acaba de observar, bem como o que preveem que vai acontecer após o garrafão permanecer algum tempo ao sol.

Anexo XVIII - Análise/interpretação de obras de arte angolanas



Figura 97. Armino Machado (2002) - Pintura a óleo

"As trabalhadoras"

Eu na imagem observo quatro senhoras a trabalhar com cestos com comida. A obra é muito colorida, tem muitas cores. Vejo que as mulheres estão em um ambiente molhado porque vejo água nos seus pés e ao pôr do sol, porque vejo no fundo da imagem algo avermelhado. Esta obra de arte faz-me lembrar as senhoras a pescar peixe e a apanhar comida. Gosto do que observo, porque as senhoras que estão na imagem estão em um ambiente agradável. (Jéssica)

"A cultura"

Eu observo que as senhoras não têm as mesmas cores e formas, e fazem-me lembrar pessoas muito felizes, sim, porque elas me fazem lembrar muitas danças. Observo ainda um mar, folhas e o pôr do sol e muitas cores!

Escolhi esta obra de arte porque me faz lembrar algumas paisagens. (Afonso)

"O mercado"

Observo umas senhoras a levarem uns sacos. Elas vestem roupas escuras, têm os pés em água e atrás delas estão flores muito grandes de cor verde que parecem umas árvores. Esta obra faz-me lembrar um rio, e gosto muito do que observo, porque gosto do que elas trazem na cabeça. (Leonor)

"Angola a trabalhar"

Vejo pessoas vestidas com várias cores, azul, vermelho, amarelo e verde. Estão a lavar a roupa na água quase ao pôr do sol, na selva. Também me faz lembrar pessoas alegres a dançar. Eu gosto do que observo porque gosto da forma como se vestem, e por estarem numa selva. (Jay)

"Fadas da água"

Na obra vejo quatro pessoas que se vestem de várias cores e andam com cestos na cabeça. Quando olho para a água que se encontra na imagem faz-me lembrar o Azibo. Eu gosto desta obra de arte porque é bonita, colorida e acho graça às senhoras andarem com cestos na cabeça. (Ronaldo)

"Antigamente"

Eu gosto do que observo, porque é bonito. Existem cores escuras e claras, vejo quatro meninas, uma está vestida de azul outra de vermelho, outra azul e verde e a última de vermelho e azul. A obra faz-me lembrar o antigamente, quando as senhoras iam lavar as roupas ao tanque e quando regressavam a casa traziam as cestas à cabeça.

Eu gosto do que vejo, porque a obra é bonita, linda, maravilhosa e esplendida. (Miguel)

"As meninas que vendem à beira mar"

Observo quatro meninas com pratos e comida na mão, vejo ainda folhas, mar e gelo. A obra transmite-me tristeza, porque tem fundo escuro. Gosto do que observo, porque há cores variadas e o mar brilha. (Ricardo)

"África"

Observo mulheres a transportar coisas, penso que é comida. A obra faz-me lembrar o meu avô que morreu, porque ele adorava África. Eu adoro o que observo, porque me atrai, uma vez que tem muitas cores alegres e vivas. (Catarina)

" Os indianos"

As pessoas que eu vejo no quadro estão com roupas coloridas, com baldes na cabeça e as mulheres com lenços na cabeça. Também vejo as pessoas sentadas atrás de uma parede e algumas a lavar a roupa. A obra transmite-me que as pessoas estão muito cansadas e

também me faz lembrar as pessoas que vivem em Angola. Gosto do que observo, porque as pessoas estão cansadas mas parecem estar a divertir-se. (Érica)

"A dança com fruta"

Eu vejo raparigas a dançar com fruta. A obra faz-me lembrar a dança. Gosto do que observo porque gosto muito de dança e de fruta. (Inês)



Figura 98. Olavo Amado - A alma da gente

"O cinema"

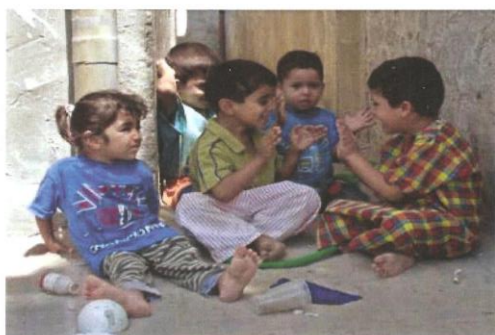
Observo muitas mulheres no cinema, a ver um filme, o filme chama-se "a revolta dos palhaços", porque as mulheres estão a rir-se do que estão a ver porque os palhaços têm muita graça. Além disto, a obra é muito colorida.

Gosto desta obra, porque é muito colorida e ao longe parece que vejo um palhaço e um cão, mas quando fui ao pé da obra não os vi, só ao longe. (Eduarda)

"Colorir"

Observo muitas cores, muitos desenhos, muitas imagens. A mim faz-me lembrar senhoras a fazer uma festa. Eu gosto do que observo, porque adoro obras de arte, porque estas estão num museu e eu gosto de lá ir. (Inês)

Anexo XIX - Leitura da comunidade feliz/infeliz



Comunidade cigana



Comunidade chinesa



Comunidade angolana



Comunidade indiana

A comunidade mais feliz é a chinesa, porque o menino está a rir-se, a brincar com brinquedos em bom estado e está em casa. A comunidade mais triste é a angolana, porque estão despidos e tristes. (Miguel)

Eu penso que a comunidade mais feliz é a chinesa, porque aquele menino está a brincar, a sorrir e está muito feliz. Ele tem um bom brinquedo para brincar. A comunidade mais triste é a cigana porque estão sem família, estão descalços e muito tristes, também não têm brinquedos e há lixo no chão. (Jay)

A comunidade mais feliz é a indiana, porque os meninos estão a brincar com uma cabra, também estão a sorrir e estão na rua. Parecem estar muito felizes. Para mim, a menos feliz é a comunidade angolana, porque estão sozinhos sem os seus pais, não estão felizes, não se riem e também não têm casa. Coitados, eu tenho pena deles, porque eu tenho coisas que eles não têm. (Jéssica)

A comunidade mais feliz é a chinesa, porque o menino está em casa e tem roupa boa e também brinquedos para brincar. A comunidade menos feliz é a cigana, porque vivem na rua, existe lixo e as roupas deles não são tão boas e não têm sapatos, por isso, acho a mais triste. A comunidade angolana vive também na rua, a roupa deles é má. Por fim, quero falar da comunidade indiana, eles por lá tem muitos animais, as roupas são boas, mas o que calçam são chinelos. (Érica)

Eu penso a comunidade chinesa mais feliz, porque está a brincar com legos em casa feliz e pode estar com a família. Também escolhi outra comunidade feliz, a indiana, porque estão felizes, umas estão na rua, estão felizes porque estão juntos, vestidos e têm um animal para brincar. Eu encontrei duas comunidades mais tristes, que são a cigana, porque os meninos estão na rua, não têm brinquedos, a outra comunidade mais triste é a angolana, porque estão quase sem roupa, só têm um brinquedo e estão na rua. (Leonor)

Eu penso a comunidade chinesa a mais feliz, porque o menino está muito feliz a brincar com os seus brinquedos e está em casa. A comunidade cigana é a mais infeliz, porque os dois meninos não deixam brincar os outros três, também porque não têm muitos brinquedos e porque não têm dinheiro para sapatos. (Inês)

Eu penso que a comunidade chinesa é a mais feliz, porque o menino está dentro de casa e tem muitos brinquedos e está a sorrir. Por outro lado, eu penso que a comunidade angolana é a que vive mais pobre e triste, porque estão quase despidos, têm um brinquedo muito fraquinho e pequeno e não parecem muito bem alimentados. (Catarina)

Das quatro comunidades, para mim a mais feliz é a chinesa, porque o menino tem uma boa casa, boas roupas, bons brinquedos e estão felizes. A comunidade mais triste é a angolana, porque têm pouca roupa, estão na selva, têm poucos brinquedos e não se alimentam bem. (Ricardo)

A comunidade mais feliz é a chinesa, porque o menino está a brincar em casa com os brinquedos e nas outras estão na rua a brincar com lixo e um animal. A mais infeliz é a comunidade angolana, porque só tem um carrinho todo estragado e quase não tem roupa. (Jack)

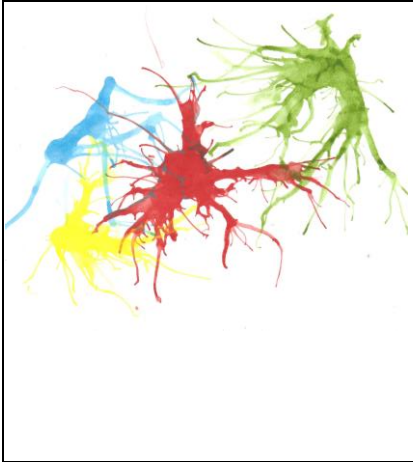

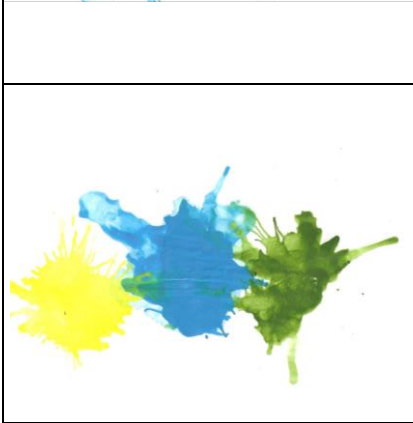

Para mim a comunidade mais feliz é a chinesa, porque vive em casa, tem brinquedos e roupas quentes. A comunidade mais infeliz é a angolana, porque não têm roupa, nem brinquedos e vivem na rua. A comunidade cigana também é infeliz porque não têm sapatos, vivem na rua e só brincam com lixo. (Afonso)

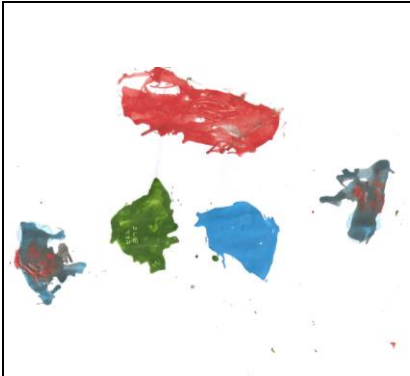


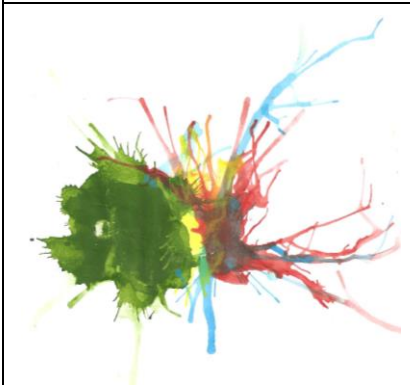
Para mim a comunidade mais feliz é a indiana, porque os meninos estão a sorrir, têm uma cabra como a animal de estimação e parecem felizes com a sua vida. Para mim a mais infeliz é a angolana, porque as crianças estão tristes, brincam com carros velhos e para os fazerem andar fazem com um pau e com um fio. Os meninos têm pouca roupa. (Inês)

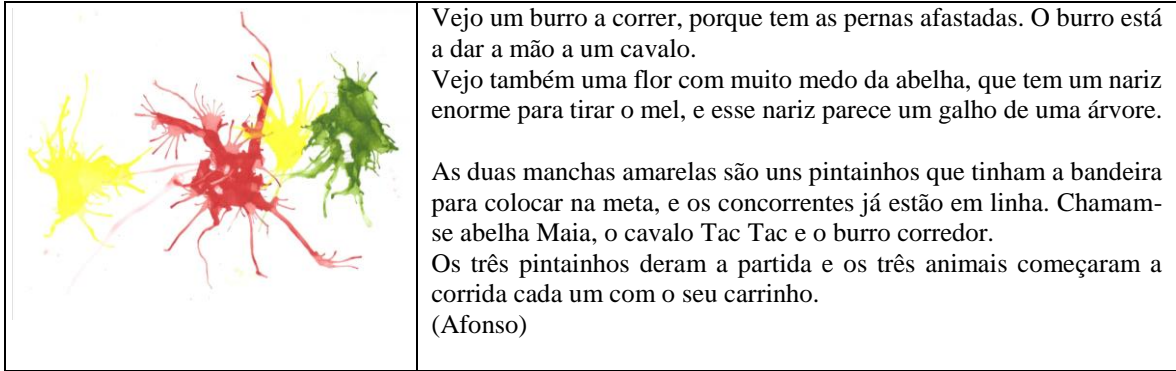
Das comunidades cigana, chinesa, angolana e indiana a mais feliz é a chinesa, porque andam vestidos, têm sorrisos, brinquedos como nós, um sítio onde se abrigar e comida. (Miguel)

Dessas mesmas comunidades, a angolana é a mais infeliz, porque andam descalços estão despidos, tristes e só têm um carro de madeira. Não têm casa e não parecem bem alimentados. (Eduarda)

Anexo XX - Leitura e construção de uma história com base na mancha criada

	<p>Era uma vez uma cadeira andante que gostava de olhar sempre para o arco-íris. Um dia a cadeira andante foi olhar o arco-íris e viu uma nuvem que lhe parecia o Planeta Terra e a cadeira andante pensou: "Penso que devia viajar mais! Vou perguntar ao arco-íris se me quer acompanhar!".</p> <p>- Arco-íris, queres viajar comigo? Não respondes? Então vou entender isso como um sim!</p> <p>Então a cadeira andante e o arco-íris foram viajar para Espanha. Quando lá chegaram, a cadeira andante viu uma tenda de cadeiras, entrou lá e viu um autocolante para cadeiras. A cadeira andante comprou um dos autocolantes que tinha várias cores, vermelho, azul e amarelo, para o arco-íris comprou um autocolante igual ao dele. Depois eles viajaram pelos países do mundo, até que regressaram a sua casa e a cadeira andante convidou o arco-íris para jantar com ele.</p> <p>(Eduarda)</p>
	<p>No meu trabalho vejo um passarinho, um sol, um avião, uma rã, um ouriço e um caracol, uma pata, um peixe e uma bicicleta.</p> <p>Numa tarde de nuvens, haviam seis amigos. Estes seis amigos foram dar um passeio. Um dos amigos, o caracol, perguntou à rã.</p> <p>- Como é que saltas assim tão alto?</p> <p>A rã respondeu:</p> <p>- Pla, pla, pla ...</p> <p>Não se percebia nada do que a rã dizia. Então o caracol perguntou ao avião.</p> <p>- Como é que consegues voar tão alto?</p> <p>- Eu voo muito alto, porque tenho asas.</p> <p>- Que giro! Eu gostava muito de conseguir voar.</p> <p>(Jéssica)</p>
	<p>A minha obra de arte parece um peixe balão amarelo, um peixe dragão azul e um submarino verde.</p> <p>Um dia foram dar um passeio até ao jardim das anêmonas brilhantes.</p> <p>Quando chegaram, estenderam a toalha, tiraram os pratos, os queques, o bolo, as batatas fritas e começaram a lanchar.</p> <p>A seguir o submarino perguntou:</p> <p>- Ao que vamos brincar?</p> <p>- À apanhada. Começo eu!</p> <p>E assim foram os amigos brincar até se cansarem.</p> <p>(Leonor)</p>
	<p>Num dia de sol, o dragão de água estava a regar o campo e o dragão de fogo estava a aprisionar uma princesa.</p> <p>O dragão de água que ali passou ouviu uns gritos e foi ver o que se passava. Era a princesa em apuros, então foi ajudar. O dragão de água era um bocado desastrado, e sem querer escupiu água, e o dragão de fogo ficou apagado, sem chama.</p> <p>No final, o dragão de água teve uma recompensa por ter salvado a princesa.</p> <p>(Inês)</p>

	<p>Na minha gravura vejo uma cara sorridente com olhos azuis e verdes, a boca avermelhada e as bochechas roxas.</p> <p>O João era muito colorido, andava sempre sorridente. Ele tinha um olho de cada cor, uma era azul e o outro era verde. A sua boca era parecida com a de um palhaço, tinha orelhas pequenas e uma em baixo e outra em cima, a pele era branca como a de um urso polar. (Érica)</p>
	<p>Era uma vez uma mãe pata que teve oito filhos. O primeiro chama-se Artur, o segundo Gabriel, o terceiro Francisco, de repente a mãe pata reparou que um deles não era igual aos outros e por isso largou-o no lago.</p> <p>O patinho que era diferente acabou por arranjar amigos, um pato e uma rã. Primeiro foram brincar e depois comer. A rã viu que o patinho apenas tinha uma pata, e esta era gigante. Acabaram por ir dormir, e durante a noite o patinho imaginou que ia viajar para terras distantes e o sol era magnífico, dava mergulhos na praia e boiava. Ele acordou olhou para o lado, e viu o seu reflexo na água do lago. Afinal era tão bonito como os restantes patos do lago, e por isso, foi se juntar aos seus irmãos e nunca mais se separou deles. (Catarina)</p>
	<p>Era uma vez um menino chamado João. Ele não sabia desenhar. Um dia o pai dele ensinou-o a desenhar de uma forma esquisita, chamada pintura soprada. Para isso, o pai do João precisou de uma palhinha, de aguarelas, de uma folha branca, de água e de um pincel. Depois fez um pontinho vermelho com o pincel, com uma palhinha soprou, soprou, soprou...</p> <p>No final, surgiram coisas esquisitas.</p> <p>O pai do menino disse-lhe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agora quero que imagines o que podem ser estas manchas. <p>O João imaginou e pensou.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este pode ser um fantasma, o que está a azul pode ser uma aranha ou uma comunidade de smurfs, o que está a vermelho parece um papa-formigas, o amarelo pode ser fogo, e também parece que vejo uma tartaruga. <p>O pai perguntou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Já acabaste? - Sim! - Vejo que tens muita imaginação. Respondeu o pai. (Ricardo)
	<p>Na minha obra, vejo um polvo de 1000 tentáculos. Tem um olho gigante, orelhas minúsculas e só um pulmão. Também pode ser um homem a transportar uma pedra de ouro pintada de verde. Eu penso que é o Shrek.</p> <p>Eu tinha colocado umas cores em cima das outras e obtive muitas cores no final. (Miguel)</p>



Figuras 99 a 107. Manchas de tinta realizadas pelas crianças utilizando a técnica do sopro

Guião da atividade prática

Investigar a estrutura e o funcionamento dos pulmões

Recursos:

- ✓ Pulmões e vias respiratórias do porco;
- ✓ Tubo de vidro;
- ✓ Estojo de dissecação;
- ✓ Luvas;
- ✓ Pano;
- ✓ Tina com água.

Formas de registo:

- ✓ Fotográfico;
- ✓ Tabela de registo da observação realizada;

Estratégia de contextualização:

- ✓ Apresentação de um vídeo - *Era uma vez o corpo humano - A respiração*.

Questão-Problema:

- ✓ Qual a estrutura - morfologia e função dos pulmões?

Procedimento:

- Identificar os órgãos constituintes do sistema respiratório.
1. Observar os pulmões e descrever a sua cor, forma, consistência e partes constituintes;
 2. Introduzir um tubo de vidro na traqueia e soprar através do tubo.
 - Descrever o que observam (oralmente);
 3. Relacionar a observação com a inspiração;
 4. Retirar o tubo de vidro, esperar um pouco e voltar a observar os pulmões. Descrever a observam;
 5. Relacionar a observação com a expiração (oralmente);
 6. Observar a posição da traqueia em relação ao esófago. Depois cortar um pouco da traqueia e observar a membrana e os anéis que a constituem.

- Encontrar uma explicação para a existência de anéis incompletos na traqueia (esta explicação é realizada oralmente através de discussão de ideias e opiniões entre o grupo) ;

7. Cortar um pedaço de pulmão e colocá-lo na tina com água. Com ele dentro da água apertá-lo contra o fundo do recipiente. Descrever o que observam;

8. Relacionar a estrutura dos pulmões com a sua função (através de discussão e questionamento).

Registo da observação

Cor	
Forma	
Consistência	
Cheiro	
Outras observações:	

Anexo XXII - Leitura da pintura renascentista

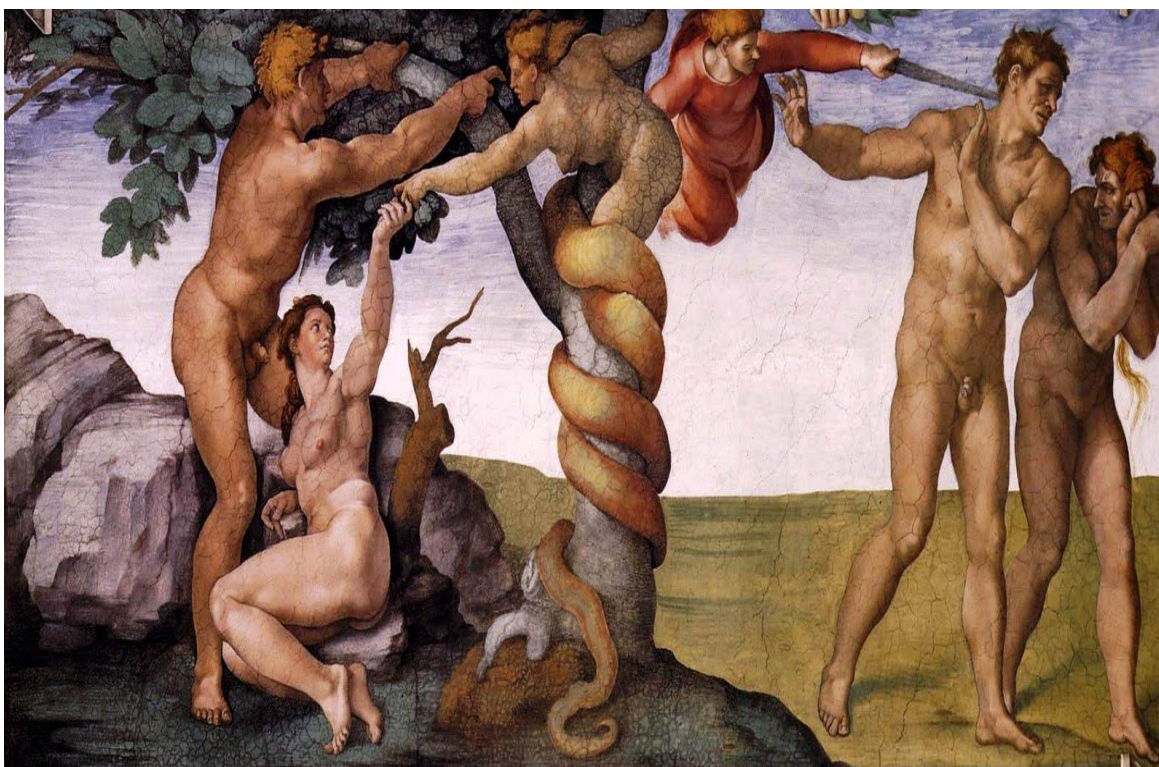


Figura 108. Pintura Renascentista

Eu na pintura vejo: quatro pessoas sem roupa, uma pessoa enrolada numa árvore e também vejo uma pessoa a voar com uma faca na mão.

Há uma mulher que parece estar a dar a mão ao homem que está enrolado na árvore. Todas estas pessoas estão na floresta.

O homem que está com a faca parece que está a tentar matar um homem, este está a tentar defender-se, e a mulher que está atrás dele está encolhida.

Num lado da gravura estão a sorrir e do outro lado estão tristes, por causa da espada.

(Catarina)



No quadro está uma pintura renascentista. Consigo observar um senhor a levantar uma senhora e as pessoas estão nuas. Também vejo uma senhora a voar com uma espada na mão. Um senhor está preso a uma árvore com lianas laranjas. Parecem estar todos assustados.

Estão ao ar livre com pedras e árvores, e o céu está azul e parecem que estão em guerra.

As cores da pintura são tristes porque são escuras. Para mim as cores alegres são o cor de rosa, amarelo, azul, lilás e verde.

(Ricardo)



Eu na pintura vejo seis pessoas despidas. Uma mulher numa árvore com cauda de cobra. Também vejo um homem a espetar uma espada a um homem e outro homem a esconder-se para não levar com a espada também.

Vejo que estão no monte e há outro homem a apanhar frutos.

Na pintura há o lado bom e o lado mau, porque de um lado estão a dar as mãos e do outro lado há luta e uma pessoa que está vestida.

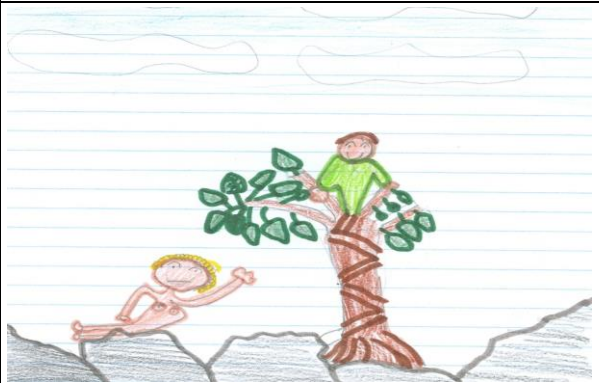
(Jack)



Eu na pintura vejo homens nus e uma mulher nua. Vejo também a terra e uma mulher sentada numa rocha, um homem a voar e a dar com um pau a um senhor. Observo também um homem na árvore a ajudar uma mulher e um homem. As cores que vejo são da natureza: cor de pele, verde, azul claro, cinzento, vermelho, branco e castanho.

Vejo uma paisagem linda, e ainda um lado bom e lado mau. No lado bom estão a dar a mão, e do lado mau estão em guerra.

(Afonso)

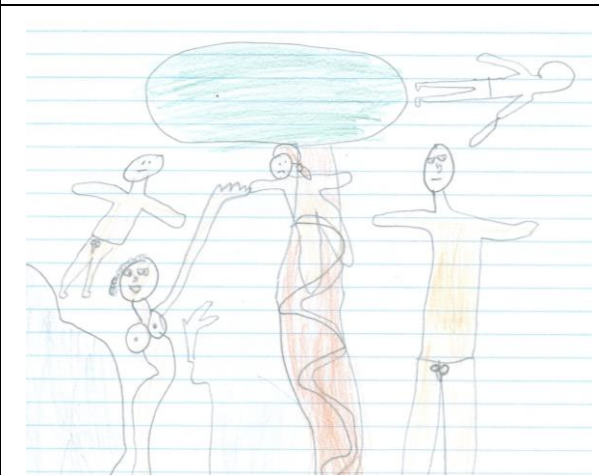


Na pintura, eu vejo o diabo com uma varinha a amaldiçoar um homem, que ficou preso a uma cobra.

Num lado as pessoas são amigas e no outro lado estão em guerra, porque estão a lutar e muito tristes. No lado dos amigos, estão a ajudar o homem que está amaldiçoado.

Eles estão no monte. As cores são muito suaves. O sol está a pôr-se.

(Inês)

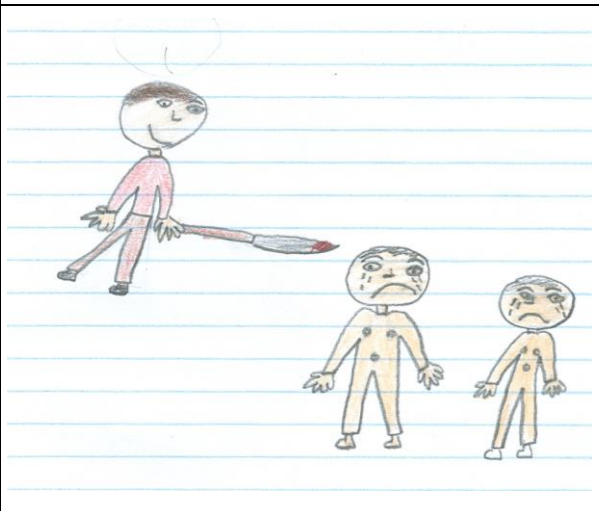


Eu na pintura vejo um homem a tentar agarrar-se a uma árvore e debaixo dele está uma mulher despida, sentada numa pedra.

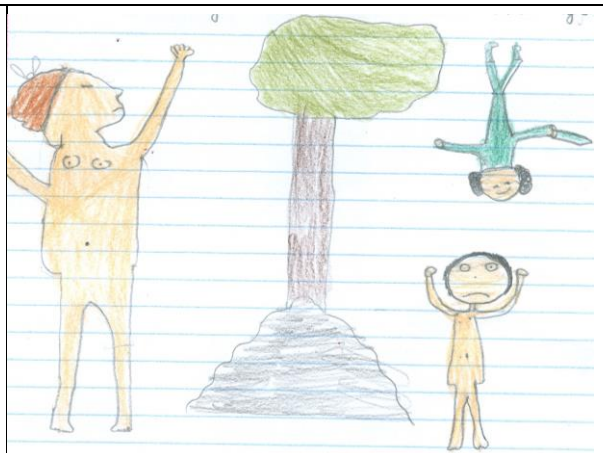
Na árvore está outra mulher a tentar ajudar a senhora que está na pedra sentada. Ao lado, estão dois senhores a andar e um atrás a voar com uma espada. Parece que ele quer cortar a cabeça ao homem que está ao seu lado.

No lado esquerdo, já não estão agressivos, porque já se ajudam uns aos outros.

(Eduarda)



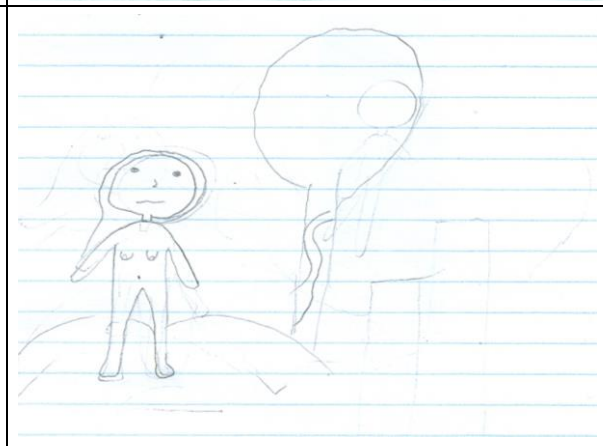
Eu na pintura vejo uma senhora nua, uma árvore, um senhor com uma espada e os senhores estão no campo. As cores são tristes e a pintura é antiga, também há pedras e os senhores estão tristes. À volta da árvore está uma cobra. No lado esquerdo da pintura são amigos e do lado direito são inimigos.
(Jéssica)



Eu na pintura vejo seis pessoas, uma está a voar e a espetar uma espada a um homem. O que está ao lado amarrou-se e os outros estão a atirar-se a um homem que estava preso numa árvore. Vejo uma mulher sentada numa preda no monte e um homem que estava a sair da árvore deu-lhe a mão para ter mais ajuda, porque na árvore estava uma serpente. A pintura não tem uma cor viva, eles parecem que estão tristes e sujos.
(Leonor)

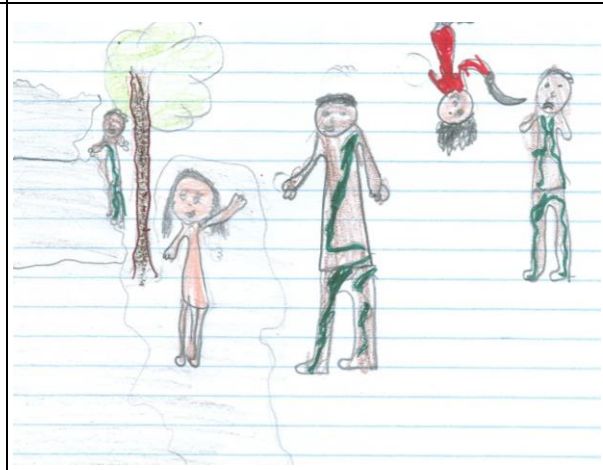




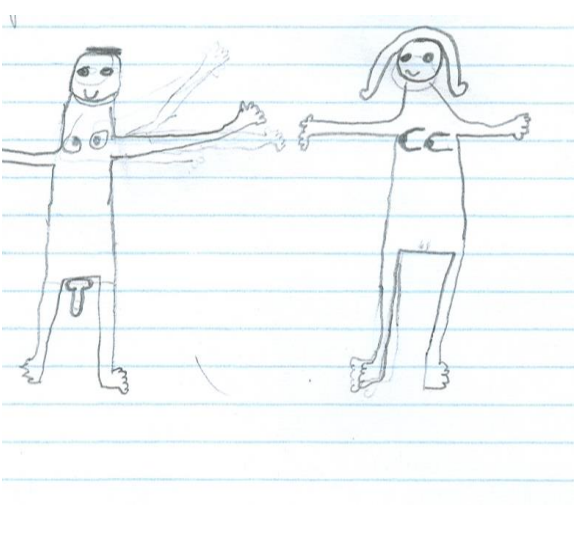
Eu na pintura vejo rochas, um rio, uma cobra, uma árvore, uma pessoa a voar com uma espada na mão, uma mulher despida e sentada, quatro homens despidos e um deles está pendurado numa árvore. Parece que o homem da espada está a matar outro homem. Esta pintura não tem cores vivas e é muito triste.
(Érica)



Eu vejo uma mulher nua e três homens, estes são feitos de lianas e troncos. Um homem está agarrado a uma liana e a pensar que os outros quatro homens são verdadeiros e com uma espada cortou a cabeça, mas não morreu porque é feito de tronco e lianas.

Penso que é uma pintura triste, porque tem poucas cores e as cores que tem são clarinhas.
(Jay)



<p>Na imagem eu vejo um homem com uma espada que quer matar outro homem.</p> <p>Na imagem parece verão, porque as pessoas estão despidas. Eles parecem estar numa montanha.</p> <p>Na imagem também estão lá mais pessoas, uma mulher sentada, um homem de pé e outra numa árvore. A mulher que está sentada está presa e o homem que está na árvore está a salvá-la.</p> <p>(Ronaldo)</p>	
<p>Eu na figura vejo dois homens nus e três mulheres nuas, um homem pendurado com uma capa vermelho e com uma espada a querer cortar o pescoço a outro homem.</p> <p>Uma das mulheres está deitada no chão, a que está ao pé do homem que vai ficar sem pescoço está encolhida e com medo, a outra mulher está enrolado numa árvore na relva muito verde e ao pé de rochas. O céu é azul.</p> <p>Isto é uma pintura renascentista.</p> <p>(Miguel)</p>	
<p>Eu na pintura vejo três homens despídos e um vestido. O que está vestido está preso numa liana, com um facalhão e quase o espeta num dos despídos. Os três despídos são um bocado morenos. As cores da pintura são cores mortas com tristeza e que não dão vida às coisas.</p> <p>Também vejo duas mulheres nuas, uma na árvore e outra numa rocha. Uma tem o cabelo loiro e a outra mulher tem cabelo castanho.</p> <p>Vejo uma jiboia presa à árvore.</p> <p>Na pintura vejo que está a anoitecer, porque em cima está escuro e em baixo está claro.</p> <p>Vejo que a mulher de cabelo castanho está a salvar a mulher de cabelo loiro da jiboia. Também vejo que o homem de cabelo loiro e a mulher de cabelo loiro são um casal e que estão numa floresta.</p> <p>(Inês)</p>	

Figuras 109 a 121. Manchas de tinta realizadas pelas crianças utilizando a técnica do sopro