

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Luana Ribeiro Pinho

Da teoria à prática: mil caminhos, um percurso, múltiplas aprendizagens

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Ana Rodrigues

Orientador: Professora Doutora Ana Coelho

Data de realização da Prova Pública: 24 de julho de 2014

Classificação: Dezoito (18) valores

Agradecimentos

As aprendizagens são mais enriquecedoras quando partilhadas ou descobertas em conjunto. Este percurso desafiante foi a concretização de um sonho adormecido que desabrochou e se tornou realidade, muito graças ao apoio daqueles que, de forma direta ou indireta, fizeram parte deste percurso.

À Doutora Ana Coelho por todo o profissionalismo, apoio e motivação ao longo deste percurso. Por todos os ensinamentos partilhados e orientação que me enriqueceram e ajudaram na construção deste trabalho.

Ao Mestre Philippe Loff pelo apoio e sinceridade. Pelo acompanhamento e motivação demonstrados ao longo destes anos e pelas aprendizagens e sugestões que culminaram neste trabalho.

Aos professores em geral da Escola Superior de Educação de Coimbra que me acompanharam nesta fase e que fizeram parte deste crescimento pessoal, mas em especial, ao Doutor Fernando Martins que me motivou e lançou novos desafios e à Doutora Vera do Vale pela partilha de conhecimentos e motivação.

Ao meu marido pela dedicação, incentivo e amor demonstrados ao longo deste percurso. Pela paciência e compreensão das minhas ausências. Por todo o encorajamento para a concretização deste sonho.

À Isabel Duque por tudo. Porque não há palavras para descrever o companheirismo, a dedicação e amor presente na nossa amizade. Pelas múltiplas aprendizagens e experiências vividas que fizemos juntas. Por iniciarmos esta etapa juntas, em prol do nosso crescimento, e por a findarmos, ainda, lado a lado.

Aos meus avós por sempre acreditarem mim. À avó, por despertar em mim os meus sonhos e lutar para que eu os concretizasse. Por todo o amor, apoio e incentivo. Por todas as palavras e ações que me abraçaram quando eu mais precisei.

À minha mãe, ao meu pai e à minha mãe do coração pelo carinho, apoio e motivação ao longo deste percurso. Pelos ensinamentos ao longo da minha vida que me fizeram

crescer e aprender. Aos meus irmãos por fazerem parte daquilo que sou hoje e por serem uma fonte de inspiração.

À Margarida e à Maria por todo o apoio e compreensão das minhas ausências e por dizerem que vão cobrar cada uma delas.

Ao José e ao Bruno por todos os momentos de compreensão pela constante invasão e pela paciência. Por me fazerem sentir incluída na família e por todos os momentos de carinho e apoio.

À Andreia Henriques, à Patrícia Carvalho e ao Paulo Sousa por todas as aprendizagens realizadas e por reinar entre nós um espírito de cooperação, de gosto pela descoberta e entreajuda.

À ARCIL por ter sido lá que reencontrei um sonho adormecido e por ter tido a paciência de articular os meus horários de trabalho por causa de um sonho meu.

Aos supervisores e orientadores cooperantes pelas aprendizagens, pelos conselhos e camaradagem durante a prática educativa. Por me terem dado liberdade para aprender e crescer.

Às crianças porque sem elas nada era possível. Por todas as aprendizagens que me proporcionaram.

Bem-haja!

Da teoria à prática: mil caminhos, um percurso, múltiplas aprendizagens

Resumo: A educação é a base que sustenta o desenvolvimento da sociedade, devendo ser estimulada a partilha de saberes e ideias, a cooperação, a descoberta e a inovação (Azevedo, 1994).

O presente relatório final tem por objetivo apresentar o relato reflexivo sobre as práticas educativas realizadas em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se realçar algumas vivências essenciais ao meu processo de formação, nomeadamente, aspetos relativos aos contextos de estágio e às práticas educativas, onde a criança foi encarada como figura central no processo de ensino-aprendizagem. Sendo através da experiência que construímos as nossas aprendizagens e o aperfeiçoamento das nossas ações, foi através das reflexões aqui presentes que melhor compreendi quais as práticas pedagógicas que melhor respondem aos interesses das crianças e ao seu desenvolvimento integral. Deste modo, ao longo do presente documento, pretende expor-se algumas estratégias que consideramos terem respondido às necessidades das crianças alvo da minha ação durante as práticas educativas, tendo sido a transdisciplinaridade e a metodologia de trabalho de projeto as estratégias privilegiadas ao longo desta etapa.

O presente relatório culmina com um estudo que pretende compreender as conceções que as crianças têm sobre a Educação Pré-Escolar e sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente acerca do que pensam sobre a frequência destas instituições educativas e sobre os processos de decisão nos quais são incluídas, o que elucidou, de algum modo, algumas questões levantadas ao longo das experiências-chave apresentadas.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade, ambiente educativo, linguagem.

From theory to practice: thousand ways, a journey, multiple learning

Abstract: Education is the foundation that supports the development of society and should be encouraged to share knowledge and ideas, cooperation, discoveries and innovation (Azevedo, 1994).

The purpose of this report is to present a reflective account of the educational practices performed in Preschool Education and Primary School. It is intended to highlight some keys to my training process, in particular, aspects related to the contexts internship and educational practices where the child was seen as a central figure in the teaching-learning process. Since it is through experience that we built our learning and improvement of our actions, it was through the present reflections that I understand in a better way the teaching practices that best suits the interests of children and to their integral development. Thus, throughout this document it is intended to present some strategies that we consider have responded to the children needs during the educational practices, where transdisciplinarity and project-work methodology were privileged step strategies.

This report concludes with a study that aims to understand the children conceptions about Preschool Education and Primary School, especially about what they think about their frequency in these educational institutions and the processes of decision in which they are included. This study elucidates some questions raised over the key experiments presented.

Keywords: Transdisciplinarity, educational environment, language

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	7
Capítulo I – Contextualização e itinerário formativo em Educação Pré-Escolar.....	9
1. Contextualização.....	9
1.1. Caraterização e organização da instituição	9
1.2. Caraterização da sala atividades	10
2. Itinerário Formativo	11
2.1. Primeira fase: Fase de reconhecimento.....	12
2.2. Segunda fase: Fase de integração.....	14
2.3. Terceira fase: Fase de implementação	17
2.3.1. Fase I: Definição do projeto.....	17
2.3.2. Fase II: Desenvolvimento do projeto	19
2.3.3. Fase III: Divulgação do projeto	23
2.4. Considerações	24
Capítulo II – Contextualização e itinerário formativo em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	27
1. Contextualização.....	27
1.1. Caraterização e organização da instituição	27
1.2. Caraterização da sala de aula	28
1.3. Caraterização do grupo	29
2. Itinerário Formativo	30
2.1. Primeira fase: Fase de observação e integração.....	31
2.2 Segunda fase: Fase de intervenção.....	33
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	43
Capítulo III – Experiências-chave em Educação Pré-Escolar.....	45
1. A leitura e a escrita em Educação Pré-Escolar: os requisitos essenciais à literacia.....	45
2. Conversas de tapete: um diálogo em crescimento	51
Capítulo IV – Diferenciação pedagógica como essência da qualidade: uma experiencia-chave transversal	59
Capítulo V – Experiências-chave em 1.ºCiclo do Ensino Básico	67
1. Organização do ambiente educativo: aprender em interação.....	67
2. O jogo no processo de ensino e de aprendizagem: uma ferramenta, múltiplas vantagens	73

Capítulo VI – <i>As vozes das crianças</i> : um exercício investigativo.....	81
1. Revisão da literatura.....	81
2. Objetivos e metodologia.....	82
3. Procedimentos	83
4. Apresentação dos dados	85
5. Análise dos dados.....	87
CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
APÊNDICES	115

Sumário de apêndices

Apêndice 1 – Sala de atividades em Educação Pré-Escolar	117
Apêndice 2 – Espaço Exterior em Educação Pré-Escolar.....	122
Apêndice 3 – Desenvolvimento do projeto <i>O Homem Disfarçado</i>	123
Apêndice 4 – Desenvolvimento do projeto <i>Espantalho</i>	126
Apêndice 5 – O desabrochar do projeto <i>Mares sem fim</i>	131
Apêndice 6 – Exploração matemática.....	133
Apêndice 7 – Exploração da expressão físico-motora	135
Apêndice 8 – Exploração da expressão musical e dança	136
Apêndice 9 - Divulgação.....	137
Apêndice 10 – Súmula do projeto <i>O papel da água no papel</i>	143
Apêndice 11 – <i>Brainstorming</i> através do tronco de uma árvore.....	151
Apêndice 12 – Construção da teia.....	160
Apêndice 13 – Exemplo de sessão transdisciplinar <i>sistema digestivo</i>	161
Apêndice 14 – Exemplo de sessões cujos temas estão relacionados	166
Apêndice 15 – Preparação da Divulgação: Palestras	173
Apêndice 16 – Medalhas	175
Apêndice 17 – Preparação da divulgação: Workshops	176
Apêndice 18 – Preparação da divulgação: Dramatizações e música	177
Apêndice 19 – Divulgação	183
Apêndice 20 – Visitas de estudo	189
Apêndice 21 – Avaliação da divulgação	191
Apêndice 22 – Promoção da literacia através de momentos da leitura, da escrita e da partilha.....	213
Apêndice 23 – Texto para a divulgação com alterações realizadas pelo grupo.....	217
Apêndice 24 – Elaboração do convite.....	221
Apêndice 25 – Fantocheiro de sombras	222
Apêndice 26 – Materiais para explorar livremente	222
Apêndice 27 – Construção do submarino	223
Apêndice 28 – Estratégias: cilindro de apoio, bola sorridente e loja dos desafios	227
Apêndice 29 – Contratos de trabalho	228

Apêndice 30 – Exploração matemática	229
Apêndice 31 – Recriação da obra de Luís Dourdil	231
Apêndice 32 – Disposição das mesas antes e depois	232
Apêndice 33 – Realização de experiências	234
Apêndice 34 – Alfabeto.....	234
Apêndice 35 – Exposição de trabalhos realizados pela turma	235
Apêndice 36 – Evolução de árvore de conhecimentos.....	237
Apêndice 37 – Opinião dos alunos relativamente à disposição da sala	239
Apêndice 38 – Jogo <i>Pista das sílabas</i>	241
Apêndice 39 – Jogo <i>A bolota e os distritos de Portugal Continental</i>	243
Apêndice 40 – A descoberta de Portugal Insular	246
Apêndice 41 – <i>Buzz Natura</i>	247
Apêndice 42 – <i>Buzz</i>	249
Apêndice 43 – <i>Quizz</i>	251
Apêndice 44 – <i>Puzzle</i>	253
Apêndice 45 – Guião para a realização das entrevistas	255
Apêndice 46 – Excertos de entrevistas em Educação Pré-Escolar Questão 1	256
Apêndice 47 - Excertos de entrevistas em Educação Pré-Escolar Questão 2	257
Apêndice 48 - Excertos de entrevistas em Educação Pré-Escolar Questão 3	258
Apêndice 49 - Excertos de entrevistas em Educação Pré-Escolar Questão 4	260
Apêndice 50 - Excertos de entrevistas em Educação Pré-Escolar Questão 5	261
Apêndice 51 - Excertos de entrevistas em Educação Pré-Escolar Questão 6	262
Apêndice 52 – Excertos das entrevistas em 1.º Ciclo do Ensino Básico Questão 1	263
Apêndice 53 – Excertos das entrevistas em 1.º Ciclo do Ensino Básico Questão 2	265
Apêndice 54 – Excertos das entrevistas em 1.º Ciclo do Ensino Básico Questão 3	266

Sumário de Figuras

Figura 1: Ala comum com trabalhos expostos e cabides.	117	
Figura 2: Sala de atividades	117	
Figura 3: Sala de atividades	118	
Figura 4: As tecnologias de informação e comunicação, ao dispor do grupo, na sala de atividades	118	
Figura 5: Tapete e Igloo	118	
Figura 6: Estante com livros	119	
Figura 7: Conjunto de fotografias - Elementos presentes na <i>casinha</i>	119	
Figura 8: Material de desgaste	120	
Figura 9: Armário com jogos diversificados.....	120	
Figura 10: Sala de atividades	121	
Figura 11: Trabalhos afixados; quadro de giz e calendário	121	
Figura 12: Parque infantil	122	
Figura 13: Caixa de areia e parque infantil	122	
Figura 14: Canteiro explorado pelas crianças	122	
Figura 15: Caixa surpresa e o seu conteúdo.....	123	
Figura 16: Desenho da capa da obra <i>O Homem disfarçado</i> de Fernando Namora	123	
Figura 17: Elaboração da pasta de papel – crianças a rasgar jornal	123	
Figura 18: Elaboração da pasta de papel – crianças a amassar o papel embebido em água	124	
Figura 19: Conjunto de fotografias – Exploração livre da pasta de papel	124	
Figura 20: Início da construção da capa <i>O homem disfarçado</i>	124	
Figura 21: Capa finalizada	Figura 22: Contracapa finalizada.....	125
Figura 23: <i>Brainstorming</i> do projeto <i>Espantalho</i>	126	
Figura 24: Conjunto de desenhos do espantalho a construir.....	126	
Figura 25: Exploração das características dos tecidos	127	
Figura 26: Formação de conjunto pelo critério - cor.....	127	
Figura 27: Formação e interseção de conjuntos.....	127	
Figura 28: Contagem dos tecidos e anotação.....	128	
Figura 29: Construção do pictograma	128	
Figura 30: Construção do pictograma – definição do título.....	128	
Figura 31: Pictograma – As cores dos tecidos	128	
Figura 32: Conjunto de fotografias – Construção do espantalho	129	
Figura 33: Espantalho	129	
Figura 34: Pintura de um desenho para elaboração de um puzzle	129	
Figura 35: Recorte de puzzle com diferentes níveis de dificuldade.....	130	
Figura 36: Construção do puzzle	130	
Figura 37: Exposição de espantalhos no Parque Municipal.....	130	
Figura 38: Conjunto de fotografias – Crianças a desenhar elementos do mar depois de explorarem os elementos que a caixa surpresa continha.....	131	
Figura 39: Conjunto de fotografias: Recorte dos desenhos	131	

Figura 40: Caixa surpresa decorada com os desenhos do grupo	131
Figura 41: Tópicos da conversa de tapete	132
Figura 42: Teia	132
Figura 43: Dúvidas a explorar	132
Figura 44: Formação de conjuntos com conchas	133
Figura 45: Contagem e pintura	133
Figura 46: Elaboração de receita de biscoitos confeccionados	133
Figura 47: Desenvolvimento da noção de par, através do trabalho a pares para a elaboração de um polvo	133
Figura 48: Exploração do conceito - par	134
Figura 49: Exploração do conceito de par	134
Figura 50: Exploração dos blocos lógicos	134
Figura 51: Exploração dos blocos lógicos associados a animais marinhos	134
Figura 52: História que despoletou a exploração físico-motora	135
Figura 53: Exemplo de exploração físico-motora com base na leitura da história <i>O Pirata Nhac</i>	135
Figura 54: Exemplo de exploração musical e corporal	136
Figura 55: Exploração de instrumentos musicais	136
Figura 56: Exemplo de jogo dramático	136
Figura 57: Teia - Polvo Coceguinhas	137
Figura 58: Uma das histórias criadas pelas crianças	137
Figura 59: Elaboração da massa de sal	138
Figura 60: Modelagem da massa de sal	138
Figura 61: Pinturas dos elementos elaborados em massa de sal	138
Figura 62: Colagem dos elementos marinhos num painel	138
Figura 63: Cartaz para a divulgação	139
Figura 64: Apresentação da divulgação à comunidade	139
Figura 65: Dramatização da peça	139
Figura 66: Caça ao tesouro	140
Figura 67: Lanche partilhado	140
Figura 68: Avaliação do projeto	141
Figura 69: Tronco de madeira – Ponto de partida do projeto	159
Figura 70: Brainstorming	159
Figura 71: Teia	160
Figura 72: Boneca Maria – Exploração do sistema digestivo	164
Figura 73: Comprimento do intestino delgado e grosso	164
Figura 74: Folha de registo – Sistema digestivo	165
Figura 75: Banda desenhada – Criação de texto	166
Figura 76: Abordagem ao projeto – família de palavras e a reutilização	167
Figura 77: Tarefa - Família de palavras	168
Figura 78: Folha de registo para a exploração dos sólidos geométricos	169

Figura 79: Trabalho em pequeno grupo – Exploração do sólido que coube a cada grupo caracterizar.....	170
Figura 80: Experiência – Formação dos sólidos de revolução (cone e cilindro)	170
Figura 81: Grupo apresenta as características do sólido que explorou (paralelepípedo).....	171
Figura 82: Construção dos contentores – Planificação do trabalho por grupo.....	171
Figura 83: Construção dos contentores – Grupos de trabalho a transformar os sólidos nos contentores	171
Figura 84: Construção dos contentores – Grupos de trabalho a transformar os sólidos nos contentores	172
Figura 85: Contentores de reciclagem e reutilização – Produto final	172
Figura 86: Elaboração da apresentação em formato digital	173
Figura 87: Um elemento de um grupo a elaborar um desenho a colocar na apresentação ..	173
Figura 88: Grupo a trabalhar sobre as pesquisas individuais de cada elemento	173
Figura 89: Conjunto de diapositivos de apresentação de uma palestra (um exemplo)	174
Figura 90: Exploração do significado da palavra “eficaz”.....	175
Figura 91: Medalha de mérito	175
Figura 92: Preparação da experiência com água – Grupo constrói casas, reaproveitando caixas de ovos) a utilizar na experiência.....	176
Figura 93: Grupo a debater ideias sobre o workshop a apresentar	176
Figura 94: Ensaio da dramatização	181
Figura 95: Construção do cenário	182
Figura 96: Convite	183
Figura 97: Panfleto (frente).....	185
Figura 98: Panfleto (verso)	185
Figura 99: Maria e Manuel na divulgação	186
Figura 100: Dramatização do texto “Bolotas aos milhares”	186
Figura 101: Dramatização do texto “A abóbora e a bolota”	186
Figura 102: Apresentação da música	186
Figura 103: Apresentação da palestra “Lixo-arte”.....	187
Figura 104: Apresentação da palestra “Os deslizamentos”.....	187
Figura 105: Apresentação da palestra “A produção de papel”	187
Figura 106: Workshop “Pasta de papel”	187
Figura 107: Workshop “Experiência com água”	188
Figura 108: Workshop “os cogumelos” (feitos a partir de caixas de ovos)	188
Figura 109: Workshop “Mochos” (feitos a partir de rolos de papel higiénico)	188
Figura 110: Famílias na divulgação	188
Figura 111: Transplantação de uma árvore.....	189
Figura 112: Visita à pastelaria	189
Figura 113: Visita à fábrica de papel	189
Figura 114: Palavra escrita pelas crianças	213
Figura 115: Palavra escrita pelas crianças	213
Figura 116: Ilustrações da história	214

Figura 117: Exploração das características da formiga.....	214
Figura 118: História contada	214
Figura 119: História contada	216
Figura 120: História contada	216
Figura 121: Ilustrações e palavra escrita pelas crianças	216
Figura 122: Crianças a pintar e a desenhar com o cabo do pincel.....	221
Figura 123: Construção dos convites para a divulgação	221
Figura 124: Fantocheiro	222
Figura 125: História surpresa	222
Figura 126: Planificação.....	223
Figura 127: Projetos	223
Figura 128. Experiência	224
Figura 129: Submarino em construção (base)	224
Figura 130: Submarino em construção.....	224
Figura 131: Experiência “Como mergulham os submarinos”	225
Figura 132: Registo e impressões individuais da experiência “como mergulham os submarinos”	225
Figura 133: Submarino.....	225
Figura 134: Submarino.....	226
Figura 135: Exploração do espelho para a construção do periscópio.....	226
Figura 136: Construção do periscópio.....	226
Figura 137: Cilindro de apoio e bola sorridente	227
Figura 138: Loja dos desafios	227
Figura 139: Contrato de trabalho (um exemplo)	228
Figura 140: Questionário sobre reciclagem.....	229
Figura 141: Pictograma – apresentação dos dados recolhidos com o questionário.....	230
Figura 142: Apresentação da obra de Luís Dourdil.....	231
Figura 143: Reprodução da obra do pintor.....	231
Figura 144: Resultados da reprodução da obra d Luís Dourdil	231
Figura 145: Planta da sala antes da reorganização do espaço	232
Figura 146: Planta da sala depois da reorganização do espaço	232
Figura 147: Sala depois da reorganização do espaço	233
Figura 148: Sala depois da reorganização do espaço	233
Figura 149: Experiência com água	234
Figura 150: Experiência sobre a respiração – o diafragma e os pulmões.....	234
Figura 151: Alfabeto	234
Figura 152: Pesquisas.....	235
Figura 153: Pesquisas	235
Figura 154: Exposição das recriações da obra de Luis Dourdil na biblioteca.....	236
Figura 155: Exposição das recriações da obra de Luis Dourdil na biblioteca.....	236
Figura 156: Colocação da copa na árvore	237
Figura 157: Os primeiros registos	237

Figura 158: Pintura da copa da árvore	237
Figura 159: Reconstrução da árvore	238
Figura 160: Resultado final.....	238
Figura 161: Registo das descobertas	241
Figura 162: Debate em grupo	241
Figura 163: Apresentação dos resultados das pesquisas realizadas com base nos resultados do jogo das sílabas	241
Figura 164: Exploração de uma data (surgida durante as pesquisas) no <i>comboio das classes</i>	241
Figura 165: Texto “A abóbora e a bolota”	243
Figura 166: Colocação de uma bolota no seu distrito de origem.....	245
Figura 167: Mapa de Portugal Continental com a distribuição do sobreiro por distritos	245
Figura 168: Crucigrama com o nome e localização das ilhas	246
Figura 169: Crucigrama de revisões de conteúdos abordados	246
Figura 170: Buzz Natura	248
Figura 171: Buzz.....	250
Figura 172: Quizz	252
Figura 173: Puzzle	253
Figura 174: Puzzle em construção	253

Sumário de gráficos

Gráfico 1: Taxa de reciclagem de papel na Europa 1991-2012 (European Recovered Paper Coucil, 2012).....	149
Gráfico 2: Taxas – Evolução da recuperação, consumo e taxa de reciclagem de papel/cartão 2007-2011 (RECIPAC, 2012).....	150
Gráfico 4: Avaliação da contribuição dos “ <i>Workshops</i> ” para a aprendizagem dos conteúdos abordados	201
Gráfico 3: Avaliação da adequabilidade dos “ <i>Workshops</i> ” à idade	201
Gráfico 5: Avaliação da contribuição dos “ <i>Workshops</i> ” para aumentar a vontade preservar o ambiente.....	202
Gráfico 6: Avaliação da adequabilidade das “Dramatizações e Música” à idade.....	203
Gráfico 7: Avaliação da contribuição das “Dramatizações e Música” para a aprendizagem dos conteúdos abordados	204
Gráfico 8: Avaliação da contribuição dos “Dramatizações e Música” para aumentar a vontade preservar o ambiente	205
Gráfico 9: Avaliação da adequabilidade das “Palestras” à idade.....	206
Gráfico 10: Avaliação da contribuição das “Palestras” para a aprendizagem dos conteúdos abordados	207
Gráfico 11: Avaliação da contribuição dos “Palestras” para aumentar a vontade preservar o ambiente.....	208

Gráfico 12: Avaliação da contribuição das atividades da divulgação para a aprendizagem dos conteúdos abordados	209
Gráfico 13: Avaliação da contribuição das atividades da divulgação para a aprendizagem dos conteúdos abordados	210
Gráfico 14: Avaliação da contribuição das atividades da divulgação para aumentar a vontade preservar o ambiente	211

Sumário de Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

AE – Agrupamento de Escolas

BM – Biblioteca Municipal

CAF – Componente de Apoio à Família

EC – Educadora Cooperante

EE – Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim-de-Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PC – Professora Cooperante

PE – Projeto Educativo

PCT – Projeto Curricular de Turma

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UM – Unidade de Multideficiência

INTRODUÇÃO

Para acreditar que nos tempos vindouros teremos um futuro melhor, devemos lutar para que as mudanças aconteçam. Acredito que, quanto mais informados e capacitados estivermos para agir em prol de um mundo melhor, mais mudanças seremos capazes de realizar. Assim, considero que devemos fornecer, de algum modo, “os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 1996:84), munindo, as crianças de ferramentas, por forma a desenvolverem competências sociais, cognitivas, emocionais, espírito crítico e autonomia (Sarmiento e Soares, 2004). Deste modo, as etapas da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) devem ser um misto de vivências e experiências que proporcionem bem-estar e inúmeras oportunidades, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança (Hohmann e Weikart, 2004).

Foi, com o intuito de promover práticas educativas que priorizassem as crianças como construtoras do seu próprio conhecimento, que nos orientámos pela metodologia de trabalho de projeto, durante as práticas educativas em EPE e no 1.º CEB. Esta metodologia, inicialmente desenvolvida por Kilpatrick e orientada por Dewey, permite que as crianças construam as próprias aprendizagens através de assuntos do seu interesse (Katz & Chard, 1997). É partindo de situações-problema da vida real da criança que esta metodologia se desenrola, podendo ser originadas pela criança ou através de um indutor selecionado pelo(a) educador(a)/professor(a), tendo em conta as características do grupo (Helm et al., 1998). Agir desta forma exige que o(a) educador(a)/professor(a) se adapte às situações que vão surgindo, lembrando-se que “a criança se move adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos [ME], 2012:10).

Esta metodologia permite que as crianças estabeleçam conexões entre as diferentes áreas de conhecimento, as suas vivências e a vida na sociedade e no mundo. Além destes aspetos, é possível salientar a vantagem que esta metodologia proporciona ao nível da partilha e da cooperação. Aspetos como o saber viver e conviver, saber ouvir e saber falar, saber refletir e saber decidir, são fortalecidos a cada passo durante a metodologia de trabalho de projeto (Oliveira-Formosinho, 2013). Este ambiente transdisciplinar promove o enriquecimento do desenvolvimento das crianças nas suas aprendizagens.

A criança, tendo voz ativa no desenrolar do seu dia-a-dia, ao ser a investigadora procurando resolver as situações-problema que surgem, demonstra capacidade de gerir as suas aprendizagens. A metodologia de trabalho de projeto, por apelar a momentos de partilha e reflexão, permite a recolha de informação sobre o desempenho e aprendizagens que cada criança está a desenvolver durante este processo. É essa informação que permite a realização de uma avaliação contínua, que valoriza os processos e não o produto final. Durante um processo através do qual o(a) educador(a)/professor(a) pode ir adaptando a sua ação às necessidades de cada criança, simultaneamente, esta metodologia permite que se estimulem as crianças para a procura de conhecimento, estimulando o gosto pela descoberta e pela aprendizagem, num ambiente participativo e partilhado (Katz & Chard, 1997; Rangel, 2010).

Uma das características do ser humano é a sua curiosidade inata e, aliando esta característica a esta metodologia, podem ser promovidas aprendizagens mais duradouras, ajudando a criança a desenvolver “hábitos da mente (...) a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir” (Vasconcelos, 2012:18). Neste sentido, Siraj-Blatchord et al. (2002, citado por Vasconcelos, 2012:18), sugere que o “trabalho de projeto permite um pensamento partilhado sustentado”. Esta aprendizagem partilhada enriquece também o espírito de cooperação, de respeito pelo outro, de solidariedade e de sentimento de pertença. Valores que devemos ter sempre presentes ao longo da nossa vida (Rangel, 2010). Assim, durante a prática educativa, em EPE e em 1.º CEB, foi desenvolvida esta metodologia, procurando ir ao encontro dos interesses das crianças.

O presente documento é a súmula dos períodos de prática educativa, integrados no âmbito da unidade curricular Prática Educativa I e II, do plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O documento está dividido em duas partes, a primeira parte destinada à contextualização do ambiente educativo de cada instituição educativa e à descrição sumária das diferentes etapas deste percurso. O Capítulo I refere-se à prática educativa em EPE e o Capítulo II à prática educativa em 1.º CEB.

A segunda parte é composta por seis experiências-chave que representam dimensões que considero fundamentais para as minhas práticas com futura educadora e/ou professora.

Na segunda parte estão englobados os Capítulos III, IV, V e VI. Assim, no Capítulo III constam duas experiências-chave relativas à EPE, onde abordo a importância de momentos que visem a promoção do desenvolvimento da linguagem. No Capítulo IV, enquanto experiência-chave transversal à EPE e ao 1.º CEB, evidencio a importância da diferenciação pedagógica, fazendo ainda referência à inclusão das crianças com necessidades especiais. O Capítulo V contém duas experiências-chave relacionadas com a prática educativa referente ao 1.º CEB no qual se procura compreender a influência da organização do ambiente educativo e do jogo no processo ensino-aprendizagem. O sexto e último Capítulo, foca o estudo *as vozes das crianças*. Este estudo visa compreender quais as conceções que as crianças, da EPE e do 1.º CEB, têm do jardim-de-infância e da escola, respetivamente.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Capítulo I – Contextualização e itinerário formativo em Educação Pré-Escolar

Neste capítulo, irei debruçar-me sobre a contextualização e o itinerário formativo do período de prática educativa.

Na contextualização é apresentada a caracterização da instituição e sua organização, bem como do grupo de crianças com o qual realizei o estágio, durante três meses. A descrição e análise que apresento é uma sumula da consulta dos documentos cedidos pela instituição, nomeadamente, o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Turma (PCT) do grupo, bem como de alguns aspetos relevantes observados no estágio, que serviram de suporte para a recolha de informação.

Relativamente ao itinerário formativo apresenta-se uma descrição das diferentes etapas deste percurso, dando uma maior relevância à fase de implementação do projeto desenvolvido.

1. Contextualização

O jardim-de-infância (JI) onde tive a oportunidade de estagiar pertence ao concelho de Coimbra e situa-se numa zona suburbana.

Fazem parte do agrupamento de escolas (AE) 15 estabelecimentos de ensino. Das 1665 crianças inscritas 301 frequentam os JI.

1.1. Caracterização e organização da instituição

No JI onde realizei o estágio estavam inscritas 65 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos, repartidas por três salas de atividades. O grupo da sala de atividades tinha 20 crianças inscritas, incluindo 2 crianças com necessidades especiais (NEE), sendo uma delas abrangida pelo decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro e a outra pelo decreto-lei 281/2009. De acordo com o despacho n.º 5048-B/2013, artigo 18.º “as turmas da educação pré-escolar que integrem crianças com necessidades especiais de caráter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 crianças, não podendo incluir mais de 2 crianças nestas condições.”

Nesta instituição colaboravam 3 docentes do Departamento de EPE, 2 assistentes operacionais, 2 assistentes para crianças com NEE e 3 auxiliares na Componente de Apoio à Família. Para além destes recursos humanos, estavam ainda presentes docentes de apoio pedagógico para as crianças com NEE, uma professora de educação especial, uma professora dos serviços especializados de Apoio Educativo e uma terapeuta da fala.

As infraestruturas da instituição estavam de acordo com despacho conjunto 268/97 de 25 de agosto, respeitando os critérios que salvaguardam a “qualidade educativa” (1997:1). Está ainda ao dispor do JI um pavilhão gimnodesportivo e o refeitório da Escola Básica 2,3.

1.2. Caraterização da sala atividades

Ao entrar na sala reservada a este grupo, pude observar espaços amplos separados por áreas, no entanto, adaptáveis às diferentes necessidades. Tal como Zabalza (1998) salienta, a importância de uma sala de atividades versátil e adaptável consoante as atividades. Nesta sala havia um espaço dedicado às TIC, outro para as brincadeiras da *casinha*, bem como para os jogos e material para trabalhos manuais. A sala tinha uma estante com livros ao dispor das crianças, era bem iluminada por luz natural e tinha espaço para que as crianças se pudessem movimentar livremente (vide ao apêndice 1). A sala de atividades deve ser um espaço organizado onde os materiais que a criança utiliza devem ser de fácil acesso, tal como Zabalza (1998) expõe nos seus estudos.

No pátio exterior, era possível observar um canteiro cultivado, um parque infantil, uma área com areia e espaço livre. Para o desenvolvimento saudável da criança é importante que algumas das suas atividades no JI sejam realizadas no exterior. Os espaços exteriores são fortes promotores do desenvolvimento das crianças. Spodek e Saracho (1998:132) referem que “a área externa deve ser considerada uma extensão da sala de aula, oferecendo oportunidades para experiências estimulantes de aprendizagem” (vide apêndice 2).

As regras afixadas eram quatro: o número máximo de crianças no espaço da casinha é de 6, não falar alto, não correr e não espalhar os brinquedos pelo chão. Estas regras, para além de estarem sob a forma escrita, estavam ilustradas com desenhos elaborados pelas crianças, tal como mencionam Spodek e Saracho (1998). Em idade pré-escolar as regras devem ser selecionadas pelas crianças, devem ser formuladas na positiva e sob a forma escrita e desenhada, não só para que as crianças possam compreender as regras, mas tenham também a indicação de qual o comportamento desejado (ME, 1997).

As regras fazem parte da nossa inserção na sociedade, o saber respeitar o colega e o espaço e o saber ouvir são algumas das regras de saber ser e estar que vão sendo compreendidas pelas crianças através da interação com os outros. No entanto, as crianças não as compreendem se as regras apenas estiveram afixadas, é conveniente exemplificar essas práticas e os comportamentos correspondentes, para que as compreendam, através da observação e modelação (Maia, 2012; La Rosa, 2003; Spodek & Saracho, 1998). Tal como refere Bandura, o processo de aquisição de um comportamento pode ser feito através da observação, sendo por isso importante que se mostre à criança qual o comportamento desejado (Bandura et al., 2008).

2. Itinerário Formativo

A prática pedagógica estendeu-se por doze semanas, entre os dias 6 de março e 7 de junho, três vezes por semana. O período de estágio estava dividido em três fases: (I) a primeira fase, de 6 a 15 de março, destinada à observação do contexto educativo e reconhecimento das práticas educativas da educadora cooperante; (II) a segunda fase, de 3 de abril a 26 de abril, que tinha como objetivo a nossa¹ participação e dinamização de tarefas e atividades pontuais, (III) e a terceira fase, de 1 de maio a 7 de junho, destinada à implementação e gestão de um projeto.

¹ A partir deste momento, ao utilizar a primeira pessoa do plural, refiro-me a mim e à minha colega de estágio.

2.1. Primeira fase: Fase de reconhecimento

Nesta primeira fase tive a oportunidade de observar o contexto educativo, nomeadamente o grupo que me acolheu, as práticas da educadora cooperante (EC), as interações e relações entre as crianças e entre as crianças e a EC e a comunidade educativa.

Desde o primeiro contato, a EC solicitou a nossa colaboração e participação na dinâmica da sala, proporcionando, desta forma, momentos propícios para nos aproximarmos e conhecermos o grupo. É importante que o(a) educador(a) conheça as crianças, as suas preferências, as suas vivências, assim como o meio em que estão inseridas. Só desta forma é possível ir ao encontro do foco de interesse de cada uma das crianças, promovendo momentos de aprendizagens efetivas e significativas, estimulando para uma maior e melhor compreensão do conteúdos ou conceitos a desenvolver, apoiando as crianças na realização de aprendizagens mais duradouras. Para além disso, o facto de o(a) educador(a) estar ciente das características e capacidades individuais das crianças permite-lhe adaptar a sua prática pedagógica, encontrar estratégias diversificadas, procurar e pesquisar em prol do desenvolvimento e bem-estar de todos os elementos do grupo (Katz & Chard, 1997; ME, 1997, 1998; Spodek & Saracho, 1998).

Ao longo deste período observei e refleti sobre as práticas da EC, que proporcionou momentos de debate e partilha de ideias entre as crianças, questionando as suas opiniões, orientando-as para as conclusões e promovendo atividades relacionadas com os temas abordados e de acordo com as preferências das crianças. Assim, foi possível verificar que a EC privilegia a metodologia de trabalho por projeto. Considero que quando se privilegia esta metodologia, o(a) educador(a) direciona o projeto de acordo com as preferências e necessidades do grupo. As interrogações, os debates, as pesquisas e os conflitos são formas de estimular intelectualmente as crianças, bem como de promover oportunidades para as crianças desenvolverem, entre outras, a sua capacidade de expressão e o seu vocabulário (ME, 1997, 1998). No entanto, estes estímulos tornam-se mais enriquecedores se os temas lhes despoletarem interesse. É através de temas do interesse da criança, tendo em conta os seus conhecimentos prévios, e das interações relacionadas com o tema

abordado, que a criança tem a possibilidade de complementar e alargar progressivamente os seus conhecimentos, sendo assim a sua aprendizagem significativa, tal como refere Ausubel (citado por Moreira, 2012). Assim, o(a) educador(a) deve promover momentos com a intencionalidade de proporcionar aprendizagens, requerendo uma maior participação das ideias das crianças (Katz & Chard, 1997; ME, 1997, 1998; Prado, 2003; Papalia et al., 2001).

De acordo com Moran (2007:34), a metodologia de projeto permite que as crianças se desenvolvam de forma mais autónoma e responsável, “capazes de escolher e definir um projeto (...) e transformá-lo em realidade”. Durante as sessões pude observar situações de aprendizagem cujas áreas do conhecimento estavam conectadas, existindo uma transversalidade das áreas de conteúdos. É, cada vez mais importante ver as diferentes áreas de conhecimento integradas e não como compartimentos estanques. Existe uma interdependência e interação sistemática entre as diferentes áreas de saber, e cabe ao(à) educador(a) estabelecer essas relações, visando uma melhor compreensão sobre o mundo. Esta interligação remete para uma visão sistémica dos conhecimentos, que tem a pretensão de oferecer as ferramentas necessárias às crianças, para que, no futuro, sejam mais conscientes para a vida em sociedade e estejam mais e melhor preparadas para uma abordagem saudável aos desafios (Vasconcelos, 2008; ME, 1997; Bronfenbrenner, 2002; Thiesen, 2008).

Mas, para além da transversalidade de conteúdos, também é fulcral que, durante o desenvolvimento de tarefas, atividades e brincadeiras livres, se promovam momentos de “formação pessoal e social” (ME,1997:51). Considero que, ao ser proporcionado um ambiente de cooperação, partilha e aceitação das capacidades e dificuldades de cada indivíduo, estamos a promover momentos para a educação de valores, respeito e participação democrática (Hohmann & Weikart, 2011; Neto, 2005; Spodek & Saracho, 1998).

O trabalho em conjunto foi desenvolvido em diversos momentos e a EC propiciou ocasiões em que as crianças interagiram de forma a realizar atividades que incentivavam a cooperação entre elas.

O saber trabalhar ou interagir em grupo, em atividades e brincadeiras em que tenhamos de cooperar para um objetivo comum é algo que nos vai acompanhar ao longo da nossa vida. Como tal, devemos, precocemente, criar oportunidades onde as

crianças são encorajadas a desenvolver essas capacidades, uma vez que, é através da partilha e da cooperação que crescemos e evoluímos no sentido da dimensão coletiva, mas também pessoal (Nóvoa, 1992, 2004).

Assim, durante esta fase, pude constatar que o grupo heterogéneo era participativo, curioso e energético, com algumas dificuldades de foro linguístico, principalmente ao nível da dicção e do léxico. No entanto, a EC proporcionou, de forma rotineira, diversos momentos destinados a colmatar estas dificuldades, pondo em prática diferentes estratégias, estimulando as potencialidades e a evolução e superação das dificuldades, sendo o reforço social e positivo exercido na sala de atividades com bastante frequência (Smith, 2006).

2.2. Segunda fase: Fase de integração

Durante as quatro semanas desta fase, tive a oportunidade de utilizar as bases teóricas enquanto linhas guias da minha ação pedagógica que me permitiram orientar algumas sessões. Esta fase mostrou ser uma parte bastante importante do estágio, não só por ser eu e a minha colega de prática educativa a planificar e dinamizar algumas sessões, mas principalmente por colaborar e interagir com a EC nas diversas intervenções. Segundo Alarcão e Tavares (1987:18), o papel do professor cooperante, “mais experiente e mais informado”, é o de orientar “um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Deste modo, considero que a abordagem participativa, através da qual a EC “valoriza o papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito alteridade assumida na atenção a conceber à voz do outro”, enriqueceu as minhas aprendizagens durante o período de prática educativa (Waite, 1995, citado por Rangel, 2001:19).

Neste sentido, considero que a EC me responsabilizou gradualmente quer pelas práticas, como pela seleção de tarefas a desenvolver com e para as crianças. De acordo com Barbosa e Horn (2001), o dia-a-dia das crianças deve “prever momentos diferenciados (...). Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos” e “para dispor de tais atividades no tempo é fundamental

organizá-las tendo presentes as necessidades das crianças” (op. cit.: 68). Assim, ao longo destas semanas tive em atenção, para a preparação de atividades a desenvolver, as características do grupo e as individuais de cada criança, não deixando de parte os projetos em que estavam envolvidas, nem o contexto em que estavam inseridas. Para além disso, refleti sobre a importância da diversidade dos domínios a explorar, uma vez que “as aprendizagens pertencem a âmbitos diferentes e requerem, portanto, processos diferenciados de ação didática” (Zabalza, 1998: 52).

Como tal, “cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforce e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto” (op cit.: 52), sem esquecer no entanto, que uma atividade pode ter tarefas de diferentes domínios, o que vem reforçar a relevância da transdisciplinaridade em EPE.

Deste modo, julgo ter desafiado as crianças, procurando “despertar para a sua curiosidade” (ME, 1997:18) inata e para o “espírito crítico”, com a pretensão de “estimular o desenvolvimento global, (...) que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (op.cit.:22). Para que as aprendizagens fossem significativas, considero que tentei criar uma linha guia ou uma sequencialização das atividades, estruturando o que se pretendia alcançar em conversas com as crianças.

“A ideia central é que as atividades planeadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças, garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais” (Barbosa & Horn, 2001: 67-68).

Ao longo desta fase a EC deu-nos a possibilidade de explorar dois *mini-projetos*, propostos pela comunidade educativa. Um a propósito da comemoração do Dia do AE, em torno das obras de Fernando Namora, e outro em virtude da comemoração do aniversário da Biblioteca Municipal. Neste caso, o município lançou o desafio às instituições escolares e lojas de comércio, para construírem um espantalho.

Para a concretização destes projetos, houve a cooperação das famílias das crianças, nomeadamente para a recolha de material. A colaboração dos pais e de outros membros da comunidade é uma forma de alargar e engrandecer as situações

de aprendizagem das crianças, para além disso, o envolvimento parental nas atividades escolares “aumentam as interações com os filhos” (ME, 1997; Stevens et al., 2010:777). Deste modo, “o conceito de comunidade educativa, enquanto corresponsabilização das crianças, alunos, docentes, pessoal não docente, pais, encarregados de educação e respetivos representantes no processo educativo” (Branco, 2007:288) tem por objetivo a responsabilização de todos no processo educativo, devendo ser “afirmada de forma inequívoca a intencionalidade cívica da escola” (op.cit.:289).

No mini-projeto, dedicado a Fernando Namora, induzimos o tema através de uma caixa surpresa que continha elementos alusivos à vida do autor, proporcionando momentos para a descoberta de aspetos relevantes da biografia do escritor e focando a obra “O Homem Disfarçado”. De seguida, delineámos o que pretendíamos fazer com o grupo, articulando as diversas áreas de conhecimento. Foi através de uma caixa surpresa que surgiram as informações sobre a biografia do autor Fernando Namora. Cada criança retirou um elemento da caixa e, em conjunto explorámos cada um deles. Este projeto consistia em criar uma capa para o título da obra. Assim, também explorámos o que significava a palavra disfarçado e o porquê de uma pessoa se querer disfarçar. Cada criança projetou a sua capa e foi delineado como se iria construir a capa. Consciencializando o grupo para a importância da reutilização de materiais, decidimos utilizar pasta de papel. Para além da elaboração da pasta de papel para a elaboração da capa, as crianças exploraram livremente este material (vide apêndice 3).

No projeto do *espantalho*, demos início ao desenvolvimento de uma teia/rede, onde programámos o que se iria fazer para a construção do espantalho, e, quem ficaria responsável por trazer o quê. Iniciámos com um *brainstorming* sobre o que pretendíamos construir e materiais a utilizar. Posteriormente, em grupo, idealizámos possíveis atividades a realizar. A partir destas conversas, pudemos conhecer as intenções das crianças e, assim, promover atividades à volta do tema, dando a importância devida à transdisciplinaridade e necessidades do grupo. Foi através da exploração dos tecidos para a construção do espantalho que foi realizada uma atividade promotora da literacia estatística (vide apêndice 4).

Outros aspetos levados em consideração estavam relacionados com a do espaço concedendo uma fácil mobilidade das crianças. Tentámos proporcionar momentos nos diferentes espaços da instituição, pois, “o trabalho isolado, fechado no interior de uma sala com as crianças” se for recorrente, “impede a riqueza da cooperação, da exposição a outros grupos (...) e culturas, que expandem a visão e levam à aprendizagem” (Merriam & Caffarella, 1999, citado por Kishimoto, 2004: 397). No entanto, apesar de delinear o que pretendíamos propor às crianças, nem sempre foi concretizado tudo o que havia sido projetado, uma vez que, ao trabalharmos com base nesta metodologia, temos que nos adaptar às situações que vão surgindo, não olvidando que “a criança se move adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 2012:10).

Nesta fase pude constatar, a destreza e a flexibilidade que um(a) educador(a) deve ter, para conseguir, através de um assunto surgido no momento, adaptar e articular atividades com as diferentes áreas de conteúdos, criando oportunidade para que as crianças construam as suas próprias aprendizagens de acordo com o que estão a vivenciar (Katz & Chard, 1997; Katz et al., 1998).

2.3. Terceira fase: Fase de implementação

Durante este período final do nosso estágio, tivemos a oportunidade de desenvolver um projeto pedagógico. Consequentemente, era necessário selecionar o tema central, em consonância com os projetos que estavam em vigor no JI (*águas mil e o mar longe da costa*) e com a EC, tendo nós optado por desenvolver o projeto *mares sem fim*.

2.3.1. Fase I: Definição do projeto

Como forma de impulsionar este projeto, mares sem fim, e, tendo como aliados, a curiosidade inata da criança e a sua motivação intrínseca, levámos uma caixa surpresa que continha diversos elementos marinhos, com a intenção de despertar o seu interesse e atenção sobre o tema. Porém, considero imprescindível

mencionar que quem orienta o projeto, (se) deve sentir-se confortável e possuir alguns conhecimentos básicos sobre o tema, uma vez que “o estabelecimento de novas relações depende (...) do conhecimento que se tem sobre determinado assunto” e é esse que “proporcionará uma base para se pensar sobre outras questões que se podem levantar, que exigem uma relação mais complexa para fazerem sentido” (Duckworth, 1991:31).

Assim, quanto mais ideias surgirem e quanto maiores forem os conhecimentos sobre o assunto, mais ideias surgirão. Logo, o trabalho por projeto implica, a participação e empenho das crianças e de quem orienta e guia o grupo. O orientador(a) tem um papel importante na emergência da motivação do grupo e exige um estudo sobre a temática escolhida (Barbosa & Horn, 2008). Como tal, ao longo do projeto, e conforme as exigências das crianças, fui pesquisando e procurando informação científica, para poder responder, quer às questões e dúvidas das crianças, quer para me sentir mais confortável nos diálogos sobre os temas que iam surgindo. Senti, ainda, a necessidade de pesquisar meios para as crianças fazerem as suas próprias pesquisas, deixando ao seu dispor uma série de livros para que pudessem fazer as suas investigações autonomamente.

Nesta fase do projeto, as crianças, exploraram os diversos elementos contidos na caixa, lançaram questões, partilharam e debateram opiniões. Posteriormente, lançámos o desafio da decoração da caixa surpresa. De acordo com Vasconcelos et al. (2012), as crianças depois de conversarem sobre um tema podem registar sob diversas formas o que se partilhou. Para que as aprendizagens sejam significativas, é fulcral que o desabrochar de um projeto seja direcionado pelas questões das crianças, portanto, apesar de termos despertado o interesse para o tema e de termos delineado uma teia provisória, quem a desenvolveu foram as crianças, que partilharam o que já sabiam, o que desconheciam e o que queriam saber (vide apêndice 5). Katz e Chard (1997) mencionam que apesar de o(a) educador(a) delinear a teia, deve dar mais relevância aos aspetos citados pelas crianças, para que as atividades de projeto tenham mais valor.

Segundo Vasconcelos (1998), as crianças devem partilhar os saberes de que são detentoras e formular as questões que pretendem investigar. É importante que se converse em grande grupo e se faça a teia/rede para esquematizar o planeamento do

que se pretende abordar. Spodek e Saracho (1998) referem que uma planificação em teia/rede permite “que a aprendizagem das crianças tome várias direções a partir de um único interesse”. Além disso, esta forma de planificação proporciona a criação de “abordagens pedagógicas que integram várias áreas do currículo de formas específicas para cada grupo de crianças” (Spodek & Saracho, 1998:123).

2.3.2. Fase II: Desenvolvimento do projeto

No projeto em teia, o planeamento vai surgindo, é uma estrutura que vai crescendo e sendo ajustada (Barbosa & Horn, 2008). As teias, são um meio utilizado para documentar as aprendizagens das crianças e a sua evolução, podendo ser adaptadas em vários caminhos, de forma a espelhar o desenvolvimento das aprendizagens. Elas permitem que, as crianças, visualizem as relações entre as categorias e subcategorias, bem como a continuidade que partiu de um foco central (Helm et al.,1998). Como mencionam Novak e Gowin (1988), os esquemas em teia têm por base a Teoria Cognitiva de Aprendizagem de Ausubel, que refere que a estrutura de uma teia/rede se assemelha a uma estrutura hierarquizada com os constructos que partem do geral para o mais específico. Assim, fomos construindo a teia/rede com o grupo e conforme as necessidades e preferências partilhadas.

Quer durante a elaboração da teia, quer nos diversos momentos de conversa que decorreram ao longo de toda a fase de implementação do projeto, houve da nossa parte uma tentativa de inculcar o hábito de ouvir o colega e esperar a sua vez de falar, como forma de organizar as participações do grupo (Dewey, 2004; Oliveira-Formosinho, 2008). As estratégias para tentar que o grupo falasse ordenadamente foram variadas, nomeadamente, reforçar socialmente a criança que o fazia. Uma das medidas adotadas foi a de pedir a vez para falar, colocando o braço no ar e aguardando. Esta prática promove o desenvolvimento do saber falar em grupo. As crianças aprendem a esperar pela sua vez e a ouvir o outro, facilitando o desenvolvimento de competências sociais, que lhes permite conhecerem-se a si próprias e aos outros (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Sim-Sim et al., 2008; Spodek & Saracho, 1998). As regras são uma expressão de liberdade e de respeito pelo próximo, e as crianças devem adquirir hábitos e regras, por forma a continuarem

as etapas do seu desenvolvimento social (Moss, 2008; Spodek & Saracho, 1998; Vasconcelos, 2008).

Esta temática pretende desenvolver valores de respeito mútuo com regras sociais, próprias de uma sociedade democrática, o que despertou o meu interesse, não só durante o planeamento conjunto, mas também nos momentos de decisões fundamentais para o avanço do projeto. Foi, através do diálogo e de votação que fomos beneficiando do voto maioritário, para organizarmos as futuras ações.

Como referem DeVries e Zan (1998:157), “a votação faz parte da atmosfera sociomoral da sala de aula construtivista”, a votação promove, não só o desenvolvimento da autorregulação, em que a criança decide e expressa a sua preferência, como permite que comecem a “ter um senso da finalidade cooperativa do grupo que transcende as necessidades e desejos individuais” (op.cit.:157). As crianças têm o direito de ser ouvidas, de a sua opinião ser valorizada e de lhes serem dadas ferramentas para aprender a escutar. Ao desenvolverem estas capacidades, estão a desenvolver simultaneamente a cooperação e o respeito pelo outro, imprescindíveis para o ambiente sociomoral (DeVries & Zan, 1998; Dewey, 2004; Oliveira-Formosinho, 2008).

Ao proporcionarmos experiências em que a criança tenha voz ativa, promovemos meios para que desenvolva a linguagem e o saber ouvir em várias dimensões, de modo a, por exemplo, fazer sugestões, fazer perguntas e responder, negociar e persuadir, raciocinar e partilhar, sendo através da curiosidade inata da criança e das oportunidades que lhe proporcionamos que se fortalecem estas e outras dimensões. Contudo, é fulcral que as experiências proporcionadas sejam positivas, devendo os momentos de intencionalidade educativa serem o mais significativos possível, motivo pelo qual deve ser dada uma elevada importância à voz das crianças (Vasconcelos, 2004).

Ao planificarmos, de acordo com o tema, foi necessário ter em atenção não só o rumo que o projeto estava ter, como também as escolhas do grupo. Nesse sentido, a planificação delineada não foi mais do que uma hipótese, com intenção “flexível e adaptada às necessidades e interesses das crianças” (Vasconcelos, 2012: 15).

De acordo com Katz e Chard (1997:179), “se um projeto tiver que se prolongar por várias semanas e envolver toda a classe, o planeamento prévio é

imprescindível”. Ao delinear a planificação tive o cuidado e a intenção de estruturar atividades em que as diferentes áreas do saber estivessem integradas e em concordância com o tema, uma vez que, as atividades são um “conjunto de experiências com significado” e, quando interrelacionadas entre si dão “coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo” (ME, 1997:93). No entanto, a planificação, tal como já referi, não é estanque, devemos acompanhar a ação no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas. Segundo os defensores da aprendizagem ativa, a criança ao participar na construção da planificação e de atividade está ser encorajada a explorar, a interagir, ser criativa e a brincar, desta forma a criança pode aumentar o seu nível de implicação e bem-estar (Brickman & Taylor, 1991).

Zabalza (1996:50) refere a importância de serem deixados momentos livres para a criança decidir o que vai fazer, pois “a pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças”. Tentámos assim, promover atividades onde ocorressem momentos de aprendizagem de forma lúdica, não esquecendo que as crianças devem ter espaço para tomar decisões e de manter algumas rotinas já estabelecidas do agrado das crianças, nomeadamente, a expressão físico-motora, a expressão musical e leitura de histórias diariamente.

Outra das áreas do saber que também considerámos pertinente nesta etapa foi a exploração matemática, uma vez que o pensamento matemático está relacionado com o desenvolvimento intelectual, “enquanto capacidade crescente de manusear símbolos e de desenvolver e manipular representações abstratas da realidade” (Zabalza,1992:46). No decurso desta fase de implementação, estimulámos as crianças, no que diz respeito a este conceito, desenvolvendo momentos relacionados com formas, padrões, números, conjuntos, tendo em consideração os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivos de cada criança. A exploração matemática não está apenas em atividades relacionadas com a matemática, a simples colocação diária do número no calendário, o facto de a criança identificar os números e de compreender que um vem a seguir ao outro, já é uma exploração matemática, da mesma forma que, quando estamos a fazer a divisão silábica estamos a praticar a contagem.

É durante a fase de EPE, que a criança desenvolve capacidades como avaliar, estimar, comparar quantidades e relacionar objetos, bem como resolver problemas do seu nível de compreensão, para além das mencionadas (vide apêndice 6) (Hannibal, 1991; National Council of Teacher of Mathematics [NCTM], 2007; Spodek, 2010). Considero, que, graças às práticas integradas, promovemos momentos que evidenciaram que a matemática está em todo o lado, sendo feita a relação com outras áreas do conhecimento. A área das expressões foi um elemento fundamental como elo relacional entre as diferentes áreas durante o desenvolvimento deste projeto.

As expressões artísticas, nomeadamente, a dramática, a dança, a música, a par com a expressão físico-motora, foram áreas que procurámos dinamizar, não só para desenvolver a destreza e motricidade, mas principalmente para a criança tomar consciência do seu corpo, do seu espaço, dos seus movimentos e dos tipos de comunicação não convencionais. Para dinamizar estes momentos recorremos aos diferentes espaços, quer na sala de atividades, no espaço exterior, como no pavilhão desportivo. Foi, por exemplo, depois de uma sessão de leitura de uma história de piratas que fomos o pavilhão e dinamizámos a expressão físico-motora que se dividiu em três partes, fase de aquecimento, fundamental e de relaxamento. Durante o aquecimento, através da adaptação da música “eu agora vou caminhar”, as crianças executavam os gestos orientados pela letra da música. Para fase fundamental após uma viagem, fictícia, de barco criámos um percurso. Assim, chegámos a uma ilha onde fomos explorar um jogo de estafetas, em que as crianças tinham que ir recolher o tesouro, ultrapassando os obstáculos encontrados. Ainda na ilha deixámos bolas que o grupo explorou livremente. A fase de relaxamento foi o regresso para o barco, em que as crianças executaram exercícios de relaxe (vide apêndice 7).

Segundo Strubank (1991:105) “experiências de música e movimento são importantes porque dão às crianças (...) objetivos sobre os quais se podem concentrar”. Foi, por exemplo, através da exploração livre dos sons dos animais aquáticos e posteriormente através da audição dos sons aquáticos que o grupo foi criando sons e movimentos associados aos sons produzidos ou ouvidos. Como tal, estes momentos devem ser promotores do desenvolvimento de capacidades de abstração do que rodeia a criança, para que se concentre nos seus movimentos e/ou voz, num ambiente prazeroso, propiciador de bem-estar, alegria e capacidade

criativa, onde os ritmos ganham corpo através do próprio corpo da criança (Rovira, 1998) (vide apêndice 8).

2.3.3. Fase III: Divulgação do projeto

Para a fase de divulgação, tentámos sistematizar todo o trabalho desenvolvido, preparando uma apresentação para a comunidade escolar, uma vez que esta é considerada uma fase “culminante, uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto” (ME, 2012:17). O espetáculo denominado, pelas crianças, *O Polvo Coceguinhas*, a *caça ao tesouro* e o lanche partilhado, foram a suma das explorações, refletindo, do meu ponto de vista, a transdisciplinaridade intrínseca do trabalho realizado (vide apêndice 9).

A divulgação é a oportunidade de as crianças partilharem com os outros tudo aquilo que conquistaram, o que promove um sentimento comum de orgulho pelo sucesso alcançado, pela sua comunidade, que é, todo o conjunto de crianças e adultos que participaram no projeto. Deste modo, juntamente com o grupo preparámos a sala para receber os convidados e à hora do espetáculo fizemos a dramatização da história. Mais tarde, as crianças participaram num jogo, a caça ao tesouro, cujo tesouro era a partilha de um lanche temático, alusivo ao projeto. Ao mencionar a divulgação, não posso deixar de referir a avaliação, que reflete quer as aprendizagens realizadas pelas crianças, quer a participação do grupo e as investigações realizadas. É através desta avaliação, levada a cabo pelas crianças, que o(a) educador(a) /orientador(a) reflete sobre a sua prática e formula novas hipóteses de trabalho. Gardner (2010) defende que os trabalhos afixados refletem os valores de cultura de uma instituição escolar. De um outro ponto de vista, Oller (1998:345) refere que “a expressão através da imagem é uma atividade organizada que comporta, além das capacidades sensoriais e motora, uma forte dose de trabalho intelectual, já que é a mente que dirige a mão”. A documentação da prática torna o trabalho pedagógico visível e acessível, portanto, a criança tem acesso a tudo o que foi desenvolvido, partilhando o que aprendeu, o que gostaria de ter aprendido melhor, o que mais

gostou e o que menos gostou (Barbosa & Horn, 2008; Helm & Katz, 2001; Katz & Chard, 1997).

2.4. Considerações

Para que seja proporcionada uma educação de qualidade, às crianças, é, primeiramente, necessário que os(as) educadores(as) sejam detentores de conhecimentos, valores e afetividade e que permaneçam com um espírito curioso e responsáveis. (Bernét & Sánchez, 1992). Mas, não é suficiente acumular um determinado número de conhecimentos, para que estes nos sirvam ilimitadamente. “É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança” (Delors et al., 1998:89). Devemos assim, permanecer em constante procura por novos conhecimentos, isto é, em constante formação. Segundo Spodek e Saracho (1998), a formação do(a) educador(a) é um aspeto influenciador da sua performance, podendo afetar as inter-relações com as crianças. Assim, quanto mais formação e mais abertos estivermos a novas experiências e a novas abordagens, mais capacitados estamos para guiar, orientar e proporcionar experiências enriquecedoras ao grupo. A nossa contribuição é crucial para que possam encarar o “futuro com confiança” para que o construam de “maneira determinada e responsável” (Delors et al., 1998:152).

Ao longo deste estágio, observei, experienciei e coloquei em prática alguns conhecimentos adquiridos no decorrer da minha formação inicial, tendo sido a abordagem de projeto uma dessas experiências. Assinto que, ser conhecedor das teorias não significa ser capaz de as pôr em prática da forma mais adequada, no entanto, ao observar e ao receber apoio nas práticas centradas nas crianças, sinto que me foi mais fácil compreender o que havia retido na teoria.

Nóvoa (2010:40) defende “a necessidade de passar a formação de professores para dentro da profissão, de promover novos modelos de organização da profissão e de reforçar a presença pessoal e pública dos professores”, como tal, deve ser dada mais relevância à pedagogia enquanto “conhecimento profissional docente”.

Considero que, a prática orientada por educadores(as) experientes permite identificar, não só aspetos que temos de ter em atenção, com os aspetos a melhorar e as nossas limitações, mas também os aspetos em que já somos competentes, através do feedback específico e informativo, que defendo de extrema importância, durante o período de estágio.

Para mim, é deveras relevante a ocorrência destes momentos porque, se por um lado sinto necessidade de refletir e de criticar a minha prática e prestação, por outro tenho necessidade de obter a informação de quem está de fora, e, principalmente, de quem tem mais experiência. Através deste feedback recebido e comparado com a minha reflexão consigo verificar quais os aspetos que tenho que melhorar (Katz & Chard, 1997; ME, 1997).

Ao existir uma cooperação honesta nestes momentos, baseada no respeito mútuo, pudemos fazer escolhas “sobre quando, onde e como apoiar o trabalho nas capacidades e talentos das crianças; sobre quais as práticas atuais a modificar, manter, melhorar e abandonar” permitindo o desenvolvimento de novas ideias e estratégias (Hohmann & Weikart, 2004:130).

Capítulo II – Contextualização e itinerário formativo em 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo remete para a apresentação do contexto educativo onde decorreu a prática educativa, bem como para uma breve descrição do itinerário formativo. Na contextualização, é feita a caracterização da instituição, a sua organização e a caracterização da sala de aula. A caracterização foi realizada tendo por base o Projeto Educativo do Agrupamento, o Regulamento Interno, o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Turma (PCT), e pela observação realizada. A descrição do itinerário formativo, é apresentada de forma reflexiva e abrange as diferentes fases da prática educativa (fase de observação e integração e fase de implementação e gestão de um projeto).

1. Contextualização

A Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) que me acolheu para realizar a minha prática educativa situa-se no concelho de Coimbra, é considerada uma zona suburbana e está rodeada por uma área florestal.

O Mega Agrupamento de Escolas que integra esta escola, engloba 22 instituições educativas: 9 Jardins-de-Infância (JI), 11 escolas do 1.º CEB, 1 escola Básica de 2.º e 3.º Ciclo e uma Escola Secundária. Nestes estabelecimentos estão inscritos 1984 alunos(as).

1.1. Caracterização e organização da instituição

O corpo docente desta instituição era composto por 15 professores(as) titulares, 3 professores(as) de educação especial e 3 professores(as) de apoio educativo. Os(as) professores(as) de educação especial estavam numa sala especializada denominada de Unidade de Multideficiência (UM). Os(as) professores(as) de apoio deslocavam-se às salas das turmas para prestar apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem. Nesta instituição havia ainda uma

funcionária administrativa, 6 funcionários do Ministério da Educação e 7 auxiliares da ação educativa cedidas pela Câmara Municipal.

O edifício desta instituição educativa é do tipo P₃, com 2 pisos e 3 alas: ala norte, ala sul e ala oeste. No total, o edifício contém 19 salas com acesso a casas de banho e arrecadações, havendo também uma sala de ensino estruturado, a UM. Há ainda um polivalente que estabelece ligação com as várias alas e que dá acesso à biblioteca, à sala dos(as) professores(as), ao gabinete da coordenadora da escola, aos serviços administrativos e ao bar. Todos os espaços dispõem de aquecimento. Na escola existe ainda um edifício contíguo, onde se localizam as salas de Atividades de Tempos Livres, o refeitório e a cozinha.

O espaço exterior, pavimentado em calçada, tem um campo de jogos mistos, basquetebol e futebol, dois jogos da *macaca* desenhados no chão e um tabuleiro de damas. Este recreio contém duas zonas cobertas e duas mesas de jardim em pedra, com os respetivos bancos. São ainda visíveis vários canteiros. A escola está delimitada por um pequeno muro com gradeamento.

Esta instituição educativa está aberta das 7:30 às 19:00, sendo o horário da componente letiva das 9:00 às 17:30, com intervalos das 10:30 às 11:00, das 12:30 às 14:00 e das 16:00 às 16:30. O restante horário é da responsabilidade do Centro de Atividades de Tempos Livres, para as crianças inscritas.

1.2. Caraterização da sala de aula

A sala de aula desta turma era bem iluminada com luz natural, em virtude da disposição e das largas medidas das janelas. Em duas paredes estavam afixados *placards* em corticite, onde era possível observar trabalhos realizados pelos alunos². Oliveira-Formosinho (2008) refere que, os trabalhos elaborados pelas crianças, quando estão afixados, permitem-lhes observar a evolução dos conhecimentos e a possibilidade de se sentirem valorizados pela exposição do seu trabalho. A sala tinha um quadro negro, um quadro interativo e uma mesa com um computador e uma

² No sentido de facilitar a leitura do documento, a partir deste momento ao mencionar a palavra aluno(s) refiro-me a aluno(s) e aluna(s). Pretendo com esta nota salvaguardar a diferenciação de género no presente relatório final.

impressora. Existiam três armários onde eram guardados diversos materiais de desgaste, os manuais escolares dos alunos e os *dossiers* individuais, onde a turma arquivava os trabalhos realizados ao longo do ano. Os *dossiers* individuais permitem que a avaliação seja um processo contínuo, dando ao(à) professor(a) a possibilidade de (re)ver a evolução de cada aluno (Alvarenga & Araújo, 2006).

As mesas, de dois lugares, estavam dispostas em três filas, havendo um estreito corredor entre elas. Havia também uma mesa de apoio ao fundo da sala, com fruta e leite fornecido pela escola, e duas secretárias de apoio à professora cooperante.

1.3. Caraterização do grupo

Frequentavam a instituição, onde realizei a prática educativa, 291 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e 10 anos. A turma do 3.º ano de escolaridade em que estava inserida era constituída por 20 crianças, 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e 9 anos, não havendo historial de retenções. Todos os elementos desta turma frequentavam as Atividades Extracurriculares (AEC): inglês, música e atividade física e desportiva.

Este era um grupo de carácter reduzido, uma vez que duas das crianças inscritas nesta turma eram portadoras de Necessidades Educativas Especiais (NEE), estando abrangidas pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Uma das crianças, por motivos de saúde, nunca frequentou a escola no período em que decorreu a prática educativa. A outra, dadas as suas caraterísticas e uma vez que possuía um currículo adaptado, através do qual era dada prioridade ao desenvolvimento pessoal e social, apenas frequentava a sala de aula por períodos de curta duração e durante as AEC, sob supervisão de uma assistente operacional (tarefeira) que prestava apoio individual. No restante tempo letivo, o aluno em causa frequentava a UM existente na escola. Dois elementos do grupo apresentavam dificuldades na linguagem escrita e, uma delas, também ao nível da linguagem oral.

Tendo em consideração a avaliação realizada pela professora cooperante, um dos alunos estava a ser avaliado no sentido de fazer o despiste de um possível quadro de dislexia, tendo sido elaborado um plano de acompanhamento pedagógico.

Durante o nosso período de prática educativa foram ainda sinalizados três alunos para o plano de atividades de acompanhamento pedagógico, dadas as dificuldades apresentadas em uma ou mais áreas de conhecimento, nomeadamente, português, matemática e educação cívica, saber estar e ser.

Esta turma, de acordo com o PCT, estava avaliada ao nível de bom, no que diz respeito ao seu aproveitamento global, quer ao nível escolar como de comportamento.

Ao longo deste estágio foi possível conhecer, um pouco, cada elemento da turma, as suas preferências, as suas capacidades e dificuldades. Considero que o conhecimento que o(a) professor(a) possui acerca das características de cada aluno que compõem a turma é parte fundamental do processo de ensino e de aprendizagem. É através da interação com os alunos que se vão descobrindo aspetos que podem conduzir a um saudável desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Como menciona Vallejo (1998:49 citado por Moreira, 2006:132) “a relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspetos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa”, sendo essencial existir um equilíbrio que proporcione um “ambiente favorável à aprendizagem” (op. cit. 133).

2. Itinerário Formativo

A prática pedagógica decorreu entre 14 de outubro e 29 de janeiro, três vezes por semana (segundas, terças e quartas-feiras). Durante este período houve duas interrupções, devido à minha participação no Programa Intensivo de Erasmus³ e à interrupção letiva de Natal. O período de estágio foi repartido por duas fases: (I) a primeira fase, de 14 a 23 de outubro, destinada à observação e integração no contexto educativo, reconhecimento das práticas educativas da educadora cooperante e participação e dinamização de tarefas pontuais; (II) e a segunda fase, de 28 de

³ Intensive Programme “Talented children, talented teachers – competencies, resilience and culture”. IP 2013: 17-30 November – VIVES Kortrijk Belgium. Este programa tem como objetivo reunir alunos(as) e professores(as) com o intuito de proporcionar oportunidades para os participantes partilharem e desenvolverem os seus conhecimentos e compreensão intercultural sobre talentos, competências e resiliência nas crianças e como estes podem ser promovidos. Assim como partilhar, debater e aprender sobre as práticas educativas nos diferentes países participantes. Este IP proporciona também várias visitas a instituições escolares, palestras e workshops.

outubro a 29 de janeiro, destinada à intervenção. Durante esta fase, que se subdividiu em três períodos distintos, a nossa⁴ participação passou a ser a tempo integral: (I) intervenção diária de todos os elementos de estágio em conjunto; (II) intervenção individual, em que cada elemento de estágio estava responsável pela dinamização de um segmento do dia; (III) e intervenção individual diária, ficando cada elemento responsável pela planificação e dinamização de um dia letivo por semana.

2.1. Primeira fase: Fase de observação e integração

A fase de observação e integração permitiu um olhar atento às características e dinâmicas da turma, às relações entre os alunos e entre estes e a professora cooperante (PC), e um contato direto com o grupo. A PC, no nosso primeiro encontro, revelou que considerava benéfica a presença de estagiários(as) na sala de aula, principalmente, pelo apoio direto e individualizado que se podia prestar aos alunos. Assim, a fase de observação fundiu-se com a fase de integração, já que nos foi dada a oportunidade de, desde o primeiro dia, acompanhar e apoiar a turma na realização das suas tarefas. As observações, apoiadas pela nossa integração gradual, facilitaram a identificação das particularidades que caracterizavam cada criança. Segundo Pais e Monteiro (2002:54) “a observação permite a recolha de informação (...) sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes”. Deste modo, é possível “identificar e responder às necessidades de cada aluno” (op.cit.:54).

Nesta fase foi possível verificar que alguns alunos possuíam dificuldades. Dois deles estavam sinalizados e recebiam apoio individual de uma professora de apoio educativo, com a intenção de colmatar algumas das suas dificuldades. No entanto, é de referir que estes elementos realizavam as mesmas tarefas do grupo. Uma vez que as mesas estavam alinhadas em filas com pouco espaço entre estas, estes alunos estavam estrategicamente posicionados em locais de fácil acesso, para receberem apoio individualizado. A disposição das mesas é apontada por Estanqueiro

⁴ A partir deste momento, ao utilizar a primeira pessoa do plural, refiro-me a mim e às minhas colegas de estágio.

(2012) como um fator condicionante para a comunicação e respeito dentro da sala de aula, visto que, de modo geral, “os alunos comunicam melhor quando estão sentados frente-a-frente e se veem uns aos outros, olhos nos olhos” (op.cit.:59).

O aluno com NEE também dispunha de um lugar fixo e estrategicamente colocado, para que tivesse ao seu lado a tarefa. Este aluno frequentava a sala por pequenos períodos de tempo, uma vez que se considerava mais benéfica a sua presença na UM, tendo em conta as características da síndrome e das necessidades associadas. Nos períodos em que se encontrava na sala, este realizava, por norma, atividades delineadas pela equipa da UM. Tal como referido no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, “as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos”. Deste modo, as atividades eram definidas de acordo com as capacidades do aluno, no sentido de permitir níveis de sucesso, essenciais ao seu bem-estar, à sua motivação, desenvolvimento de autoestima e aprendizagens (Correia, 2001).

Tal como os(as) professores(as) de educação especial se articulavam com os(as) professores(as) titulares, foi também possível verificar a existência de cooperação entre os(as) professores(as) titulares do mesmo nível de ensino, que se reuniam semanalmente para planificar os conteúdos a abordar e alguns materiais a utilizar. Esta articulação possibilita uma maior interação entre as turmas, partilha de “saberes e experiências” entre docentes e o desenvolvimento das competências profissionais (Estanqueiro, 2012:73). As planificações delineadas nestas reuniões eram executadas na íntegra por cada professor(a), no entanto, as estratégias utilizadas ficavam ao critério de cada um(a). Pais e Monteiro (2002) referem que a planificação deve ser, o mais aberta quanto possível, enquanto proposta de programação a ser negociada com a turma. É a negociação do plano traçado que possibilita o envolvimento dos alunos na planificação do seu processo de ensino e de aprendizagem e na organização do seu trabalho, o que por sua vez permite a consciencialização das suas responsabilidades neste processo.

Outro fator importante na realização de um plano de aula é a avaliação dos progressos e dificuldades de cada elemento da turma. Durante a fase de observação, pude verificar que as próprias crianças participavam ativamente neste processo,

sendo-lhes solicitada, frequentemente, a realização de auto e heteroavaliação, especialmente após o trabalho em grupo. Foi possível observar que o grupo já estava a par dos critérios de avaliação. A autoavaliação, permite que o aluno reflita sobre as suas aprendizagens e atitudes, sendo este processo uma forma de autorregulação. Roldão (2008:47) refere ainda que, a avaliação é um processo vincado do nosso sistema de ensino e que, “decorre e acompanha” de forma organizada e intencionalmente orientada as aprendizagens consideradas importantes de “saber e ficar capaz de usar e mobilizar”.

Durante a fase de observação e integração apoiámos as crianças, privilegiando o recurso ao feedback, optando por um discurso positivo e motivador. Assim, foi-nos possível verificar quais os alunos que, sem receios, pediam o nosso apoio, mas também quais os que se silenciavam em momentos em que apresentavam dúvidas. No sentido de aumentar as participações dos alunos que permaneciam em silêncio, procurámos estabelecer conversas coletivas nas quais, à partida, sabíamos que eles se sentiriam confortáveis. Considero importante promover o desenvolvimento da autoestima, permitindo que se sintam mais competentes e ativos no seu processo de aprendizagem (Brighthouse & Woods, 2010). Deste modo, consoante as características de cada elemento, procurámos individualizar o nosso apoio e o nosso discurso.

Uma das estratégias utilizadas pela PC era a correção das tarefas em grande grupo, responsabilizando cada um dos alunos pela correção de cada tarefa. Nestes momentos, alguns alunos liam as suas respostas e, na maioria dos casos, era selecionada uma resposta para ser escrita no quadro, em modo de generalização. Esta correção conjunta, de acordo com Freitas (2003), possibilita momentos de debate e partilha entre a turma, sobre as diversas questões, permitindo o contato com diferentes opiniões e estratégias.

2.2 Segunda fase: Fase de intervenção

Esta fase foi marcada por um processo gradual de intervenção. No entanto, apesar de, na última etapa a intervenção ter sido quase individual, é de referir que o

feedback e a cooperação entre os elementos do grupo de estágio e estes e a professora cooperante foi uma constante.

O processo de formação inicial permite-nos alcançar aprendizagens teóricas, que mais tarde sustentam as nossas práticas. Foi exemplo disso, a unidade curricular de didática do estudo do meio presente neste mestrado. Foi-nos⁵ lançado o desafio de elaborar um projeto para crianças do 1.º CEB, relacionado com a água, uma vez que se iria celebrar o *Ano Internacional de Cooperação pela Água*. Por desejarmos que o projeto fosse o mais real possível, escolhemos um contexto que nos fosse familiar e onde se pudessem desenvolver diferentes atividades relacionadas com e para a sustentabilidade, recorrendo, o mais possível, ao que a natureza nos pode oferecer, nasceu o projeto: *O papel da água no papel* (vide apêndice 10).

Por considerarmos que a partilha de ideias, a colaboração e a cooperação são elementos fulcrais para o nosso desenvolvimento e uma vez que a escola é parte integrante da comunidade, assumindo um importante papel no desenvolvimento das crianças, logo das gerações decisoras do amanhã, cedemos o projeto supracitado à Câmara Municipal do local para o qual esse havia sido esboçado.

Uma vez que o nosso local de estágio coincidiu com o concelho e freguesia onde entregámos o projeto, concordámos que seria um desafio colocá-lo em prática durante o período de intervenção. Assim, o primeiro passo nesta nova etapa desta fase foi propor à PC que implementássemos e desenvolvêssemos o projeto, de forma adaptada ao tempo que tínhamos e ao grupo de alunos alvo da nossa ação. Este projeto, desenhado em parceria com outro grupo de estágio, tinha como foco principal a sustentabilidade. No entanto, apesar de as linhas-guia terem sido traçadas em cooperação, cada grupo delineou o seu próprio caminho, tendo em conta o contexto em que estávamos inseridos, articulando-o com os projetos em vigor e adequando as práticas à turma. Deste modo, surgiu o projeto: *“Um projeto, dois contextos: A sustentabilidade nas escolas”*.

A parceria entre os dois grupos de estágio revelou ser uma estratégia benéfica em todos os sentidos. Pudemos constatar como um projeto se desenvolve em

⁵ Este projeto foi desenvolvido pelos elementos constituintes do meu grupo de estágio, eu própria, Isabel Duque e Patrícia Carvalho, em parceria com os colegas Andreia Henriques e Paulo Sousa, que, juntos, formam um grupo de estágio que realizou a sua prática educativa numa escola localizada noutra Concelho, do mesmo Distrito.

contextos diferentes, como se pode relacionar com outros projetos e como é possível articular o projeto com os diferentes conteúdos programáticos. Durante a prática educativa, promovemos momentos para que as turmas entrassem em contato uma com a outra, mesmo estando em escolas diferentes. O primeiro contato foi feito em vídeo, através do qual cada aluno se apresentou, e foram partilhados elementos históricos representativos do local. Depois de recebermos a resposta a este vídeo, cada aluno escolheu um colega da outra turma e escreveu-lhe uma carta, relatando experiências desenvolvidas no âmbito do projeto. A nossa intenção era que compreendessem que, apesar de estarmos a desenvolver um projeto com um tema comum, os dois grupos podiam fazer as mesmas descobertas através de processos diferentes, mas também que aprendessem uns com os outros, por meio de partilha de experiências e conhecimentos.

Este projeto surgiu da necessidade de, no mundo atual marcado pelo consumismo, consciencializar a população para a redução do impacto ambiental. Consideramos que através da educação ambiental, com enfoque na sustentabilidade, reciclagem e reutilização de materiais, as crianças terão a oportunidade de participar de forma ativa para a construção de um mundo mais saudável e criativo (Gadotti, 2008; Gomes, 2006; Silva & Gómez, 2010).

Depois de termos a concordância da PC, na primeira sessão de intervenção, dinamizámos um *brainstorming* com a turma, no sentido de despertar o interesse do grupo para o tema. Para tal, colocámos um tronco de uma árvore na sala e questionámos o grupo sobre o que podíamos fazer com ele (vide apêndice 11). Deste *brainstorming* surgiram inúmeras ideias, que nos permitiram reconhecer a motivação dos alunos para o tema que pretendíamos ver desenvolvido. Para Dewey (1968, citado por Alarcão, 1996:113), um projeto deve ter o “impulso e desejo do professor”, no entanto é fundamental que os alunos tenham liberdade de escolha e de ação e que estejam envolvidos e implicados em todo o processo.

Foi através do brainstorming que iniciámos a construção da teia⁶ (vide apêndice 12). Deste modo, iniciou-se a planificação dos próximos passos, no entanto, conscientes que este seria um esboço que dependeria do processo para se construir.

Ao longo desta fase, procurámos planificar sessões transdisciplinares, articulando os conteúdos curriculares, delineados pelas professoras nas reuniões semanais, os conhecimentos dos alunos, as expressões artísticas, o projeto e as relações com o meio. Leite et al. (2009) consideram que a transdisciplinaridade é a relação máxima que pode existir entre as disciplinas.

Um dos cuidados que tivemos foi o de relacionar, as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares, as diferentes áreas com os projetos e com o meio e também com os conhecimentos prévios dos alunos, nomeadamente com assuntos já abordados em contexto de sala. É, exemplo disso, a sessão na qual foi introduzida a temática dos órgãos do corpo humano.

Para iniciar as aprendizagens sobre o sistema digestivo, e pensando na continuidade das sessões, utilizámos a *Maria*, personagem fictícia, da história “Bolotas aos milhares!”. Esta personagem havia surgido há várias sessões atrás, no âmbito da integração dos conteúdos de português que estavam a ser abordados com o projeto que estávamos a desenvolver, em articulação com um outro projeto que resolvemos abraçar e sobre o qual me debruçarei mais adiante. Para esta sessão construímos uma boneca representativa da Maria, para auxiliar e despoletar a curiosidade dos alunos. Foi através da questão, *o que acontece aos alimentos que ingerimos?*, que decidimos desnudar a Maria e pudemos observar os órgãos do sistema digestivo. Assim, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, fomos desenvolvendo o tema e introduzindo novos conceitos e vocabulário. Neste momento os alunos puderam medir o comprimento do intestino abordando a área da matemática.

Em harmonia, o estudo do meio, o português e a matemática articularam-se com uma personagem significativa para os alunos e com os conhecimentos que estas já tinham, permitindo ainda relembrar outros temas trazidos pela mesma (vide

⁶ A construção da teia é um tema já explorado no Capítulo I, do presente relatório, facto pelo qual não o aprofundo no atual capítulo, permitindo espaço a novas reflexões sobre temas acerca dos quais ainda não me debrucei.

apêndice 13). Os conteúdos curriculares, apesar de compartimentados por disciplinas, não são áreas estanques. Os nossos conhecimentos funcionam em articulação, já que, para compreendermos algo, não nos podemos basear apenas numa das áreas disciplinares (Santos, 2008). Tal como refere Morin (1999:28), o conhecimento é “a soma das partes” e se retirarmos uma parte a essa soma, então a soma já não é um todo. Este “pensamento em espiral” é a combinação de aprendizagens e, para que essas aprendizagens sejam relevantes e significativas, devemos desenvolver um pensamento abrangente e elaborado, que nos permita conhecer a realidade e solucionar novos desafios (Moraes, 2010; Morin, 1999). As aprendizagens não são meras aglomerações de conhecimentos, são antes uma reorganização dos conhecimentos (Santos, 2008).

Deste modo, para que houvesse um elo entre as sessões, e para que as crianças compreendessem que os conteúdos se encontram integrados, procurámos associar os conteúdos curriculares com o projeto e com o meio envolvente, promovendo uma melhor e mais duradoura aprendizagem. Começámos por averiguar quais os conhecimentos que os alunos possuíam, para posteriormente os relacionar, através de exemplos reais, com os diferentes conteúdos, procurando aprofundar esses conhecimentos de forma significativa.

Foi apresentada uma banda desenhada cujas personagens eram os contentores de reciclagem mais comuns na comunidade (vidro, papel e metal) e um novo contentor a que designámos *reutilizeco*. Nesta banda desenhada, que desafiava os alunos a construírem o diálogo, o novo elemento chamou desde logo a atenção do grupo, que se mostrou motivado a optar por ter uma solução destas na sala. A continuidade entre temáticas permite que os alunos compreendam que as aprendizagens estejam relacionadas. Foi no âmbito da aprendizagem de conteúdos matemáticos que construímos sólidos geométricos com dimensões que permitissem a transformação dos mesmos em contentores de recolha de resíduos para colocar na sala. Os alunos exploraram os sólidos, em pequenos grupos, e conversámos sobre a necessidade de construir contentores de reciclagem e reutilização de papel. Foi proposto aos alunos que explorassem livremente os sólidos cabendo a cada pequeno grupo a partilha das conclusões dessa exploração, explicando as suas características. A manipulação destes objetos fez-se acompanhar pelo desafio de encontrar, em várias

imagens, os sólidos geométricos em contexto real. Desta forma, foram integrados os conhecimentos prévios dos alunos sobre a reciclagem, por meio de um questionário, os conceitos matemáticos e o desenvolvimento do discurso oral.

No final, dando continuidade ao projeto e à importância da integração disciplinar, mas principalmente pelo desejo demonstrado pelos alunos em realizar tarefas de expressão plástica, cada um projetou a transformação de um sólido em contentor. Juntos os elementos de cada grupo, reunindo as ideias de todos, decidiram com ficaria o contentor que lhes cabia construir. Deste modo, cada pequeno grupo transformou um sólido num contentor, como é possível verificar através da consulta ao apêndice 14. Estes momentos eram iniciados por sessões de partilha em grande grupo. Para além de procurarmos compreender o que as crianças já sabiam, considerámos que seria desta partilha que poderiam surgir questões pertinentes a serem debatidas e exploradas, fomentando o gosto pela descoberta e proporcionando momentos dedicados à pesquisa. Foi com o intuito de motivar os alunos para a consciencialização dos problemas ambientais e da importância da preservação do ambiente que propusemos que cada um escolhesse um tema relacionado com o projeto *Reutilizar para preservar* (nome dado pelos alunos ao projeto desenvolvido pela turma). Tendo em conta os temas escolhidos por cada um, os elementos reuniram-se. Foram, então, formados quatro grupos com os seguintes temas: *Plantas*, *Produção de papel*, *Deslizamentos de terras* e *Lixo-Arte*. Uma vez que cada aluno já tinha pesquisado sobre o tema escolhido, quando se formaram os grupos, a informação recolhida era extensa. Assim, no sentido de preparar a apresentação pública do projeto, os grupos sintetizaram-na e construíram um dispositivo informático para a divulgação. No sentido de complementar a apresentação as crianças recolheram materiais elaborados e/ou utilizados nas diversas sessões (vide apêndice 15).

Porque o debate, as partilhas e as pesquisas em grupo foram situações comuns ao longo desta fase, optámos por alterar a disposição das mesas na sala, uma vez que as crianças interagem melhor quando o seu campo de visão abrange os colegas e a sala num todo (Estanqueiro, 2012). No entanto, também tivemos em consideração os momentos de pesquisas e trabalhos individuais, e os momentos de trabalho em que toda a turma participava em conjunto. Deste modo, por

considerarmos que os momentos de aprendizagem requerem dinâmicas e estratégias diferenciadas, optámos por, ao longo de cada sessão, proporcionar situações de trabalho em grande grupo, em pequeno grupo e individual. Tendo em consideração as diferentes formas de trabalho que queríamos propor e as características dos elementos do grupo, optámos por colocar as mesas de forma a permitir as diferentes formas de trabalho, sem que para tal as crianças despendessem de muito tempo a mudar de lugar ou a alterar a disposição das mesas. Este tema apresenta-se desenvolvido no Capítulo V.

Durante o desenvolvimento do trabalho em grupo estão inerentes vários conceitos fundamentais para a nossa vida em sociedade, como a cooperação, a solidariedade e, inevitavelmente, a criação e/ou cumprimento de regras. Como mencionam Pais e Monteiro (2002:25), as regras são fundamentais para o “desenvolvimento integral do aluno”, mas estas devem ser definidas e debatidas entre o grupo, para que todos concordem com elas, compreendendo as vantagens da sua existência.

Por considerarmos importante, o respeito pelo próximo e a cooperação e dado que promovemos vários momentos sob a forma de trabalho de pequeno grupo, definimos, em conjunto, algumas regras. Assim, depois de compreendida a terminologia da palavra *eficaz* e de definidos os critérios que todos considerávamos fundamentais à avaliação de um grupo, enquanto grupo mais eficaz, implementámos um sistema de recompensa: a atribuição de medalhas ao grupo que demonstrasse maior eficácia na resolução das tarefas propostas (vide apêndice 16). Como menciona Villas-Boas (2008), a autoavaliação e os critérios dessa avaliação devem ser estabelecidos previamente entre a turma e o(a) professor(a) com o intuito de privilegiar as propostas de aprendizagens centradas no aluno. As crianças devem participar e estar cientes dos critérios de avaliação. Estes devem ser bem definidos sem deixar margem para dúvidas, no entanto, podem ser redefinidos e ajustados, caso o grupo e o(a) professor(a) o considerem necessário (Pais & Monteiro, 2002). A atribuição das medalhas era feita democraticamente, por meio de voto justificado, apresentado pelo porta-voz de cada grupo, depois de realizado um debate entre os elementos de cada pequeno grupo em torno das prestações de todos os grupos. Deste modo, o porta-voz, definido por cada grupo, partilhava qual o grupo em que tinham

votado e quais as razões da sua opção, salientando aspetos positivos e aspetos a melhorar. Depois, a cada grupo era dada a possibilidade de justificar e/ou agradecer a votação que lhes havia sido atribuída.

Tal como referido anteriormente, a turma em causa era constituída por diferentes alunos, com diferentes características. Dela faziam parte alunos mais tímidos, que só participavam quando solicitado, e outros bastante participativos, de forma mais ou menos organizada. Deste modo, considerámos importante promover um ambiente que desse a todos iguais oportunidades em participar. Assim, procurámos orientar a turma, motivando os elementos mais tímidos, solicitando a sua participação quando acreditávamos na assertividade da sua participação, e gerindo a participação dos menos tímidos, através da cedência de palavra aquando do cumprimento das regras e de forma rotativa entre todos os elementos da turma. No entanto, procurando manter a motivação dos mais participativos, reforçámos a importância da participação de todos e das vantagens de ouvir e ser ouvido. O(a) professor(a) deve ser o(a) mediador(a) do grupo, principalmente em situações de debate e trabalho de grupo. Assim, o tema deve ser bem definido e permitir um ambiente democrático de partilha de conhecimentos e ideias, onde todos têm voz ativa (Estanqueiro, 2012; Vieira, 2005).

Ao longo do projeto desenvolvido, Reutilizar para preservar, a turma foi sensibilizada para várias questões relacionadas com a preservação do ambiente. Foram vários os momentos, em que os alunos demonstraram interesse em divulgar as suas aprendizagens, nomeadamente, através das reflexões após a dinamização de experiências. Deste modo, durante a escolha dos workshops, para a divulgação, os alunos selecionaram quatro sessões práticas para apresentar no dia da divulgação: *pasta de papel, deslizamentos de terras, reciclagem e reutilização* (vide apêndice 17).

Foi através de uma reflexão conjunta sobre as preferências da turma, relativamente às atividades desenvolvidas, que considerámos ser significativa a exploração da expressão dramática e musical. Para a preparação das dramatizações e música, a apresentar na divulgação, apelando à memória das crianças e aos textos que criaram mais impacto no grupo, foram relembramos os textos apresentados ao longo do nosso período de prática educativa. A turma sugeriu “Bolotas aos

milhares!” e “A bolota e a abóbora”. Uma vez organizados os grupos, conversámos sobre as tarefas a realizar: os grupos responsáveis pelas dramatizações deveriam realizar as alterações textuais necessárias, por forma a transformá-lo num texto dramático. Os alunos foram lembrados da importância de terem em consideração o número de personagens, o narrador, os elementos sonoros, e/ou outras tarefas essenciais a realizar durante e para a dramatização. O grupo responsável pela música foi desafiado a escrever a letra e a compor uma melodia⁷, devendo esta estar também relacionada com o tema do projeto (Papel, árvore, floresta, reciclagem, reutilização) (vide apêndice 18).

O dia dedicado à divulgação teve a presença da comunidade escolar, da família e amigos dos alunos e membros da autarquia local. Para que todos fossem convidados, a turma elaborou cartazes para afixar na escola e construiu convites em pasta de papel (vide apêndice 19). A divulgação é a oportunidade de os alunos poderem partilhar com os outros tudo aquilo que conquistaram sobre os temas desenvolvidos e sobre as ramificações inerentes ao processo, o que promove um sentimento comum de orgulho pelo sucesso alcançado. É importante que a família e a comunidade estejam envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. A parceria entre a escola, a família e a comunidade possibilita o desenvolvimento de um crescimento harmonioso e equilibrado da criança (Perrenoud, 2000; Oliveira, 2010).

Assim, ao longo da prática educativa estimulámos esta participação em vários sentidos. A família através de uma participação ativa, contribuiu para a recolha de materiais reutilizáveis, intercâmbio de informações sobre as atividades desenvolvidas e colaborou para a promoção de experiências diversificadas. Foi através de um convite de uma família que a turma teve a oportunidade de visitar uma pastelaria com fabrico próprio e experienciar o ócio de pasteleiro. A comunidade também nos abriu portas em vários momentos. Foi exemplo disso, a comemoração do “Dia Mundial da Bolota” que, através da articulação dos projetos que estavam a ser desenvolvidos, e em parceria com a Câmara Municipal, foi possível plantar uma árvore na Serra. Sabendo que “o que está do lado de fora da sala de aula gera (...)

⁷ A melodia foi criada com a colaboração da professora responsável pela lecionação da AEC: música.

mais encantamento nas crianças do que o que está dentro” (Freinet, 1979, citado por Scadua, 2009:62) e sabendo que “a pesquisa-ação-participativa cria oportunidades de participação efetiva das crianças no ambiente em que vivem” (Reigada & Reis, 2004: 154). Então, considerámos essencial a visita a uma fábrica de cartolinas local. Esta visita proporcionou novas descobertas à turma, quer sobre a importância da preservação do ambiente, como o processo e critérios de elaboração de papel e cartolinas de qualidade (vide apêndice 20). Foi possível constatar a consolidação destas aprendizagens durante a apresentação da divulgação.

A prática educativa culminou com a avaliação sobre a preparação e desenrolar da divulgação através de questionários distribuídos na turma. A avaliação permite que os alunos reflitam sobre o trabalho desenvolvido, aspetos fortes e aspetos a melhorar. Também os convidados foram solicitados a avaliar as atividades desenvolvidas no dia da divulgação, tal como é possível verificar no apêndice 21. A avaliação é “um caminho para a aprendizagem. Um caminho que, ao ser percorrido de forma inteligente e responsável, nos ajuda a compreender o que acontece e porquê e nos facilita a retificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas” (Roldão, 2003:84).

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

Capítulo III – Experiências-chave em Educação Pré-Escolar

1. A leitura e a escrita em Educação Pré-Escolar: os requisitos essenciais à literacia

A linguagem pode ser entendida como, a “capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade” (Sim-Sim et al. 2008:9). Muito embora existam diferentes formas de comunicar, é através desta linguagem que, de um modo geral, comunicamos uns com os outros. Sendo a linguagem o meio de contacto que utilizamos todos os dias da nossa vida, mesmo antes de nascermos, a ativação da capacidade inata para a linguagem, é algo que se vai construindo e desenvolvendo gradualmente (Sim-Sim et al. 2008).

A linguagem é uma capacidade que vai desenvolvendo e construindo estruturas mentais cognitivas mais complexas, sendo através do “pensamento e da ação” que se verifica a sua evolução (Bruner, 1983, citado por Spodek & Saracho, 1998:79).

Uma das características mais particulares do ser humano é a sua habilidade e predisposição para comunicar, seja através de gestos ou desenhos, palavras escritas ou oralizadas. Esta capacidade desenvolve-se e evolui desde que nascemos, mas é em idade pré-escolar que as crianças estão mais predispostas a adquirir e alargar o seu léxico e a organizar e compreender a língua ao nível da semântica e da gramática (Díaz & Palomar, 1992). Para além disso, como refere Stern (1928, citado por Vigotsky, 2001), é a partir dos dois anos, que a criança começa a compreender a relação entre o signo e o significado, adquirindo, assim, consciência da função simbólica da linguagem. É através do alargamento do léxico que a criança adquire as bases essenciais para se tornar “um eu narrável” (Wolf, 2010:94). Porém, é imprescindível que lhe sejam proporcionadas experiências variadas para ter sucesso no desenvolvimento da linguagem (Hohmann & Weikart, 2004; Spodek & Saracho, 1998). Como referem Díaz e Palomar (1992), o(a) educador(a) deve estimular o conhecimento verbal a partir da observação e reconhecimento sensorial e ativo dos objetos. Seja através de livros de imagens, da audição de poemas, lengalengas ou histórias ou da descrição de características de objetos, de jogos ou de diálogos em

torno das vivências das crianças, várias são as formas que possibilitam a promoção do desenvolvimento da linguagem (Díaz & Palomar, 1992).

Durante a prática educativa, procurámos promover momentos destinados à aquisição de pré-requisitos da leitura e da escrita, dando relevância às sessões de leitura de histórias. A criança, ao “ouvir histórias e recontá-las”, tem a possibilidade de desenvolver a “organização do seu discurso, a (re)construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes para o encadeamento da ação”, que levam a uma maior probabilidade de a criança ter sucesso na aprendizagem da leitura e escrita (Azevedo, 2007:25; Zabalza, 1992).

Considero que, ler para as crianças, é um aspeto essencial para o desenvolvimento da literacia emergente, para a exercitação do domínio da linguagem e também como forma de estimular o prazer pela leitura (Nóvoa, 2009; Sim-Sim, 1998). Spodek e Saracho (1998: 276) mencionam que ao lermos para as crianças estamos ainda a mostrar como se manuseia um livro, “a sua progressão da frente para trás” e “a ideia de que as histórias têm um início, um meio e um fim”.

É através da leitura que as crianças têm, também, acesso à escrita. Ao promovermos o contato com a escrita, seja nos livros, quando escrevemos no quadro ou nos momentos em que registamos a descrição que fazem do seu desenho, estamos a fomentar a abordagem à escrita. Assim, é fornecida a base para que as crianças comecem a identificar letras e/ou palavras (Cruz, 2007; ME, 1997). Desta forma, as crianças começam a imitar o código escrito, inicialmente e normalmente, criando garatujas que simbolizam letras. Sequencialmente, o treino desta prática permite às crianças evoluírem, aperfeiçoando o código e compreendendo a sua função (Mata, 2008).

Foi tendo presente a importância da motivação para a escrita, que, fui incentivando as crianças nas suas tentativas, celebrando cada uma delas, mas também, lançando desafios sempre que as crianças se mostravam disponíveis para com as minhas demonstrações e para a imitação de algumas palavras (Brickman & Taylor, 1991; Blanchar, 1992; Mata, 2008; ME, 1997; Whibread & Coltman, 2008). Como mencionam Helm e Katz (2001), as crianças, ao verem o(a) educador(a) escrever, tendem a imitá-lo(a). O(a) educador(a) é um modelo para as crianças e é também através da observação que estas têm a oportunidade de experimentar novas

aprendizagens, sendo, para isso, fulcral que o(a) profissional esteja atento(a) incentivando, respondendo positivamente a cada nova tentativa, pois, como refere Bandura (1982), a aprendizagem por modelação não depende somente da observação (vide apêndice 22). De acordo com Skinner (1978, citado por Spodek & Saracho, 1998), é por meio do reforço positivo que as crianças têm a oportunidade de conhecer os comportamentos desejados pelo adulto, sendo o reforço social positivo uma ferramenta a utilizar quando desejamos que esse comportamento se repita. É este reforço social que produz o sentimento de sucesso e competência, capaz de motivar a criança a evoluir nas suas tentativas.

O contato diário com a grafia remete a criança para a associação do fonema com o grafema. Assim, as crianças, gradualmente, e na sua maioria instintivamente, ao chegarem a um determinado nível cognitivo, compreendem que a letra é um símbolo representativo de um som. Além disso, ao observarem o adulto a escrever, têm tendência a querer imitar esse comportamento, ganhando consciência da função da escrita. É durante estes momentos de imitação que, posso afirmar, se cria uma zona de desenvolvimento proximal, já que as crianças trabalham sobre o seu nível de desenvolvimento potencial, utilizando o seu nível de desenvolvimento atual, realizando, assim, uma tarefa aquém do expectável para a sua idade (Blanchar, 1992; Fino, 2001; Maehr, 1991; Vasconcelos, 2004; ME, 1997).

Tendo noção da importância da consciência fonológica, as crianças foram desafiadas, em diversos momentos, a identificar rimas e a encontrar palavras que rimassem, a fazer a divisão silábica e a nomear os fonemas. Vários autores mencionam a pertinência de se desenvolverem atividades que promovam momentos de identificação e associação de sons, considerando que o “nível de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar predizem em muito o seu futuro sucesso na aprendizagem da leitura” e da escrita (Adams et al., 2006:20).

As histórias permitem que, as crianças, viajem no imaginário onde alimentam o seu mundo fantástico e que podem retratar acontecimentos reais, no qual, as crianças se reveem no enredo e/ou nas personagens (Duborgel, 1992; Dyson & Genishi, 2010; Macedo & Sueiro, 2009). É certo que, as histórias infantis se baseiam em fábulas, contos, provenientes do imaginário, no entanto, para além de estimularem o imaginário das crianças, também promovem o conhecimento do

mundo. Como refere Macedo e Sueiro (2009:51), “os livros de história são uma potencial mais-valia na compreensão do mundo e no acesso aos mundos possíveis”. Assim, “quando estas narrativas são lidas ou contadas por um adulto, abre-se uma oportunidade para que estes mitos, tão importantes para a construção de sua identidade social e cultural, possam ser apresentados” (Vieira & Fronza, 2011:141).

A leitura de histórias, em prosa ou poema, e as canções são momentos que propiciam experiências de aprendizagem no âmbito da literacia. Indo ao encontro da opinião de Helm e Katz, (2001), quando referem que um tema para um projeto pode ser apresentado por meio do conto de uma história, deste modo, esta estratégia foi utilizada como meio indutor para novos desafios. Assim, aliando a intencionalidade em apresentar um novo tema à importância do desenvolvimento da linguagem, procurámos proporcionar momentos em que as crianças tivessem oportunidade de ouvir, quem estava a contar a história, quer o adulto como cada uma das crianças, já que a sua participação no conto de histórias foi uma prática comum. Prever um final de uma história, interpretar uma ilustração, recordar sons ou palavras, significados ou acontecimentos foram algumas das estratégias implementadas ao longo das sessões de conto. Foi exemplo disso a história *O polvo coceguinhas*. Esta história foi seleccionada, dentro de outras que já tinham sido exploradas, pelo grupo para ser dramatizada no dia da divulgação. No entanto, a história foi alterada, tendo sido as crianças num momento de partilha a acrescentar as falas e a criar rimas. (vide apêndice 23).

Foi, desta forma, dada oportunidade para que as crianças manifestassem os seus sentimentos e opiniões, expressando-se com um vocabulário que iam adquirindo, acompanhando a sequência lógica de cada história e sentindo-se desafiadas a imaginar novas situações (Sim-Sim et al, 2008). Assim, no decorrer das sessões tentou-se dar ênfase ao diálogo, à partilha, às histórias quer contadas por nós como pelas crianças, procurando promover o desenvolvimento da linguagem do grupo, um dos objetivos traçados pelo AE. Segundo Rice (1989, citado por Papalia, et al., 2001) ler para as crianças potencia o desenvolvimento do seu discurso e promove a conversação quer entre as crianças, como entre as crianças e o adulto (Dyson & Genishi, 2010).

Para além da audição de histórias, quer através de livros, como de imagens e de fantoches, as crianças tiveram a oportunidade de as recontar através de desenhos e da dramatização, o que as conduziu “ a uma fácil identificação de um fenómeno ou de uma ideia” (Bruner, 1977:88). Todavia, estas não foram as únicas situações de ditar os seus próprios textos. Aquando da elaboração do convite destinado à divulgação do projeto desenvolvido por este grupo, as crianças tiveram a oportunidade de entrar em contato com um novo tipo de texto. Juntas, partilhando os seus conhecimentos, identificaram os elementos essenciais à construção do convite. O convite da divulgação foi entregue a todos os membros da comunidade educativa, num momento em que pude sentir uma evidente motivação e orgulho perante todo o trabalho realizado até então (vide apêndice 24).

A dramatização, enquanto atividade de literacia, permite à criança a oportunidade de se tornar controladora ativa da história. Quando incentivamos as crianças a criarem as suas próprias histórias estamos a estimular, não só, o envolvimento nas histórias umas das outras, como também o seu esforço individual (Dyson & Genishi, 2010). Por este motivo, as crianças foram incentivadas a elaborarem e dramatizar as suas histórias.

Procurámos criar materiais apelativos, com e para as crianças, em trabalho de equipa, com o intuito de dar largas à imaginação e dinamizar diversas atividades de literacia com artefactos criados e executados em cooperação com as crianças. Um desses exemplos foi o *fantocheiro* de sombras. Ao utilizarem este material, as crianças, puderam inventar e recontar histórias (vide apêndice 25). Foi, desta forma, numa relação transdisciplinar nascida por meio do conto de histórias, que tivemos a oportunidade de implementar novas áreas lúdico didáticas, que permitiram às crianças, por meio da brincadeira, colocar em prática tudo aquilo que aprenderam, consolidando essas aprendizagens por meio da interação social (Katz & Chart, 1997).

Tentámos construir materiais apelativos de forma a proporcionar um ambiente que encorajasse para a manipulação e exploração. Estes foram utilizados para elaboração de histórias e deixados ao dispor das crianças, para que pudessem brincar ao faz-de-conta (Rogers, 1991). Conforme refere Piaget, “brincar é uma forma de manipular o mundo externo para que ele se encaixe nos esquemas de organização” da criança. Como tal, durante as brincadeiras, a criança, cria situações

imaginárias onde as controla de acordo com o seu desejo (Citado por Spodek & Saracho, 1998, p. 212). Ou seja, ao brincar de forma imaginativa a “criança está a aprender a utilizar a linguagem e o pensamento, não apenas para falar, mas para escolher o que vai dizer, não para interpretar, mas para ponderar possíveis interpretações” (Dyson & Genishi, 2010; Donaldson, 1978 citado por Vasconcelos, 2004).

Também o recurso às TIC, cada vez mais em voga e aproveitando o seu poder apelativo, é um estímulo para o desenvolvimento da leitura e da escrita (ME, 1997). Fazendo jus à potencialidade que os computadores e a internet possuem, nomeadamente, na sala de atividades, as crianças puderam fazer pesquisas sobre os temas apresentados ou outros sobre os quais apresentavam dúvidas, demonstrando por este meio, e mais uma vez, o quanto a linguagem escrita é útil para o dia-a-dia de cada um de nós, o quanto através dela podemos alargar os nossos horizontes. Como refere Bruner (1977:94) “a tarefa do professor como comunicador, modelo e figura de identificação pode ser auxiliado pela utilização de (...) dispositivos que expandem a experiência, a clarificam e lhe dão um significado pessoal”. Indo ao encontro das palavras de Bruner, para além das pesquisas que fizemos em grupo, deixámos ao dispor do grupo vários livros sobre o tema do projeto e materiais para exploração livre, como a caixa surpresa, elementos marinhos em feltro, fantoches, conchas, barco de madeira, entre outros elementos representativos do mar (vide apêndice 26).

Um dos aspetos essenciais à promoção do desenvolvimento da literacia emergente é o contacto direto com os livros, deste modo, ocorreram momentos destinados a idas à biblioteca ou à troca de livros. À imagem das bibliotecas visitadas, a área de leitura existente na sala de atividades, de acordo com Dyson e Genishi (2010:279), ajudam “a literacia a construir-se como parte importante das rotinas quotidianas das crianças”. Assim, as crianças, não só, tinham acesso a uma panóplia de livros, como tinham a liberdade de escolher o livro que pretendiam levar para a escola ou para casa (Viera & Fronza, 2011).

De acordo com as OCEPE (ME,1997), o contato frequente e a exploração de livros em bibliotecas ou outros locais de cultura, permitem que as crianças se consciencializem da importância da consulta de livros e do prazer que a leitura possibilita, não só como forma de entretenimento mas, também, como fonte para

novas aprendizagens. Nestes espaços, as crianças, podem manusear e explorar, sendo que estes momentos devem ser prazerosos. Cabe-nos a nós, orientadores(as), aguçar a curiosidade das crianças e “facilitar-lhes oportunidades de leitura”, acompanhando e propondo, se necessário, o processo de seleção dos livros (Sáiz, 2007: 165). Assim, sempre que uma criança solicitava a minha ajuda ou quando verificava que a criança carecia de um incentivo, prontamente me disponibilizava para a apoiar nas suas escolhas. Cabe-nos a nós mostrar o prazer da leitura, demonstrando entusiasmo aquando das sessões de leitura e possibilitando a partilha das emoções e sensações que os textos provocaram (Azevedo, 2007; Mata, 2008).

Muito embora saibamos que, como refere Sáiz (2007), os resultados só se veem a longo prazo, a promoção da leitura é imperativa, exigindo tempo, disponibilidade e energia. Contar uma história, não é um mero ato de leitura, é saber encarnarmos as personagens, “é assumir-se como sujeito da própria história”, usando diferentes entoações, cativando a atenção e mesmo a participação das crianças, transportando-as connosco para o mundo das personagens, fazendo-as sentir, viver cada situação, cada momento (Mainardes, n.d.:1) . “Só um verdadeiro leitor é capaz de transmitir paixão pela leitura” (Sáiz, 2007: 165). É partindo dos livros que as crianças são convidadas a entrar “num mundo muito especial” (Pereira, 2007: 177).

Visto que, de acordo com Macedo e Sueiro (2009:50) “no JI pretende-se sobretudo que a criança possa estabelecer um contato precoce com a leitura e o livro, promovendo a organização do seu envolvimento”, o(a) educador(a), deve, ter noção da importância do seu papel enquanto mediador(a)/orientador(a), capaz de tomar decisões tendo em consideração o seu conhecimento relativamente ao grupo de crianças que tem à sua frente (Macedo & Sueiro, 2009).

2. Conversas de tapete: um diálogo em crescimento

Ao vivermos num mundo democrático, onde todos queremos ser ouvidos e partilhar a nossa opinião, devemos ser capazes de saber ouvir, pois, de outra forma, deixamos de fazer jus ao significado de democracia. Como refere Sim-Sim et al., (2008:29), “o ser humano é, por natureza, um comunicador”. No entanto, comunicar

“implica a troca de mensagens”, implica ser ouvido e ouvir o outro (op.cit:31). Assinto que, o nosso papel enquanto promotores, orientadores e mediadores de situações destinadas à aprendizagem do conceito democrático, se devem focar na criação de oportunidades para que as crianças, em grupo, se organizem e tomem decisões. Para além disso, vivemos numa sociedade cada vez mais comunicativa, com diferentes meios de transmissão de informação e há que desenvolver e munir, as crianças, de capacidades para fazer a interpretação correta e a seleção do que é fidedigno (Gadotti et al., 1995).

Como tal, ao longo da prática educativa e durante as diferentes sessões que dinamizamos, elegemos uma pedagogia de participação, tentando fomentar o diálogo, para todos participarem e refletirem sobre os assuntos/temas que pretendíamos expandir e como forma de desenvolverem a linguagem, a capacidade expressão, o raciocínio e o espírito crítico (Oliveira-Formosinho, 2013).

No entanto, para que todos possamos participar, não posso deixar de salientar a importância do saber ouvir e do saber esperar pela sua vez. Deste modo, tentámos implementar por diversas vezes, principalmente quando as participações começavam a ficar muito confusas e a intensidade do som mais forte, a mão no ar, para que cada uma das crianças tivesse a oportunidade de ser ouvida e de ouvir. Hughes e Sullivan consideram que, “o treinamento das habilidades sociais são intervenções voltadas ao aperfeiçoamento dos comportamentos sociais”, assim, o trabalho em pequeno ou grande grupo ou em pares, proporciona a cooperação, desenvolvendo as competências sociais das crianças (Hughes & Sullivan, 1988, citado por Spodek & Saracho, 1998:144).

É com as rotinas que as crianças “aprendem a antecipar eventos futuros através da regularidade das ocorrências diárias” (Spodek & Saracho, 1998:136). As rotinas, para além de funcionarem como “organizadores estruturais das experiências quotidianas”, também têm efeitos na “segurança e autonomia” da criança (Zabalza, 1996:52). “É na sucessão dos tempos da rotina que a criança vai encontrar as referências temporais de que necessita para fundamentar a sua compreensão do ritmo da passagem do tempo” (Macedo & Sueiro, 2009:54).

As conversas de tapete, enquanto momento vincado na rotina das crianças deste grupo, começaram por ser momentos destinados à partilha de vivências diárias.

No entanto, com o desenrolar do tempo começámos a explorar estes momentos também para a planificação e retrospectiva diária, indo ao encontro da perspectiva de Vasconcelos (1997) quando se refere à sua importância, pelo facto de imprimir ao quotidiano um ritmo que seja do conhecimento das crianças, o que por sua vez lhes permite um sentimento de segurança.

Assim, de manhã e ao final do dia reuníamos-nos no tapete e conversávamos sobre o que havíamos feito, o que faltava e o que pretendíamos fazer, tomando decisões em conjunto, planeando as sessões de acordo com o que as crianças gostariam de fazer. Vayer et al. (2003:39) consideram esta estratégia, um meio facilitador das aprendizagens, já que, para estes autores facilitar aprendizagens “significa estar atento à criança, aceitar perder o protagonismo” (Hohman et al, 1985, citado por Zabalza, 1992). É nesta perspectiva que Oliveira-Formosinho (2013:19), numa abordagem aos modelos pedagógicos participativos, defende a imagem da criança enquanto construtora do seu próprio conhecimento, sendo para tal essencial partir dos seus interesses “como motivação para a experiência educativa”. Assim, considerámos importante promover estes momentos, pois é através deles que as crianças são convidadas a conduzir o seu próprio processo de aprendizagem (Vasconcelos, 1997).

Foi, inclusivamente, por meio destas partilhas acerca de um tópico surgido de um elemento surpresa, colocado no centro da roda das crianças, que demos início ao projeto, tendo as crianças, de imediato, desenvolvido planos de investigação (Katz & Chard, 1997). Como defende Novak e Gowin, (1988), quem aprende é quem identifica e seleciona o que vai aprender. Nas palavras de Macedo e Sueiro (2009:59), quando a criança se envolve há, da sua parte, “uma entrega total à atividade ou projeto que ela própria decide participar e do qual se apropria sentindo-o como seu”.

Assim, a mim, coube-me o papel de motivadora, procurando interessar a criança, pondo ao seu alcance o necessário para que esta pudesse tomar as suas próprias decisões (Maura, 1992). Segundo Helm e Katz (2001), a referida revisão e momentos de discussão são, provavelmente, dos momentos mais benéficos que podem surgir ao longo de um projeto. Estes momentos foram aproveitados para iniciar e dar continuidade à criação de uma teia, revisitada a cada novo passo.

Porque, como refere Vasconcelos (1997:156) “fazer um registo pode ser uma forma de as crianças se comprometerem com a planificação, tornando-se assim, responsáveis perante si próprios e perante o grupo”, esta teia serviu não só para interligar conhecimentos e descobertas como também, e numa primeira fase, para planificar as atividades decididas pelo grupo. São estas planificações realizadas no tapete, que na minha opinião, corroborando com a visão de Vasconcelos (1997:158), potenciam o “exercício em coletividade”.

A análise da teia permite que, as crianças, ponderem sobre as ações desenvolvidas e que as relacionem com o que falta fazer. Desta forma, considero termos conseguido planear coisas que tinham um sentido real para as crianças (Vasconcelos,1997). É durante este momento que, também, se pode avaliar se as vivências experienciadas foram realmente significativas, uma vez que, “as crianças têm tendência para se lembrarem do que foi excitante e vivido com entusiasmo” (Tompkis, 1991:30).

Segundo a Teoria de Aprendizagem de Ausubel, o debate e o questionamento permitem que se tirem conclusões pertinentes sobre temas a abordar. Deste modo, os conhecimentos prévios das crianças são tidos em linha de conta e valorizados, para que posteriormente se possam construir estruturas mentais, utilizando ferramentas como mapas conceituais que permitem descobrir outros conhecimentos e para que a aprendizagem seja mais eficaz. Assim, ao existir um encadeamento com as aprendizagens anteriores a aprendizagem torna-se significativa. Caso isto não suceda, então a criança pode deixar de se interessar pelo que está a ser desenvolvido (Formosinho & Lino, 2008; Pelizzari et al., 2001; Riley, 2004).

Em várias ocasiões, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer novas realidades, outras vivências, já que foi dada voz a todas quantas quiseram partilhar (Ladd & Colman, 2010; Wolf, 2010). Ao longo, quer dos momentos de partilha, quer durante a realização de atividades, as crianças foram questionadas, proporcionando momentos de estimulação, de aquisição e/ou consolidação de aprendizagens. O questionamento também pode trazer vantagens, como propiciar o desenvolvimento da capacidade de comunicação e expressão.

Relativamente à linguagem, e uma vez que é uma das peças-chave da EPE, e que é sobre esta, que se vai construindo todo o “pensamento e a capacidade de

descodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender”, devemos não só exercitar a linguagem, mas também aperfeiçoá-la (Zabalza, 1996:51). Por conseguinte, considero indispensável estabelecer momentos de diálogos, de partilha e de debates, já que defendo a promoção de situações em que as crianças sejam levadas a relatar as suas experiências e descobertas.

Foi durante uma conversa de tapete, que decidimos fazer um submarino, uma vez que, através deste meio de transporte se pode descobrir o fundo do mar. Assim, as crianças foram desafiadas a desenharem um submarino para depois o reproduzirem. Quando terminaram o projeto, foi feita a eleição do submarino que seria reproduzido. Posteriormente, em conversa de tapete, foi delineada uma teia para sabermos o que precisávamos para a construção do submarino e uma pesquisa, descobrindo os elementos que gostaríamos de incluir. Segundo Zabalza (1996:51), é essencial procurar “novas possibilidades de expressão, vocabulário mais preciso, construções sintáticas mais complexas, dispositivos expressivos e referências cada vez mais amplas”. Assim, foram introduzidos novos vocábulos, como hélice e periscópio, que em conversa de tapete despoletaram muita curiosidade, tendo sido explorados e construídos. Foi ainda no desenrolar da construção do submarino que as crianças exploraram a causa da imersão e submersão do submarino (vide apêndice 27).

Quando conversamos acerca dos interesses da criança, quando a parafraseamos e mesmo quando permanecemos em silêncio, o tempo necessário para lhe permitir a oportunidade de responder, estamos a contribuir para o desenvolvimento da linguagem (Papalia et al., 2001). Vasconcelos (2004) menciona que “o ambiente de aprendizagem que gera um uso rico da linguagem dará às crianças a oportunidade de participarem em atividades de faz-de-conta e de jogo dramático”. A criança ao desenvolver as suas capacidades orais está a emergir para a compreensão da escrita (ME,1997; Sim-Sim et al. 2008).

No entanto, é, também, fulcral proporcionar circunstâncias através das quais as crianças tenham oportunidade de refletirem, partilharem e de se responsabilizarem pelas suas aprendizagens individuais e de grupo, isto é, por uma aprendizagem cooperativa. De acordo com Dewey (1916, citado por Arends, 1995), a sala de aula deve espelhar a sociedade, sendo, para isso, essencial enfatizar a organização de

grupos de trabalho sob condições cooperativa “onde os indivíduos são reforçados pelo sucesso do grupo” (Arends, 1995:367).

Para que, esta aprendizagem cooperativa seja desenvolvida, é necessário que as competências sociais das crianças também o sejam. Como mencionam Delors et al. (1998:51), “a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social”, assim, e tal como referi anteriormente, aprendizagens como ouvir, esperar, respeitar opiniões, decidir democraticamente e pedir ajuda e ajudar são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças (Lopes & Silva, 2013). Devemos, assim, proporcionar e orientar aprendizagens tendo em vista os quatro pilares do conhecimento: “aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas” e “aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes”, com o intuito de dar resposta ao conjunto das missões da educação (Delors et al., 1998:90; Pombo, 2004).

Como tenho vindo a defender, considero que o diálogo, onde reina a partilha de opiniões e de vivências, deve ser um aspeto crucial nos momentos em sala de atividades, permitindo às crianças que se tornem indivíduos críticos, capazes de defenderem as suas convicções. A conceção dos referidos planos diários realizados, na forma acima descrita, permitiram às crianças relembrar o que foi feito. Tiveram a possibilidade de aprender a pronunciarem-se, sobre as suas intenções e a cogitarem sobre os seus atos, desenvolvendo as suas potencialidades de raciocínio, de tomada de decisão e de resolução de problemas (Spodek & Saracho, 1998; Hohmann & Weikart, 2004).

Os momentos de debate, criados em sala de atividades, também foram uma estratégia ponderada, uma vez que, é através destes que se conseguem tirar conclusões pertinentes sobre as temáticas abordadas. Estes debates requerem das crianças não só a sua capacidade de expressar a sua opinião e a capacidade de ouvir a opinião do outro, mas também a de refletir sobre os acontecimentos e as opiniões divergentes. Permitem promover a compreensão do diferente, o respeito por ele e a aceitação das diferentes perspetivas (Arends, 1995; Bruner, 1998). Pois, tal como

refere Midgley (1995:20), “societies can be improved if individuals experience personal development and learn to relate to each other in more positive ways”.

A reflexão e a partilha são ocasiões que nos permitem crescer, ver outros pontos de vista e o facto de refletirmos em prol do benefício da aprendizagem das crianças implica que estamos, à partida, a melhorar as nossas práticas. Ao debatermos ideias e opiniões, enriquecemos os nossos conhecimentos, o nosso poder argumentativo e aprendemos a aceitar outras opiniões (Guimarães et al., 2007). Assim como a ação não é suficiente para a aprendizagem das crianças, também para mim, com a pretensão de futura educadora, não o é. É a ação e a reflexão sobre a ação que me permitem o desenvolvimento, compreensão e evolução da minha prática (Hohmann & Weikart, 2004).

Durante os momentos no tapete, de forma confortável, informal e em posição de igual para igual, as crianças e os adultos puderam sentir-se pertencentes a uma comunidade. Aqui, geraram-se interações que propiciaram uma constante construção e reconstrução dos conhecimentos e do mundo, tendo por base a aprendizagem de comportamentos sociais, mas também a promoção do sentimento de autoestima (Vasconcelos, 1997).

Todos, adultos e crianças, foram incentivados a adotar comportamentos pró-sociais, de aceitação do outro enquanto base para uma convivência saudável, que implica igualdade de direitos. É da interação positiva, do sentido de interdependência, da interajuda e do respeito mútuo que depende o sucesso de qualquer projeto e este caso não foi diferente.

Considero, assim, que o sucesso experimentado durante todo o processo em trono do projeto implementado dependeu, em grande parte, da promoção destes momentos, que deram às crianças a oportunidade de compreender “o sentido do respeito nas relações humanas” e do quão é importante trabalhar em grupo (Vasconcelos, 1997:169).

Capítulo IV – Diferenciação pedagógica como essência da qualidade: uma experiência-chave transversal

A expressão *escola para todos*, foi utilizada por Sampaio no início do século XX (1931: 459, citado por Pintassilgo & Mogarro, 2003:4) e transmite a ideia do direito a uma educação de qualidade para todos(as). No entanto, é fundamental que a educação seja diferenciada, pois cada criança tem “um determinado património sociocultural, com os seus interesses e necessidades, saberes, experiências e dificuldades” (Cadima, 1997: 14). Como tal, numa sala de aula devemos ter em consideração as semelhanças entre as crianças e, acima de tudo, as particularidades individuais, uma vez que são elementos relevantes para o processo de ensino e de aprendizagem (Tomlinson, 2008).

A diferenciação pedagógica é a chave para o sucesso escolar das crianças. O(a) educador(a)/professor(a), ao desenvolver estratégias diversificadas, possibilita aos alunos diferentes “formas de apreenderem conteúdos, processarem ou entenderem diferentes ideias e desenvolverem soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008:13). Indo ao encontro desta necessidade, ao longo da minha prática educativa, procurei realizar as planificações diárias de forma aberta, tendo em conta as necessidades das crianças, os seus interesses e ritmos de aprendizagem e as diferentes formas como a informação iria ser processada. Uma planificação aberta permite que as questões que surgem no momento sejam promotoras de novas aprendizagens. Novos assuntos são debatidos e diferentes ideias são partilhadas, permitindo alargar ou desviar o foco inicialmente delineado. Para além dos aspetos mencionados, na elaboração da planificação tivemos o cuidado de delinear sessões que apoiassem as preferências das crianças, proporcionando o desenvolvimento dos pontos fortes e encorajando-as a ultrapassar as suas fragilidades. Fomos, deste modo, ao encontro do que defendem Tomlinson e Allan (2002), que mencionam que as crianças devem ter oportunidade de desenvolver as suas aprendizagens num ambiente de maximização das suas capacidades.

Durante a prática pedagógica em EPE e em 1.º CEB, procurei promover situações através das quais as crianças pudessem escolher as estratégias e a forma

como apresentavam as suas descobertas. No entanto, houve sempre o cuidado de articular essas situações com os objetivos delineados pelas orientadoras cooperantes. Heacox (2006) refere que a criança é quem decide se quer e como quer aprender. Assim, é fulcral considerar as preferências individuais das crianças, uma vez que são determinantes para o processo de aprendizagem e para responsabilização dos alunos pelo seu “crescimento e progresso” (Tomlinson & Allan, 2002:35).

Deste modo, e principalmente nos momentos destinados ao trabalho em pequenos grupos, as crianças tiveram a oportunidade de selecionar o tema a explorar, distribuir as tarefas de acordo com as preferências e talentos de cada uma e estruturar e apresentar o trabalho desenvolvido. No entanto, o(a) professor(a) tem o papel de motivador, valorizando o contributo de cada elemento do grupo e estimulando a importância da capacidade de aprender (Sá, 2001). Por esse motivo, enquanto as crianças dinamizavam as suas tarefas, circulávamos pelos grupos, prestando apoio, orientando e ajudando no que fosse necessário.

Outro aspeto, que considero de salientar é a importância de despertar o interesse dos alunos. Nem todos aprendem da mesma maneira, a forma como processamos a informação difere de indivíduo para indivíduo, através dos modos sensoriais: visão, audição e tato. Como tal, optámos por aplicar estratégias diversificadas, que pudessem colmatar as necessidades do grupo. Dinamizámos sessões utilizando diferentes materiais e propusemos uma vasta diversidade de tarefas, permitindo que as crianças decidissem sobre si mesmas. Durante o processo de pesquisa e construção da apresentação das descobertas, os alunos puderam decidir o tema de pesquisa, como iriam recolher a informação necessária, como a iriam apresentar e qual o papel de cada elemento no grupo em que cada um estava inserido.

A diferenciação pedagógica implica que haja momentos em que o ensino seja individual, em pequeno grupo e em grande grupo (Heacox, 2006). Cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e é essencial que todos tenham tempo para executar as suas tarefas o melhor possível. Contudo, há alunos que, dadas as suas características, terminam as tarefas mais rapidamente que os restantes. Neste caso, cabe ao(a) professor(a) desafiar o aluno para abraçar novos desafios, uma vez que, elementos com estas características podem facilmente desmotivar caso tenham que aguardar pelos restantes colegas. Por outro lado, caso o(a) professor(a) dê por terminado o

tempo de resolução de uma tarefa, sem que alguns alunos a tenham terminado, facilmente, esses alunos poderão sentir-se desmotivados para novas tarefas.

Deste modo, durante a prática educativa em 1.º CEB, foram aplicadas algumas estratégias que considerámos vantajosas para colmatar as necessidades das crianças. Assim, apresentámos ao grupo vários elementos com diferentes funções: o *cilindro de apoio*, a *bola sorridente* e a *loja dos desafios*. O cilindro de apoio, feito com rolo de papel e pintado de duas cores (metade laranja e metade azul), servia para percebermos como estava a decorrer a tarefa. Cada aluno tinha um cilindro e posicionava-o de acordo com a sua necessidade, isto é, caso a parte azul estivesse para cima significava que o aluno estava a conseguir realizar a tarefa autonomamente, caso a parte cor de laranja estivesse para cima significava que o aluno precisava de apoio, indicando-nos que deveríamos ir ao seu lugar para o apoiar. A bola sorridente era colocada em cima do cilindro de apoio quando a criança terminava a tarefa, permitindo-nos desafiar os alunos a novas tarefas, depois de feita a correção individual com o aluno (vide apêndice 28).

É de referir que, uma vez que consideramos importante a partilha, cooperação e a entreaajuda, se alguma criança tivesse dúvidas e o(a) colega já tivesse terminado e corrigido a sua tarefa, então ajudava-o(a). Uma vez a tarefa findada, a havendo vários colegas ainda a realizar a tarefa, o aluno dirigia-se à loja dos desafios e retirava um dos quatro desafios diferentes.

A loja dos desafios foi construída no sentido de responder de forma eficaz aos vários ritmos existentes no grupo, durante a prática educativa no 1.º CEB. Os desafios existentes na loja eram relacionados com as três áreas disciplinares (Português, Matemática e Estudo do Meio) abordando os conteúdos já aprendidos, existindo desafios com diferentes níveis de dificuldade.

Também durante o estágio em EPE, apresentámos tarefas com diferentes graus de dificuldade. Tivemos essa preocupação, não só porque cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, mas também por se tratar de um grupo com crianças de 3, 4 e 5 anos. Deste modo, as crianças tiveram a oportunidade de escolher o grau de dificuldade da tarefa a executar, tendo também tido a possibilidade de realizar as restantes tarefas. Considero que, desta forma, as crianças se puderam sentir seguras, mas também desafiadas a progredir nas suas aprendizagens, favorecendo a sua

autoestima. De acordo com Heacox (2006), o(a) professor(a) deve diferenciar o conteúdo e/ou o grau de dificuldade, atribuindo atividades apropriadas para o desenvolvimento da criança e “que a entusiasmem a transitar para um (...) desenvolvimento mais avançado (Bruner, 1977: 55).

Ao longo deste percurso, foi evidente que cada criança processa a informação de maneira diferente. Gardner (1995:13) menciona que é essencial termos uma “visão pluralista da mente” e que o(a) professor(a) deve adequar as suas estratégias consoante os “perfis, objetivos e interesses” das crianças (op.cit.:16). Como tal, optámos por preparar sessões com materiais diversificados, com o intuito de ir ao encontro dos vários modos sensoriais de processamento de informação das crianças: visão, audição e tato. Como refere Heacox (2006), cada indivíduo tem o seu estilo de aprendizagem, processando a informação de diferentes formas, isto é, tem mais facilidade em aprender algo consoante a característica que está mais desenvolvida.

Assim, crianças *visuais* aprendem melhor se puderem ver o que estão a aprender; crianças *auditivas* têm mais facilidade se a informação for partilhada através da audição, crianças *cinestésicas* têm mais facilidade no processo de aprendizagem quando executam, experimentam através da manipulação e as crianças *artísticas* que aprendem mais facilmente através das expressões artísticas. No entanto, é de referir que estes estilos de aprendizagem podem estar associados uns aos outros (Gardner, 1995).

Deste modo, em ambos os contextos de prática educativa, considerámos pertinente construir alguns materiais didáticos de apoio às sessões. Para a preparação dos diversos materiais refletimos sobre os interesses dos grupos e quais os materiais mais apelativos e motivadores. É essencial descobrir estratégias inovadoras que despertem para a curiosidade das crianças em aprender novos conceitos e conteúdos (Souza, 2007). O(a) educador(a)/professor(a), como mediador das aprendizagens, deve criar e construir materiais didáticos que facilitem o processo de ensino e de aprendizagem (Filho et al., 2011). Foi, com o intuito de suscitar a curiosidade e o interesse das crianças que construímos material didático para acompanhar as aprendizagens das crianças. O(a) professor(a), ao conhecer as características das crianças, potencialidades e dificuldades de cada uma, deve promover aulas com

diferentes estratégias de aprendizagem, fornecendo a oportunidade de desenvolverem os seus talentos e através desses talentos colmatarem as necessidades nas áreas que têm mais dificuldade (Gardner, 1995; Silver et al., 2010).

Indo ao encontro dos autores supracitados, procurámos promover momentos através dos quais as crianças pudessem escolher as suas tarefas de acordo com as suas preferências. Um exemplo desta estratégia aconteceu durante a preparação da divulgação dos projetos desenvolvidos.

No contexto de EPE, as crianças escolheram, dentro das histórias lidas durante o período de prática educativa, aquela que pretendiam apresentar às restantes crianças do JI. Durante uma conversa de tapete, criaram falas para a dramatização e, democraticamente, escolheram as personagens que cada uma interpretaria e selecionaram as músicas e sons que deveriam fazer parte da banda sonora. Através de um exercício de improvisação de expressão dramática, as crianças criaram os gestos que cada personagem (animal) realizaria durante a interpretação.

No contexto de 1.º CEB, os alunos, escolheram as suas tarefas e responsabilizaram-se pela concretização das mesmas. Tal como se pode verificar por meio de consulta dos apêndices 17, 19 e 20, os alunos decidiram apresentar dramatizações, uma música, palestras e vários workshops. Para a preparação das dramatizações, à semelhança do ocorrido em contexto de EPE, os alunos escolheram os textos a dramatizar e realizaram as alterações necessárias ao texto, transformando-o num texto dramático. De seguida, os alunos distribuíram entre si as tarefas a desenvolver, consoante as suas preferências.

O sentido de responsabilidade deve ser desenvolvido desde cedo, as crianças devem ser vistas como indivíduos competentes, capazes de cumprir um acordo. Assim sendo, para a preparação das palestras, elaborámos contratos de trabalho para os grupos responsáveis por cada uma das sessões, onde cada criança assinalou as tarefas a que se propunha a fazer e os prazos de entrega (vide apêndice 29) (Pinto, 2003). Em todos os casos, foram os alunos os responsáveis por, em pequeno grupo, escolher o que queriam apresentar, o modo como iriam preparar a apresentação e todas as tarefas inerentes à mesma, desenvolvendo, deste modo, o espírito de equipa, o sentido de responsabilidade e autonomia.

Ao longo das práticas educativas tive a oportunidade de estar incluída em grupos inclusivos, com os quais pude aprimorar os meus conhecimentos sobre como agir, no sentido de criar iguais oportunidades para todos(as). As crianças com NEE devem estar incluídas no grupo, nas tarefas, na escola e na comunidade. Considero que para a evolução e desenvolvimento da sociedade em geral devemos viver em harmonia, respeitando as particularidades de cada indivíduo e valorizando as capacidades de cada um. Para o desenvolvimento integral do ser humano é essencial saber respeitar as características e envolver todos no crescimento de todos, a “diversidade e a diferença são valores positivos e fatores importantes de progresso” (Rodrigues, 2001:22). As crianças com NEE devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem, devem ter direito a um ensino de qualidade que as prepare para a vida futura, para que sejam pessoas o mais ativas possível, com voz na sociedade. Rodrigues (2001:23) refere que fazer parte de uma sociedade não é justificada pela “simples integração física”, é necessário que sejam vistas, ouvidas, que sejam valorizadas e reconhecidas pelas suas potencialidades.

Neste sentido, sabendo que as crianças passam cada vez mais tempo nas Instituições Escolares e que uma parte do desenvolvimento dos valores e da capacidade de socialização e inter-relação é realizada nestes locais, o(a) educador(a)/professor(a) deve promover um ambiente de igualdade, de respeito, de afeto e de justiça.

Durante este percurso pude observar, refletir e agir em conformidade com o que penso poder ajudar a tornar a sociedade num espaço de todos e para todos. Deste modo, procurei responder a todas as necessidades das crianças, valorizando as suas capacidades, encorajando-as a ultrapassar as suas limitações, estimulando-as a participar, promovendo a cooperação, respeitando as diferenças e semelhanças de todas.

A experiência de vivenciar, tanto em EPE como em 1.º CEB, grupos com crianças com NEE, proporcionou uma maior consciência quanto aos cuidados que um(a) educador(a)/professor(a) deve ter ao planificar e avaliar as sessões. Como refere Rodrigues (2001), deve ser dada maior importância ao processo e não ao produto, sendo por vezes necessário adaptar o currículo ou ir construindo o currículo consoante as aprendizagens da criança. Por esse motivo, considerámos necessário

valorizar o processo utilizado por cada criança na resolução/execução das tarefas que propúnhamos e a que se propunham, apresentando situações com diferentes níveis de dificuldade e em diferentes formatos. Por exemplo, a exploração matemática foi feita quer através da manipulação de objetos, como através da pintura (vide apêndice 30).

Foi possível constatar que a articulação entre os(as) educadores(as)/professores(as), professores(as) de Educação Especial e técnicos especializados tem um papel preponderante para a avaliação e adaptações curriculares. Esta articulação permite um acompanhamento centrado nas competências da criança, tendo em vista o seu desenvolvimento e autonomia. Ao escrever estas palavras, não posso deixar de refletir sobre os desafios que o(a) educador(a)/professor(a) encara todos os dias numa sala cheia de crianças. Durante as práticas educativas, pude observar que nem sempre as crianças com NEE estão dispostas a colaborar nas suas aprendizagens, nem sempre querem partilhar ou realizar as tarefas.

Deste modo, é, do meu ponto de vista, exigido ao(à) educador(a)/professor(a) também outras competências, *mais* ponderação, mais maleabilidade, mais afeto, mais coerência, mais tolerância e mais conhecimento sobre as características e personalidade da criança. No entanto, considero que com persistência, respeito, dedicação e afeto, a criança pode alcançar os objetivos traçados.

As necessidades de crianças com NEE serão diferentes? Considero que sim, considero que todos nós temos necessidades distintas, mas também que todos nós temos necessidades semelhantes. Em diversos momentos, durante as planificações, refletimos sobre a participação destas crianças nas sessões. Refletimos sobre a importância dessas participações, quer para o seu desenvolvimento, como para o desenvolvimento dos que as rodeiam. Durante a prática educativa no 1.º CEB, procurámos dinamizar tarefas nas quais o aluno com NEE participasse com a máxima qualidade e segurança possível. Foi exemplo disso, o dia da comemoração do Magusto, que apesar de o aluno com NEE não estar presente na sala com a turma, solicitámos a sua presença para participar na atividade.

Sabendo que os alunos devem ter a possibilidade de ter acesso a diferentes obras de arte e a diferentes materiais, explorámos uma obra Luís Dourdil (1959). Coletto (2010) menciona que, durante a etapa de 1.º CEB, os alunos devem alargar o

seu repertório observando e analisando obras de arte e desenvolver o gosto pela cultura. Estas práticas permitem desenvolver a criatividade e a sensibilidade estética das crianças desde a idade pré-escolar até ao secundário (Santos, 2008; Irra, 2009).

Assim, a exposição da obra foi conduzida pela *Maria*, personagem fictícia, que relacionou os conteúdos de estudo do meio (cidades e distritos) e os conteúdos de matemática (década e século) com os elementos biográficos do autor. A turma analisou e comentou a obra, relativamente às tonalidades, aos elementos constituintes e ao título que considerariam pertinente atribuir à obra. Posteriormente foram colocados ao dispor da turma, numa mesa central, diversos materiais naturais (folhas secas, bolotas, nozes, paus secos) e foram distribuídas telas, colas e marcadores para que cada aluno pudesse reproduzir a obra (vide apêndice 31). Conversámos ainda sobre o que a floresta tem para nos oferecer e dos cuidados que tivemos ao recolher estes materiais durante um passeio pedestre, relacionando a sessão aos projetos em desenvolvimento. Santos (2008: 335) menciona que a educação através da exploração artística e das práticas integradas valorizam “o ensino ativo de tipo artístico”, sendo que, já Platão afirmava que “a arte é a base da educação” (op cit.: 307).

Sabendo que as crianças têm as suas vivências, preferências, estilos de aprendizagens e necessidades, o(a) educador(a)/professor(a) deve proporcionar diferentes dinâmicas em sala, permitindo o desenvolvimento das crianças.

Capítulo V – Experiências-chave em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Existem muitas variáveis que podem influenciar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Nós, como professores(as) e futuros(as) professores(as), devemos estar atentos(as) no sentido de proporcionar um ambiente educativo estimulante, permitindo o envolvimento dos alunos no processo. Assim, neste capítulo serão abordados dois temas que considero poderem ser facilitadores do processo de aprendizagem: a organização do ambiente educativo e a importância do jogo nas aprendizagens.

1. Organização do ambiente educativo: aprender em interação

A organização do ambiente educativo depende muito do(a) professor(a) e da turma. Cada grupo é único e as suas características influenciam a gestão e a atuação do(a) professor(a) (Vieira, 2005). Nesta minha primeira abordagem a este tema pretendo dar maior relevância ao espaço físico e à organização dos tempos de trabalho, enquanto facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem.

A forma como uma sala está organizada influencia a interação entre as crianças e entre as estas e o(a) professor(a). Além disso, também “pode influenciar o tempo de aprendizagem” das crianças (Arends, 1995:93). Como tal, o(a) professor(a) deve, de acordo com a dinâmica das tarefas, organizar o espaço físico da sala de aula (Santrock, 2009). A sala deve ser um espaço organizado, interessante e com um ambiente agradável para o desenvolvimento de aprendizagens (Loughlin & Suina, 1990).

Durante o período de estágio, optámos por dividir a sessão em momentos de trabalho individual, trabalho em pequeno grupos e trabalho em grande grupo. Uma vez que esta dinâmica requeria uma reestruturação das mesas e cadeiras, várias vezes ao dia, cada vez que se alterava a dinâmica, considerámos indispensável, para o bom funcionamento das atividades, alterar a disposição do mobiliário. Indo ao encontro de Santrock (2009), para organizar a sala é necessário ter em atenção 4 princípios: (I) reduzir o congestionamento, nomeadamente na área das mesas, na área dos armários,

nas estantes e na área da mesa do(a) professor(a); (II) o(a) professor(a) deve certificar-se que consegue ver todas as crianças de diferentes pontos da sala; (III) os materiais didáticos, os de uso mais frequente devem ser de fácil acesso; (IV) o(a) professor(a) deve certificar-se que todas as crianças têm visibilidade para a zona de apresentações e do quadro.

Para realizar esta mudança, em benefício da dinâmica das sessões e, conseqüentemente, em prol das aprendizagens das crianças, personalizámos a estrutura da sala, por considerarmos que a presente ficava aquém das necessidades atuais. A estrutura da sala, quando chegámos ao contexto em causa, segundo Santrock (2009), apresentava um *estilo auditório*⁸ (em fileiras). Esta disposição, não permitia o contato direto entre as crianças e, sempre que trabalhávamos em grupo, exigia arrastar cadeiras e mesas. Sendo este estilo característico de aulas expositivas, outro aspeto é o acesso limitado às mesas que se encontram nas fileiras do meio, tornando a aproximação, do(a) professor(a) ao aluno, mais complicada. Como tal, e tendo em conta as nossas intenções, personalizámos a sala que, de acordo com o mesmo autor, se aproxima do estilo *off-set*⁹ (vide apêndice 342). Esta disposição permite um pequeno grupo de crianças (4 a 5) no conjunto de mesas, mas que não ficam diretamente frente a frente, permitindo que trabalhem de forma colaborativa e de forma individual.

Este processo de transformação adveio de um trabalho cooperativo com as crianças. Conversámos sobre as necessidades que tínhamos verificado e sobre as opiniões de cada uma, dando-se assim início à fase experimental da organização da sala, no sentido de encontrar uma disposição que respondesse às nossas necessidades. Sabíamos que a reestruturação poderia ser um fracasso, no entanto, considerámos importante experimentar alternativas que nos permitissem adaptar a organização espacial às atividades a desenvolver e à dinâmica do grupo. O nosso objetivo era encontrar uma organização flexível, que possibilitasse uma fácil reorganização dos alunos nos grupos, promovendo um ambiente de aprendizagem cooperativa, em que o apoio entre os pares, durante as apresentações e os debates de ideias fosse diário.

⁸ Leia-se estilo auditório de acordo com a definição apresentada pelo autor supracitado: estilo de organização de sala de aula em que os alunos se sentam de frente para o professor.

⁹ De acordo com o autor supracitado entende-se por estilo off-set: um número pequeno de alunos sentam-se juntos à mesa, mas não ficam diretamente em frente ao outro.

Com a estrutura selecionada pretendíamos proporcionar momentos em que os alunos permanecessem focados no seu trabalho individual, mas também que rapidamente lhes possibilitasse alterar a orgânica de trabalho, de forma a trabalharem em pequeno grupo, ou em grande grupo. Outra vantagem que verificámos existir nesta estrutura foi o facto de permitir acesso aos materiais necessários das tarefas em desenvolvimento. Outro aspeto que tivemos em atenção, durante a reestruturação, foi a necessidade de haver um espaço central, de fácil acesso e ao alcance visual de todos, por exemplo, para a realização de experiências. Nesse sentido, colocámos uma mesa ao centro da sala, que viria a servir, também, para colocar materiais necessários a tarefas específicas e para momentos de celebração de aniversários. Tal como refere Arends (1995), as experiências são um contributo positivo para a aprendizagem dos alunos e devem ser acompanhadas de uma análise e reflexão.

Durante as sessões de experiências, depois de explicados os procedimentos, era solicitado às crianças que fizessem uma previsão do que iria acontecer e, após a realização da experiência, era feito um debate para chegarmos a conclusões. Em outras ocasiões dispúnhamos os materiais e questionávamos o grupo sobre a sua utilidade (vide apêndice 33). Indo ao encontro do que refere Santrock (2009) e Loughlin e Suina (1990) quanto à organização dos materiais como forma de estabelecer conexões de ideias, tentámos dispor os vários materiais ao acesso das crianças, por forma a poderem combiná-los, desempenhando um papel ativo no seu processo de ensino e de aprendizagem.

Também a movimentação do(a) professor(a) na sala de aula é um fator que pode influenciar a aprendizagem das crianças. Assim, ao focar a atenção na organização do espaço físico, é necessário considerar os locais onde conversamos e debatemos ideias com as crianças. Durante vários momentos, na promoção de debates e em momentos de avaliação, procurámos estar num local visível a todas as crianças e ao seu nível. Para tal, tínhamos três cadeiras sempre disponíveis para nos podermos manter mais perto das crianças. Considero que nestes momentos devemos estar numa posição que nos coloque ao nível das crianças e não numa posição que possa ser considerada como autoritária, uma vez que a nossa intenção era promover uma aprendizagem conjunta entre todos, com todos e para todos (Zabalza, 1992).

Teixeira e Reis (2012) salientam a importância de a sala de aula ser um espaço acolhedor e personalizado, onde as crianças se devem sentir confortáveis e familiarizadas. Como tal, desde o início da nossa prática educativa começámos a personalizar a sala, indo ao encontro das necessidades dos alunos. Por exemplo, sabendo que alguns deles estavam a ter dificuldade a desenhar algumas letras do alfabeto, desenhámos as letras minúsculas e maiúsculas para afixar na sala (vide apêndice 34). Ao longo de todo o percurso expusemos os trabalhos realizados pelos alunos, quer na sala de aula, com no polivalente (vide apêndice 35). A exposição de trabalhos elaborados pelas crianças é uma forma de valorização e incentivo ao empenho e promove o esforço e qualidade dos trabalhos futuros (Arends, 1995; Horn, 2004).

Foi através da árvore do conhecimento (teia a três dimensões) que, ao longo do desenvolvimento de todo o projeto, colocámos fotografias das atividades desenvolvidas pelas crianças. Ao dispormos as imagens foi feita uma revisão das atividades e das aprendizagens nos diferentes momentos, permitindo aos alunos o sentimento de satisfação e de concretização (Silberman, 1996). Esta árvore foi sendo construída e reconstruída na sala, num espaço visível ao grupo e a quem lá entrasse. A sua construção começou a partir do tronco colocado na sala. Com a abordagem aos sólidos geométricos, aproveitando a semelhança entre a pirâmide quadrangular e a copa do pinheiro, árvore comum na região, o tronco passou a ser uma árvore. Ganhou também raízes, através das quais, no final do projeto, deixámos em aberto a relação entre a sobrevivência da vegetação e a água (vide apêndice 36).

Durante a maioria das sessões foi necessário a utilização do computador. A localização desta ferramenta permaneceu no mesmo sítio, uma vez que se situava perto da zona de tomadas e perto do quadro interativo e, além disso, estava ao alcance das crianças.

Para promover um ambiente facilitador das aprendizagens, deve ser tida em linha de conta a qualidade das relações interpessoais. Fernandes (1997) menciona a importância do trabalho cooperativo como momento oportuno para os alunos desenvolverem as suas capacidades comunicativas, expondo os seus pontos de vista e aprendendo a compreender as diferentes opiniões que os cercam. Deste modo, e como referi anteriormente, considerámos importante repartir as sessões em trabalho

individual, em trabalho em pequenos grupos e em trabalho em grande grupo. Piaget (1988, citado por La Rosa, 2003) refere a importância da alternância entre trabalho individual e trabalho de grupo, uma vez que a vida em sociedade é indispensável ao desenvolvimento e bem-estar da criança.

Esta estratégia foi uma das nossas opções por acreditarmos que o trabalho em grupo revela inúmeras vantagens na aprendizagem ativa, na cooperação entre as crianças, promovendo ainda a avaliação individual e de grupos. Tal como referem Johnson et al. (1993, citado por Lopes & Silva, 2013), “a aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas”. Para além disso, promove momentos dedicados à organização e responsabilização de tarefas.

Foi durante o trabalho em pequeno grupo que solicitámos que cada grupo nomeasse um porta-voz. Esse porta-voz deveria ser eleito democraticamente por todos os elementos que compunham o grupo. Sempre que os grupos desejassem poderia ser nomeado outro porta-voz, nestes momentos era promovido um debate e, em alguns casos, foi necessária a nossa intervenção enquanto moderadoras, antes de se decidir por uma nova eleição. Os conflitos entre alguns elementos do grupo, mesmo depois da nossa presença moderadora, originaram alterações em dois grupos. Andreola (1983) refere que todas as crianças devem experimentar a liderança, para que todas tenham a oportunidade de crescer com indivíduos, mas também como grupo. Segundo Ramos (citado por Andreola, 1983: 27), “a criação de papéis fixos e estereótipos de comportamento realizam difusamente a ideologia autoritária”. Como tal tentámos promover uma eleição democrática, através da qual todas as crianças pudessem experimentar várias funções dentro do grupo, num ambiente agradável. É importante que as crianças se sintam confortáveis no grupo de que fazem parte, que estejam motivadas a cooperar com os seus pares e a realizar as suas tarefas, trabalhando em prol dos interesses de todos (Andreola, 1983).

Ao longo da prática pedagógica os grupos de trabalho foram alterados, foi durante o período de divulgação que se sentiu essa necessidade. Para tal, utilizámos diferentes estratégias de formação de novos grupos. Para a dinamização das palestras, os grupos foram formados através dos temas escolhidos por cada um dos

alunos. Desta estratégia surgiram quatro grupos, tendo em conta as preferências de cada aluno.

Para a preparação das dramatizações e música, e sabendo que ambas as atividades eram do agrado de todos os elementos da turma, optámos por formar grupos através de uma seleção aleatória. Deste modo, foi solicitado a cada aluno que retirasse de dentro de um saco um balão. Dentro desse saco estavam 18 balões, 6 de cada cor (amarelo, roxo e verde), que correspondiam ao número de elementos por grupo. Os alunos rapidamente associaram as cores dos balões à formação de novos grupos de trabalho. A última criança não retirou balão, já que pretendíamos que existisse um elemento neutro, que nos apoiasse na seleção das tarefas a atribuir a cada um dos grupos. Foi incumbida, a este aluno, a responsabilidade de identificar o grupo a que seria atribuída cada tarefa para a divulgação, retirando de um saco a bola onde estava escrita a respetiva tarefa. Uma vez organizados os grupos para as dramatizações e para a música, conversámos sobre as tarefas a realizar.

Para a realização dos Workshops, depois de debatermos quais as sessões práticas que queriam apresentar no dia da divulgação, optámos por manter os grupos de trabalho habituais.

Na sociedade em que vivemos a socialização e a nossa capacidade expressiva é, cada vez mais, uma ferramenta fulcral para o nosso desenvolvimento. As crianças devem, desde cedo, ter a oportunidade de desenvolver as suas aprendizagens de cooperação, entreajuda e partilha. Considero que cabe ao(à) professor(a) promover momentos em que estas capacidades sejam fortalecidas, tomando as suas decisões com base nas crianças, nos seus interesses e necessidades, ouvindo o que cada uma tem para dizer, já que só ouvindo é possível ter acesso ao que pensam. Por considerarmos essencial a participação da turma no seu processo de aprendizagem, no sentido de compreendermos se as crianças estabeleceram uma relação entre a dinâmica de trabalho e a disposição das mesas, questionámos o grupo. Durante a realização das entrevistas para o exercício investigativo (vide apêndice 37), colocámos a questão sobre a alteração da disposição das mesas e qual a sua opinião. De modo geral as crianças responderam que esta disposição era melhor, uma vez que “é mais fácil de reunir e mais rápido”, também responderam que gostavam mais desta disposição porque estavam mais próximas do seu grupo e que assim podiam

conversar sobre “as coisas que vamos fazer ou temos de fazer”. Outras crianças ainda acrescentaram que é mais animado porque aprendem juntos. Conclui-se, deste modo, que as crianças compreenderam que a mudança da disposição das mesas privilegiou o trabalho em grupo, facilitando a comunicação entre os elementos no decorrer das sessões.

2. O jogo no processo de ensino e de aprendizagem: uma ferramenta, múltiplas vantagens

A palavra escola tem origem na palavra grega *schola* que em primeiro sentido significa “ócio dedicado ao estudo”, “lição, conferência” (Ferreira, 1988: 1043) e no dicionário de português-latim escola significa “divertimento, recreio” e na versão grega “lazer, tempo livre, hora de estudo” (Macedo et al, 2007: 9). No entanto, se desmembrarmos este significado, podemos interpretar como “ocupação agradável” dedicada ao estudo. Assim, penso que posso afirmar que, através da própria origem da palavra, a escola deve ser um local prazeroso, onde as crianças aprendem umas com as outras, de forma agradável, diversos conhecimentos.

Macedo et al. (2007:9) mencionam a importância de, na atualidade, se valorizar a componente lúdica no processo de ensino e de aprendizagem, voltando à origem da recuperação do sentido de escola, onde as crianças são as “protagonistas” das suas aprendizagens. Deste modo, e por considerarmos o jogo didático como uma atividade integradora, que possibilita aprender, rever, consolidar e avaliar as aprendizagens, dinamizámos vários momentos recorrendo à componente lúdica, ao longo do estágio. Implementámos esta estratégia desde a primeira sessão, na qual desafiámos os grupos a jogarem às “pistas das sílabas”. Este jogo tinha como objetivo a descoberta de uma expressão secreta a partir de algumas palavras apresentadas em cartões. Apesar de a estratégia para a descoberta ser idêntica de grupo para grupo, (reconhecer a sílaba tónica de cada palavra, classificar a palavra quanto à acentuação e, posteriormente, agrupar as sílabas tónicas até à obtenção das expressões finais) e da temática ser comum, as palavras finais a encontrar eram diferentes entre os grupos (vide apêndice 38). Através deste jogo pudemos rever os conteúdos de português e introduzir conceitos relacionados com o projeto. Uma vez

que tínhamos dinamizado o brainstorming e a teia em torno do que pode ser feito com a madeira, as crianças associaram, rapidamente, as palavras desvendadas com o tema do projeto. Ao desvendarem e partilharem as palavras com os restantes grupos, realizaram pesquisas sobre os temas que lhes couberam e posteriormente prepararam uma apresentação. Este jogo, de carácter cooperativo, permitiu que os elementos de cada grupo trabalhassem com o objetivo de descobrir as palavras.

Ao observarmos o impacto que o jogo teve no grupo esta foi uma estratégia que dinamizámos várias vezes, ao longo da prática educativa. A motivação e o empenho dos grupos, no desenrolar das tarefas, foram os motivos que nos levaram a usufruir dos benefícios que o jogo pode trazer no processo de ensino e de aprendizagem. Em sucessão, e tendo em conta os conteúdos programáticos, elaborámos o jogo dos distritos de Portugal, aliando o projeto do “Dia Mundial da Bolota”, do qual queríamos fazer parte e a história “a abóbora e a bolota”. Para este jogo foi necessário distribuir por cada grupo oito bolotas, cada bolota com um enigma para decifrar. Estes enigmas, todos diferentes, correspondiam à distribuição da bolota pelos distritos de Portugal Continental. Deste modo, os alunos após desvendarem os enigmas, um de cada vez alternadamente, iam colocar, no mapa de Portugal, a bolota no distrito correspondente. No entanto, como os distritos apenas estavam contornados pelas fronteiras e não identificados, as crianças ajudavam quem estava a colocar a bolota (vide apêndice 39). Findo o jogo cooperativo, em conjunto, refletimos sobre a distribuição da bolota pelos distritos de Portugal Continental e questionámos os alunos se estavam interessadas em fazer parte do projeto “Dia Mundial da Bolota”, ao que acederam de imediato.

Wittizorecki (2009, citado por Ribeiro et al., 2013) refere que através do jogo é possível alcançar vários valores: (I) intelectuais, uma vez que estimula as funções cognitivas; (II) sociais, por criar oportunidade de inter-relação entre os participantes, e (III) educacionais, já que possibilita o desenvolvimento de valores, de regras, normas e conteúdos. Através do jogo lúdico e da descoberta ativa, as crianças têm a oportunidade de evoluir no seu processo de ensino e de aprendizagem (Cabral, 2001). Como tal, para a descoberta do nome das ilhas, criámos um crucigrama e um mapa onde as crianças faziam a correspondência entre os números identificados no crucigrama, colocando-os nas ilhas de cada arquipélago. Este jogo possuía um

caráter individual, no entanto, as crianças partilhavam as suas dúvidas com um colega próximo ou connosco, apelando, assim, à cooperação. Após a resolução do crucigrama, as crianças fizeram a correspondência, identificando o local de cada ilha.

Uma vez que consideramos que os conteúdos devem seguir uma linha relacional e que as crianças devem compreender a relação entre os diferentes temas, procurámos utilizar métodos capazes de permitir essa integração. Tendo em consideração a inexistência de sobreiros nas ilhas, a relação entre o projeto e a abordagem a esta temática de estudo do meio foi realizada a partir dos incêndios que têm assolado a região nos últimos anos. Deste modo, depois da leitura de duas notícias sobre incêndios florestais e deslizamentos de terras nas ilhas, os alunos tiveram a possibilidade de realizar uma experiência com água que lhes permitiu verificar o que haviam concluído com as notícias: são as raízes das árvores que “seguram” o solo. Com esta sessão, que relacionou o jogo, os conceitos de estudo do meio com os projetos em desenvolvimento, promovemos uma maior motivação dos alunos a participar na reflorestação da serra. Uma vez que o resultado do jogo foi positivo, voltámos a criar um crucigrama, para os distritos de Portugal Continental, a título de revisão de conteúdos (vide apêndice 40).

A componente lúdica no processo de ensino e de aprendizagem torna-se uma vantagem porque, para além dos aspetos mencionados, permite a comunicação entre os participantes e ocorrendo, inevitavelmente, o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de argumentação. Neste sentido, e com o suporte das tecnologias informáticas de informação e comunicação (TIC), foram vários os momentos em que foram introduzidos e/ou se reviram conteúdos. Ao tentarmos desviar-nos da usual manipulação do quadro interativo, usufruindo das suas potencialidades, procurámos, através dos jogos interativos criados por nós, possibilitar aprendizagens enriquecedoras e de forma divertida. Bruner (1977:94) menciona que “a tarefa do professor como comunicador, modelo e figura de identificação pode ser auxiliado pela utilização de (...) dispositivos que expandem a experiência, a clarificam e lhe dão um significado pessoal”. Assim, foram proporcionados momentos de descobertas intencionais, mas com uma componente lúdica, o jogo.

O processo de ensino e de aprendizagem deve ser o mais prazeroso possível para o grupo. Se através das TIC os alunos ficam mais motivados, então este meio

deve ser explorado, tirando-se partido dele. Nesse sentido, criámos vários jogos *Buzz*¹⁰, onde a participação de cada criança era indispensável. Estes jogos foram introduzidos de forma transdisciplinar, relacionando os conteúdos programáticos das várias áreas disciplinares e o projeto que a turma estava a desenvolver. O *Buzz Natura* foi um jogo que trouxe de volta a convidada miss Elliot, que as crianças identificaram rapidamente (vide apêndice 41). A miss Elliot foi a personagem que explicou e indicou os objetivos do jogo. Claro que, como todos os jogos, também este tinha regras. Deste modo, com o apoio da miss Elliot, os alunos delinearam as regras complementares às já específicas do jogo, por forma a ser criado um ambiente harmonioso aquando das participações. O *Buzz Natura* tinha como objetivo introduzir novos conceitos de português, relacionados com a preservação ambiental e o treino de conteúdos matemáticos, que foram introduzidos através dos incêndios na Austrália, país de origem da nossa anfitriã, levando as crianças a calcular as distâncias encontradas no *googlemaps*.

No jogo, por norma, existe um elevado grau de envolvimento por parte das crianças, uma vez que se manifestam espontaneamente, mas de acordo com as regras do jogo a criança também desenvolve o respeito pelo próximo (Santos, 2008). Dada a aceitação e o bom desempenho das crianças, o Buzz, voltou a surgir durante a prática educativa, desta vez com outra personagem, o Manuel (criado para a aprendizagem dos sistemas do corpo humano, para que a turma pudesse constatar as similaridades e diferenças). Há semelhança do Buzz anterior também o Manuel orientou as crianças para a realização do jogo que introduziu novos conceitos. Estando o tema central relacionado com conteúdos de português e com a reciclagem e reutilização (vide apêndice 42).

Cabral (2001) menciona que, através do jogo se pode rentabilizar o processo de ensino e de aprendizagem, por ser uma atividade agradável e facilitadora, permitindo que o aluno se sinta confortável durante a descoberta através da experimentação. Seguindo a linha de jogo didático e interativo utilizado, foi

¹⁰ Leia-se Buzz, de acordo com Salzman et al., (2003) como: O buzz marketing aproveita notícias e eventos para fazer com que as pessoas descubram e tomem consciência da informação. Neste sentido, apropriámo-nos da palavra Buzz como jogo interativo para que as crianças descubram ou relembrem aprendizagens.

elaborado um jogo *Quizz*¹¹, em que as crianças, através da personagem Maria que nos acompanhou ao longo deste percurso, construíram um marcador com materiais reciclados, onde foram abordados os conteúdos de matemática e de estudo do meio (vide apêndice 43).

Como menciona Antunes (2007), o jogo pode ser uma forma de estimular e de conquistar a criança através do gosto pela descoberta. Como forma de despertar o interesse dos alunos para o cumprimento das suas tarefas com sucesso, entregámos a cada um uma peça de um puzzle, a cada tarefa bem resolvida, durante a resolução de uma ficha. Terminadas todas as tarefas, os alunos reuniram as peças do puzzle, podendo construí-lo (vide apêndice 44). A recompensa, neste caso, é um reforço positivo pelo desempenho da criança. De acordo com Skinner, o reforço positivo e a recompensa a ele associado funciona como um estímulo para que o comportamento se repita (Milhollan & Forisha, 1978).

Citando Gomes (2012:12), o jogo evidencia “a dimensão comunicativa e interativa (...) proporcionando ao aluno a prática ativa das destrezas linguísticas”. Além disso, nomes como Piaget e Vygotsky defendem o jogo como instrumento estruturante do desenvolvimento cognitivo e social (Gomes, 2012). Deste modo, aproveitando todas as vantagens que o jogo nos pode trazer, foram também desenvolvidos jogos com o sentido de promover o desenvolvimento da formação cívica e da consciencialização dos talentos de cada uma das crianças. Aproveitando uma estratégia trazida da minha participação no Programa Intensivo de Erasmus, dinamizámos o jogo *do intruso*. O jogo do intruso é um jogo de fácil colocação em prática, já que não é necessário qualquer recurso material. Assim, bastava que as crianças, exceto uma (o intruso) fossem colocadas em roda e que, por meio de cooperação, tentassem impedir o intruso de entrar na roda. Este último deveria tentar encontrar várias estratégias até conseguir entrar na roda. Com este jogo pretendíamos que cada um dos elementos da turma experimentasse a sensação de exclusão e de gratificação ao fazer parte de um todo. No final, foi promovido um momento de reflexão e partilha de experiências e sentimentos provocados pelo jogo,

¹¹ Leia-se Quizz, de acordo com o dicionário Priberam da Língua Portuguesa: série de questões para avaliar os conhecimentos de alguém sobre um tema. Neste Buzz e Quizz foram elaborados com bases nos dois conceitos, jogo interativo com uma série de questões sobre temas a explorar ou já explorados.

relacionando-se esta vivência com o dia-a-dia dos alunos. Ao longo do estágio, abordámos de diferentes formas a educação cívica, a educação multicultural e o respeito e direito pela diferença. No entanto, uma vez que alguns elementos da turma se sentiam excluídos, considerámos importante dinamizar este jogo e a reflexão sobre o que cada uma das crianças sentiu nas diversas posições ocupadas. Durante este momento reflexivo, foi também possível referir a importância de sermos simpáticos, de respeito pelo próximo e de compreendermos e transmitirmos as diferentes emoções.

Considero que, é importante que as crianças tenham noção dos diferentes estados emocionais, que os reconheçam para poderem agir em concordância ética, respeitando-os. Neste sentido, cabe ao(à) professor(a) promover momentos de aprendizagem da perceção das emoções “como indicadores para regular o nosso comportamento social” (Viana-Caetano, 2011:128). De acordo com Simoniukštytė e Stankevičienė¹², este jogo foi criado para reduzir a discriminação e as desigualdades sociais nas escolas. Através dele, os alunos interagem, cooperam e comunicam, acabando por se relacionarem uns com os outros (Santos, 2008).

É importante que os alunos desenvolvam a capacidade de reconhecer os seus talentos e o dos outros. Neste sentido, e colocando em prática outro jogo que conhecemos durante a experiência do Programa Intensivo de Erasmus, dinamizámos o jogo: *saco misterioso*. Neste caso, apenas foi necessário utilizar um saco com um espelho no fundo. As crianças, uma a uma, quando olhavam para dentro do saco viam o seu reflexo. Para este jogo solicitámos às crianças que não dissessem o que se encontrava dentro do saco, mas apenas que nomeassem uma característica ou talento “do” que estavam a observar. Dewulf (2012) refere a importância da consciencialização dos talentos pessoais como uma vantagem para desenvolver outras capacidades. É também através dessa consciencialização que nos podemos tornar mais confiantes e com uma autoestima mais elevada, assim como colmatar competências menos desenvolvidas ou nas quais tenhamos mais dificuldade.

¹² Este jogo foi partilhado pelas docentes supracitadas, durante a minha participação no Intensive Programme Erasmus: Talented Children and Talented Teachers. Para mais informações sobre as sessões dinamizadas pelas docentes consulte-se os materiais disponíveis no site <http://www.tacorec.org/>

Considero que é importante que o aluno tenha consciência das suas capacidades, pois antes de conhecermos os outros devemos conhecer-nos a nós próprios. Durante o desenvolvimento deste jogo, foi possível verificar que alguns alunos tinham dificuldade em identificar e/ou expressar um talento. Como tal, no final, refletimos sobre este tema, dando exemplos de situações que observámos, promovendo o talento daqueles que se encontravam no anonimato. Depois da reflexão, cada criança foi ao quadro e escreveu o seu talento, tendo, no final sido feita uma partilha de opiniões sobre *os talentos do 3.º X*.

Através de estratégias e atividades diversificadas, as crianças podem descobrir e desenvolver mais facilmente os seus talentos. Considero que o(a) professor(a) deve promover tarefas através das quais os alunos tenham a oportunidade de decidir, de ser autónomas e de se autorregular. Sabemos que, “os indivíduos possuem mentes muito diferentes umas das outras”, como tal “a educação deveria ser moldada de forma a responder a essas diferenças” (Gardner, 1995: 65; op cit.:65). Assim, e indo ao encontro destas palavras, considero termos promovido a dinamização de momentos capazes de facilitar a descoberta e o desenvolvimento dos talentos nos alunos.

Durante este percurso, fomos observando e avaliando todo o processo, fomos recebendo o feedback das crianças e, quando realizámos os questionários da avaliação do desenvolvimento do projeto, na pergunta *Quais foram as atividades que mais gostaste de realizar?*, as crianças referiram várias atividades desenvolvidas na divulgação do projeto, sendo uma delas os jogos dinamizados. Equacionando as vantagens referidas e a opinião enunciada pelos alunos, considero que “o jogo é essencial como recurso pedagógico, pois, no brincar, a criança articula teoria e prática, formula hipóteses e experiência, tornando a aprendizagem atrativa e interessante” (Tezani, 2006:6), motivo pelo qual recorremos ao jogo em vários momentos da prática educativa.

Na sociedade existem inúmeras situações que apelam para a competitividade, assim, no sentido de contradizer este cenário, promovemos jogos onde fosse necessária a cooperação entre os elementos. Por acreditarmos que as crianças podem compreender a importância da colaboração para um objetivo comum e desenvolver

sentimentos de aceitação mútua e de pertença, apelámos para a cooperação entre pares, em todos os momentos (Ribeiro et al., 2013).

Capítulo VI – *As vozes das crianças: um exercício investigativo*

No presente capítulo tenciono apresentar o exercício investigativo que realizei durante o período de estágio. Este estudo expõe as conceções que as crianças têm sobre o JI e sobre o 1.º CEB.

1. Revisão da literatura

A criança nem sempre foi vista como ser com voz ativa, nem como sendo capaz de tomar decisões. Todavia, ao longo dos “dois últimos séculos”, vários pedagogos questionaram esta crença, procurando metodologias alternativas às tradicionais, nas quais as crianças participassem na construção do seu conhecimento (Tucker, 1992; Oliveira-Formosinho et al., (2007:15).

Foi em 1979 que através do impulso da UNESCO, na comemoração do Dia Internacional da Criança, que esta instituição “forneceu o pretexto para o mergulho do trabalho teórico com o objetivo de compreender a visão de infância presente no senso comum e na pedagogia” (Kramer & Leite, 2007:15).

A Convenção sobre os Direitos da Criança, nos artigos 12 e 13, sublinham que deve ser dada à criança a oportunidade para se exprimir e manifestar o seu ponto de vista e que este deve ser tido em linha de conta (Unicef, 1990).

É importante que a criança tenha um papel crucial nas suas aprendizagens. Como tenho vindo a defender, a criança deve participar ativamente na escolha de atividades e projetos a desenvolver, isto é, devem participar no seu processo educativo.

Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2007:21), quando se trabalha através de uma pedagogia de participação “a criança é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa”.

Oliveira-Formosinho et al. (2008:79) lançam a questão, “Mas por que ouvir as crianças?”, e eu pergunto quem não gosta de ter voz?, principalmente se é essa pessoa que vai usufruir da decisão que se toma. Se é a criança que vai desenvolver as

atividades e projetos porque não ser através de algo que lhe seja significativo? É ao darmos voz às crianças que estamos a contribuir para o “aprimoramento da prática docente, de melhoria da qualidade dos contextos educativos” (op cit.:79).

As investigações na educação permitem conhecer melhor o contexto educativo. Já foram feitos vários estudos neste âmbito tanto a nível nacional como internacional, no sentido de ouvir as crianças em diversos temas, mas, primordialmente, de as crianças serem o centro da investigação. Assim, a nível nacional Oliveira-Formosinho e Lino (2008) e Araújo e Andrade (2008) relatam as experiências e mostram a importância da visão das crianças sobre o JI. Já a nível internacional Peters (2010) e Stevenson et al. (2010) sobre os processos de ensino e fazem a comparação entre vários estudos sobre estratégias educativas (Dahlberg, 1999).

2. Objetivos e metodologia

Investigar a voz das crianças, é muito mais do que o simples ato de as ouvir, é compreender e, acima de tudo, refletir sobre as suas palavras. A intenção do exercício investigativo em EPE remete para a descoberta de qual é a noção e a importância que o JI e o 1.º CEB têm na vida da criança e quais as suas preferências. Esta pesquisa serviu-me como ato de consciencialização, pois, através dela foi possível verificar a perceção que as crianças têm do que foi desenvolvido e de como foi desenvolvido o processo educativo.

Uma vez que, este exercício, visa compreender as conceções que as crianças têm do JI e do 1.º CEB, então, é necessário recorrer a um método qualitativo, uma vez que, tal como referem Walsh et al. (2010:1038), Erickson defende que, esta abordagem aponta para o “significado humano da vida social e sua elucidação e explanação pelo investigador”. Esta forma de investigação remete para o envolvimento do investigador. Este deve conhecer o campo de ação e os sujeitos envolvidos. Assim, a investigação qualitativa caracteriza-se por procurar compreender a experiência social e cogitar-lhe um significado, tendo em linha de conta a observação prévia do contexto (op cit.).

Os investigadores qualitativos devem, “compreender as crianças e as salas de atividades” (op cit.:1040) e devem ter a sensibilidade para “ouvir, conversar, interpretar, refletir, descrever e narrar”(op cit.:1041).

Walsh et al. (2010:1041) mencionam, a existência de três traços distintos na investigação qualitativa em EPE e no 1.º CEB “os etnográficos, os estudos caso e os construtivistas”, sendo que, os principais instrumentos de recolha são a “observação, a entrevista e a análise documental” (Carmo & Ferreira, 2008:236).

3. Procedimentos

Para a elaboração desta pesquisa, utilizámos, como base, as perguntas orientadoras sugeridas na unidade curricular de Prática Educativa (vide anexo 1). No entanto, durante as entrevistas formulámos as questões na segunda e terceira pessoa do plural, para que fosse o mais informal possível, e, houve ainda questões que foram sendo formuladas consoante o grupo entrevistado, tentando dar seguimento às respostas das crianças, com o intuito de coletar mais informação (Graue & Walsh, 2003).

A entrevista foi semiestrutura e decorreu numa sessão que não se prolongou por muito tempo (Máximo-Esteves, 2008). Porém, para que as entrevistas não se diferenciassem muito umas das outras elaborei, em conjunto com as minhas colegas de estágio, um guião. Assim, pudemos seguir uma linha guia apesar das adaptações que se foram fazendo consoante o entrevistado (vide apêndice 45).

Antes de realizarmos as entrevistas, obtivemos a autorização, quer do AE, como dos encarregados de educação e, também por motivos que se prendem de ordem ética, obtivemos o consentimento informado por parte das crianças. É imprescindível saber se a criança concorda em participar no exercício investigativo, pois, deve ser respeitada a sua individualidade e privacidade (Soares et al., 2004). Uma vez que todas as partes assentiram, informámos as crianças do que pretendíamos fazer, porquê e para quê, sendo que, o “primeiro passo para se entrevistar uma criança é negociar o processo, dizendo do que se trata e como se faz” (Graue & Walsh, 2003:140).

Uma vez que todas as crianças aceitaram ser entrevistadas procedemos à divisão do grupo. No estágio de EPE esta divisão fez-se com o intuito de, tanto eu como a minha colega de estágio, ficarmos responsáveis por orientar metade das entrevistas, sendo que cada uma de nós ficou responsável por entrevistar dez crianças. Assim, não optámos por uma divisão aleatória, procurámos sim repartir o grupo consoante a afinidade entre as crianças. Sendo que, no estágio do 1.º CEB, também com o intuito de cada uma de nós participar nas entrevistas, optámos por entrevistar as crianças alternando a nossa participação.

Para a realização das entrevistas reunimos os alunos em pares, sendo que a escolha se fez de acordo com a relação que existia entre as crianças, pois segundo D’Amato (1986, citado por Graue & Walsh (2003:141), as entrevistas em pares demonstram ser mais frutíferas, principalmente “quando estão com um amigo”.

As entrevistas das crianças do JI foram realizadas na sala de reuniões, no entanto, este espaço era familiar para as crianças, dado que se deslocavam a esta sala sempre que iam fazer pesquisas na internet e visionar documentos em formato digital. Já as entrevistas das crianças do 1.º CEB, foram realizadas numa sala multifunções anexa à sala de aula deste grupo, onde se realizavam avaliações com terapeutas, reuniões, entre outras funções.

Durante as entrevistas, e consoante as crianças, houve questões que foram sendo reformuladas, tendo em atenção o léxico da criança. Outro aspeto que tivemos em linha de conta foram os tempos de resposta das crianças. As pausas e os silêncios devem ser respeitados para que a criança reflita sobre a resposta que pretende dar (Papalia et al., 2001).

O modo de registo utilizado foi o vídeo, nas entrevistas das crianças da EPE, desta forma, tive a oportunidade de rever as expressões faciais e corporais das crianças, que através de outro registo não seria possível. No entanto, o registo em vídeo, pode ser uma ferramenta inibidora e é necessário ter cuidado relativamente à privacidade dos entrevistados. Neste sentido, tivemos o cuidado de verificar se todos os encarregados de educação autorizavam este tipo de registo. As entrevistas realizadas às crianças no 1.º CEB foram feitas em registo de áudio. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas (Graue & Walsh, 2003).

Para fazer a análise interpretativa das transcrições utilizámos os pressupostos da *Grounded Theory* de Glaser e Strauss (Glaser & Strauss, 1967). Esta teoria permite que se conheçam os pontos de vista das crianças no seu contexto. Assim, numa primeira fase, definiu-se o objeto de estudo e fez-se a recolha de dados, neste caso, através da entrevista semiestruturada. As investigações, de acordo com a *Grounded Theory*, não iniciam com uma hipótese definida. O problema surge consoante os dados recolhidos.

Na segunda fase, o investigador, deve proceder à comparação dos dados recolhidos e identificação de temas resultantes das entrevistas, dando início à terceira fase, a categorização. A categorização é um processo de identificação de uma situação-chave a partir de uma categoria. Uma das categorias que vou apresentar é, a razão pela qual a criança frequenta o JI e a escola do 1.º CEB, e as conceções associadas. Estas conceções designam as propriedades de cada categoria. De seguida, com o apoio de memorandos e esquemas, é necessário analisar individualmente as categorias. Graue e Walsh (2003) sublinham a importância de utilizar os memorandos com o intuito auxiliar no processo interpretativo dos dados.

Para finalizar é necessário proceder à descrição do exercício investigativo e das conclusões a que o investigador chegou.

4. Apresentação dos dados

Em EPE, das vinte entrevistas realizadas, destacámos seis questões.

Na primeira questão, relativa às conceções das crianças sobre a frequência no JI, foi possível identificar as seguintes categorias emergentes: brincar e trabalhar. No entanto, outras responderam porque têm seis anos ou porque gostam. As crianças, de um modo geral, expressaram que frequentam o JI para realizarem novas aprendizagens e para brincarem (vide apêndice 46).

A segunda questão, que consistia em saber o que costumavam fazer no JI, questão surgiu uma predominância das crianças que focam o aspeto lúdico, nomeadamente, brincar na casinha, pintar e fazer jogos. No entanto, outras referem que costumam fazer trabalhos, não especificando quais (vide apêndice 47).

A terceira questão surgiu no sentido de compreendermos quais as conceções das crianças sobre quem decide o que se realiza na sala de atividades. Nesta questão as crianças referiram, de um modo geral, que eram elas que decidiam o que faziam na sala. No entanto, foi possível destacar outras categorias emergentes: a professora, as estagiárias e/ou o grupo em conjunto a decidir o que se vai realizar (vide apêndice 48).

Na quarta questão averiguámos as preferências das crianças. Aqui pudemos destacar o brincar como sendo o que mais gostam de fazer no JI. Sendo que, o brincar engloba, brincar com os amigos, fazer jogos, jogar futebol e brincar com animais do mar. Foram poucos os que mencionaram os trabalhos (vide apêndice 59).

Relativamente ao que menos gostam, as crianças, de um modo geral, responderam que gostavam de tudo. Todavia, foi possível identificar mais duas categorias emergentes: trabalhos e jogos. É ainda de referir que algumas crianças não responderam a esta questão (vide apêndice 50).

A última questão consistia em saber as conceções das crianças relativamente às brincadeiras umas com as outras. Identificámos duas categorias emergentes: brinco com todas as crianças e só brinco com algumas. Foi ainda possível verificar que isto se verifica tanto com os meninos como com as meninas, apesar de uma vez, e, em ambos os sexos, metade respondeu que brincava com todas as crianças e a outra que só com algumas (vide apêndice 51).

Nas dezasseis entrevistas realizadas às crianças do 1.º CEB, destacámos 3 questões.

A primeira questão está relacionada com a importância que as crianças dão à frequência na escola, sendo possível identificar as seguintes categorias emergentes: para aprender e para estar com os amigos. No entanto, algumas crianças referiram que era importante frequentar a escola para, no futuro, poderem ter um trabalho, para poderem passar de ano e para ensinarem os filhos (vide apêndice 52).

A segunda questão, *tomam decisões na sala?*, consistia em saber qual a perceção que as crianças tinham sobre as decisões que se tomam na sala de aula. Nesta questão é possível destacar duas categorias emergentes: às vezes decidiam o que iriam fazer e não decidiam o que iriam fazer, mas sim o adulto (vide apêndice 53).

Relativamente à questão se puderam decidir e o que sentiram com a metodologia de trabalho de projeto, podemos destacar a categoria emergente: pudemos decidir, sendo que grande parte referiu que as decisões ocorreram durante os momentos de trabalho de grupo. Podemos ainda destacar que gostaram de trabalhar com esta metodologia, havendo crianças que responderam que ficaram felizes por fazerem o que gostavam, outras que foi divertido ter liberdade de escolha e que sentiram mais vontade de trabalhar (vide apêndice 54).

5. Análise dos dados

Nesta minha experiência pioneira de entrevistadora e investigadora pude chegar a algumas conclusões.

Através da análise dos dados das entrevistas realizadas às crianças em EPE, posso indagar que as crianças consideram importante frequentar o JI destacando as aprendizagens diárias e a componente lúdica. A primeira conclusão a que chego é que, de uma forma geral, o que as crianças valorizam e mais gostam de fazer é de brincar, seja brincar com os amigos, brincar nas diferentes áreas do JI como a fazer desenhos e jogos. Porém, também considero que, apesar das crianças mencionarem o *trabalho*, não conseguem especificar em que consiste o trabalho, havendo algumas que o associam às fichas de trabalho. Sendo que, de um modo geral, o facto de as crianças gostarem de tudo no JI, leva-me a conjecturar que se sentem respeitadas, seguras e felizes. Considero ainda, relevante mencionar que, do meu ponto de vista, as crianças têm esta perspetiva, pois a estratégia utilizada para a dinamização das atividades passa muito por uma componente lúdico-didática que vai ao encontro das suas preferências.

Ao analisar os dados, no que concerne à decisão das atividades, pude verificar que, existe uma predominância de crianças que mencionam que, são elas a decidir o que se realiza no JI. Atendo que, neste caso, se deve ao facto de existirem muitos momentos destinados ao diálogo e debate sobre o que se pretende fazer diariamente em sala de atividades.

A reflexão sobre estes dados levam-me a cogitar sobre a importância de investigar em EPE. É através destes dados que podemos ter a perceção das conceções

que as crianças têm e fazem sobre o que acontece em sala de atividades e que retratam, de certa forma, as práticas implementadas. Como refere Cruz (2004), as investigações em EPE espelham o que acontece nas instituições e é necessário que se reflita sobre estas questões. Uma vez que, o JI deve ser um local de enriquecimento, onde o objetivo deve ser colaborar com a criança num ambiente de infinitas possibilidades para que ela própria construa as ferramentas necessárias para se desenvolver em pleno (Hohmann & Weikart, 2004).

Relativamente às entrevistas realizadas em contexto de 1.º CEB, julgo que através da análise dos dados é possível verificar que as crianças consideram importante frequentar a escola para aprender. Do meu ponto de vista, as crianças veem as aprendizagens como a componente mais importante, uma vez que as pode preparar para um futuro promissor e, nas palavras delas, “para ter um trabalho”. No entanto, para algumas das crianças, a socialização é um fator importante. Sendo a aprendizagem o aspeto mais referido, leva-me a conjecturar que as crianças veem as aprendizagens como um fator importante para o seu desenvolvimento. Considero relevante mencionar, e analisando as observações do grupo, que esse facto se deve a um grupo, que de modo geral, é curioso, revelando interesse pelas sessões e futuras atividades.

No que concerne à tomada de decisão na sala, é possível verificar que existem crianças que referem que às vezes decidem e outras que dizem que não decidem. Tendo em vista as estratégias que utilizámos ao longo do período de prática educativa, considerámos que algumas destas respostas se desviavam da nossa ação. Assim, optámos por perguntar às crianças se, através da metodologia de trabalho de projeto, tinham tido a oportunidade de decidir. Tendo a resposta sido unanime, questionámo-las sobre quais os momentos em que elas tinham decidido. As respostas foram variadas: durante os trabalhos de grupo, nas palestras e que tinham tido a oportunidade de mudar quando tinham preferência por outra tarefa. Do meu ponto de vista, através destes dados, as crianças consideram que decidem pouco o que se vai fazer na sala. No entanto, penso que, quando as questionámos se durante o projeto tinham decidido o que fazer, as crianças nomearam as atividades onde o seu papel decisório lhes causou maior impacto. Considero que as crianças se empenham mais quando as aprendizagens são do seu interesse, isto é, significativas. Assim como,

quando a estratégia utilizada é do seu agrado, neste caso, de modo geral, o trabalho de grupo.

Ainda no seguimento desta questão, ao refletir sobre o que as crianças sentiram quando puderam decidir, considero que as crianças gostariam de decidir mais vezes o que se vai fazer na sala, uma vez que todas gostaram de decidir e se sentiram bem nesse papel. Considero que é importante que se desenvolva a capacidade de decisão, com o intuito de as crianças desenvolverem a capacidade de se autorregularem, a autonomia e a cooperação. Indo ao encontro de algumas respostas dadas pelas crianças, decidir o que se faz e como se faz, desperta uma sentimento de felicidade e de competência, passo a citar “sinto-me feliz, com mais vontade de trabalhar” e “fico feliz por fazer o que gosto”.

Considero que é imprescindível que as nossas crianças se sintam felizes nas instituições educativas, no entanto, cabe-nos a nós, futuros(as)educadores(as) e professores(as), adaptar as nossas estratégias aos grupos em que estamos incluídos(as). É cada vez mais importante que as crianças tenham voz ativa no seu processo de aprendizagem. Deste modo, este estudo é apenas o início, uma vez que muitos mais aspetos poderiam ter sido explorados.

CONCLUSÃO

Atualmente vivemos numa sociedade “orientada para a inovação”, onde o trabalho e as vivências requerem um “leque alargado de competências” (Nazaré, 2007: 129). Hoje devemos ser detentores de capacidades de espírito empreendedor, de literacia e competências matemáticas, mas, essencialmente, a capacidade de “saber aprender” (op cit.:129). O saber aprender implica que, em etapas fundamentais do desenvolvimento da compreensão do mundo, EPE e 1.º CEB, as crianças possam desenvolver o gosto pela descoberta, motivando-as a permanecerem atualizadas e a contribuírem para a resolução de problemas da humanidade. Os projetos, *mares sem fim e reutilizar para preservar*, tinham como finalidade a descoberta de problemas relacionados com a preservação ambiental e sensibilização para a contribuição de ações conscientes por forma a reduzir e reutilizar materiais comumente utilizados nas instituições escolares.

“A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões múltiplas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro” (Morin, 2000: 104).

Ao longo deste percurso, em cada ação e em cada proposta, procurámos proporcionar momentos através dos quais as crianças tivessem oportunidade de refletir, partilhar e de fazer novas descobertas, através de uma aprendizagem cooperativa. Para que esta aprendizagem cooperativa seja desenvolvida, é necessário que as competências sociais das crianças também o sejam. Assim, aprendizagens como ouvir, esperar, respeitar opiniões, decidir democraticamente e pedir ajuda e ajudar são fundamentais para o desenvolvimento integral (Lopes & Silva, 2013). Deste modo, devemos proporcionar e orientar aprendizagens tendo em vista os quatro pilares do conhecimento mencionados por Delors et al. (1998), com o intuito de dar resposta ao conjunto das missões da Educação e do Ensino (Pombo, 2004).

Saber ouvir, saber falar e respeitar a opinião do outro foram valores para os quais tentámos motivar as crianças durante as sessões, através da promoção de situações de debate e de negociação. Procurámos demonstrar que o respeito e a

tolerância devem ser valores éticos que devem fazer parte da nossa vida em sociedade. Também os valores morais fizeram parte do nosso dia-a-dia, através de momentos de reflexão sobre as ações, sobre os quais as crianças foram levadas a conhecer diferentes pontos de vista. Como refere Estanqueiro (2012:103), as crianças “precisam de faróis, critérios para distinguir o bem do mal. (...) O papel do professor é promover o desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos, ajudando-os a atingir estádios superiores de pensamento”.

Deste modo, procurámos que as crianças desenvolvessem o sentido de responsabilidade pelas suas ações e pelas suas tomadas de decisão enquanto individuo e enquanto grupo. O papel do(a) educador(a)/professor(a), como orientador(a) das aprendizagens das crianças, deve permitir que a sala seja um espaço aberto para novas descobertas, incentivando a pesquisa e a cooperação, onde todos ensinam e aprendem. Considero ainda, importante referir que existem outras características que devemos ter e demonstrar. Como refere Ryans (1960), “a afabilidade, o entusiasmo e uma atitude profissional” são qualidades essenciais, contudo outras características são enumeradas por vários autores.

“Flexibilidade, capacidade de apreciarem e incentivarem as crianças, paciência, maturidade (...), abertura a novas ideias, interesse entre estabelecer relações de causa e efeito e a capacidade de pensar e organizar a informação em categorias multidimensionais” (Katz & Almy, 1975, citados por Saracho, 2010: 922, 923).

A panóplia de habilidades requeridas é a chave para que seja possível proporcionar momentos e ambientes com vista ao desenvolvimento integral da criança.

A marca que deixamos em cada criança é de extrema importância. Os estímulos e o entusiasmo, os valores e princípios que transmitimos devem ser positivos para que, na sala, reine um espírito de respeito mútuo e de compreensão.

Os momentos de diálogo e de debate, que serviram de base para delinear o que pretendíamos fazer, proporcionaram situações de aprendizagem significativa,

tendo em conta os interesses do grupo, foi possível explorar os conhecimentos prévios das crianças e expandi-los. (Spodek & Saracho, 1998; Hohmann & Weikart, 2004).

O(a) professor(a), para além do papel de motivador, também deve também ser promotor de momentos que abordem todas as áreas de saberes. Outro aspeto que tive em atenção, ao longo deste percurso, para além de proporcionar atividades, de forma geral, de todos os conteúdos programáticos, foi a transdisciplinaridade, integrando as diferentes áreas.

“Quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, quanto maiores forem as relações conceituais estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem” (Thiesen, 2008: 552).

Todo o caminho percorrido até aqui foi abraçado com muito empenho e dedicação, foi uma experiência que veio constatar o papel que pretendo desempenhar no futuro. Através do presente relatório pude refletir, não só, sobre os comportamentos que observei, e que considere um registo a seguir, como também sobre aquela que considero ser uma profissão desafiante e estimulante, que nos permite e exige aprender e fazer descobertas todos os dias, através da experiência e da partilha constante.

Durante as experiências práticas sobre as quais refleti neste relatório, deparei-me com algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da gestão do tempo e da gestão dos grupos, em determinados momentos. Contudo, ao longo do percurso, penso ter melhorado estes aspetos, tentando encontrar estratégias que fossem ao encontro das necessidades dos grupos em causa. Mais uma vez, considero importante referir que a partilha é fulcral para a nossa evolução. Tive a oportunidade de partilhar, ouvir e refletir sobre situações e opiniões com os colegas, levando-me a implementar e adaptar novas estratégias adequadas ao contexto.

Foi, também, através da participação das crianças que refleti e avaliei as minhas práticas, procurando, com as minhas colegas, delinear propostas com intencionalidade educativa e a pensar nas individualidades de cada criança. A

cooperação e partilha, não abrange somente colegas e professores(as). As parcerias devem abranger toda a comunidade: Associação de pais, Câmara Municipal, Instituições e serviços locais devem ser parte integrante do funcionamento do meio escolar.

A escola comunitária é um conceito que vai muito além da escola como Instituição Educativa. Deste modo, devemos fazer uso das potencialidades dos recursos que a comunidade nos pode oferecer, num processo de colaboração, no sentido do desenvolvimento e da aprendizagem, da responsabilização mútua e do compromisso social (Courela & César, 2006; Vasconcelos, 2007). Considero que durante este a prática educativa, pudemos vivenciar as potencialidades desta parceria em vários níveis. A participação da comunidade escolar, onde tivemos o apoio de todos(as) os seus intervenientes; das famílias, que corresponderam sempre ao solicitado e ainda nos presentearam com mais do que o expectável, e da Câmara Municipal e das Instituições e serviço locais, que abraçaram as nossas propostas em prol do desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Este percurso tornou-se um desafio inesperado, positivo e enriquecedor. Se por um lado considero que aprendi e experienciei estratégias e metodologias a colocar em prática, por outro também refleti sobre o que devo evitar. Durante o presente relatório especialmente nas experiências-chave, ponderei sobre as minhas ações e reflexões e sobre as informações que as orientadoras cooperantes foram partilhando. Considero que, apesar de sentir que ainda tenho um longo caminho a percorrer, estou munida de ferramentas para evoluir e poder pôr em prática estratégias e metodologias adequadas em prol das aprendizagens das crianças. Contudo, e com a intenção de findar esta reflexão retrospectiva, não posso também deixar de mencionar que, durante esta experiência, me senti realizada de tal forma que não tenho dúvidas que esta é a profissão que quero abraçar, que me preenche, pelos desafios que vão surgindo e porque um dia nunca é igual ao outro. Quero ver e estar presente, num processo que está em constante transformação em prol de uma sociedade cada vez mais diversificada. Quero acompanhar aqueles que vão continuar a transformar o nosso mundo, pretendendo estimular-lhes o gosto pela descoberta e aguçando-lhes a curiosidade que já lhes é tão característica. Mas, acima de tudo quero partilhar, receber e aprender.

“O professor: é o mediador entre o conhecimento e as compreensões dos alunos, além disso é um facilitador da aprendizagem já que fornece as ferramentas para os aprendizes e também os guia para resolver seus erros. (...) O aluno: ele revisa, modifica, enriquece e reconstrói seus conhecimentos. Reelabora constantemente suas próprias representações, enquanto utiliza e transfere o que aprendeu a outras situações.” (Bruner, 2001:83).

A educação é a base do desenvolvimento de uma nação, é através de uma educação de qualidade que podemos ter cidadãos mais conscientes com as problemáticas atuais e mais inovadores. Como refere Rosa (2007: 165) a educação sustenta os “processos de crescimento e desenvolvimento. Sem uma população com um bom nível educativo é impossível consolidar qualquer processo de desenvolvimento”.

Através do estudo realizado foi possível compreender que é imprescindível olharmos para o nosso sistema de educativo, refletirmos sobre as nossas crianças e ouvirmos sobre o que cada uma tem para partilhar, juntos podemos construir um processo de ensino e de aprendizagem focado nas crianças, em prol do seu desenvolvimento, construindo “oportunidades e condições educativas apropriadas” para que o ensino de qualidade seja uma “forma de justiça social” (Costa, 1994: 123).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Almedina. Coimbra.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora. Lisboa.
- Andreola, B. (1983). *Dinâmica de grupo: jogo da vida e didática do futuro*. 2.ª Edição. Vozes. Petrópolis.
- Antunes, C. (2007). *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Artmed. Porto Alegre.
- Araújo, S.B. & Andrade, F.F. (2008). Da participação convencionada à participação efetiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de infância. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A escola vista pelas crianças* (95-116). Porto Editora. Porto.
- Arends, R. (1995). *Aprender e ensinar*. McGray-Hill. Amadora.
- Azevedo, F. (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. In: Azevedo, F. *Formar leitores: das teorias às práticas* (149-164). Lidel. Lisboa.
- Barbosa, M. & Horn, M. (2001). *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. In: Craidy, C. & Kaercher, G. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: ArtMed.
- Barbosa, M. & Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe, S.A. Madrid.
- Bandura, A., Azzi, R. & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. Artmed. Porto Alegre.

- Berry, D., Godfray, M., Holt, R., Kapsner, C. & Ramos, I. (2013). Requirements specifications and recovered architectures as Grounded Theories. *The Grounded Theory Review*. 12(1): 1-10. Acedido a 9 de setembro de 2013, em <http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2013/06/FinalFinalGTFinalARandRE-1.pdf>.
- Blanchar, M. C. (1992). La educación lingüística: El aprendidizaje de la lengua escrita. In: Moll, B. (Org.). *La Escuela Infantil de 0 a 6 años* (298-319). Anaya. Madrid.
- Branco, M. (2007). *A Escola: Comunidade Educativa e a Formação dos Novos Cidadãos*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). Aprendizagem Ativa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Brighouse, T. & Woods, D. (2010). *Como fazer uma boa escola?*. Artmed. Porto Alegre.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. 2ª Edição. Artmed. Porto Alegre.
- Bruner, J. (1977). *O processo da educação*. Edições 70. Lisboa.
- Bruner, J. (1998). *The culture of education*. 4ª Edição. Harvard University Press. Massachusetts.
- Bruner, J. (2001). *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Cabral, A. (2001). *O jogo no ensino*. Editorial Notícias. Lisboa.
- Cadima, A. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.

- Coletto, D. C. (2010). A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo, 1 (3):137-152.*
- Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?. In: Rodrigues, D. (org.). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva.* (123-142) Porto Editora. Porto.
- Courela, C. & César, M. (2006). Promovendo a sustentabilidade: Uma experiência de partilha entre a escola e a comunidade envolvente. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.* 5(1):75-98.
- Cruz, S. (2004). Ouvindo crianças: considerações finais sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In: REUNIÃO ANPED, 27, Caxambu/MG. Rio de Janeiro: ANPED. Acedido a 5 de setembro de 2013, em: <http://anped.org.br/reunioes/27/gt07/t078.pdf>.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care.* 1ª Edição, Routledge Falmer. London.
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República nº 4 – 1ª Série A.* Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro. *Diário da República nº 193 – 1ª Série A.* Ministério da Educação. Lisboa.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1998). Educação um Tesouro a Descobrir. IN *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* UNESCO: Edições ASA.
- Despacho nº 5048-B/2013, de 12 de abril. *Diário da República nº 72 – 2ª Série.* Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Despacho Conjunto 268/97, de 25 de agosto. *Diário da República nº 195 – II Série.* Ministério da Educação e da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa.

- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na Educação Infantil: o ambiente sociomoral na escola*. Artmed. Porto Alegre.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Dover Publications, Inc. New York.
- Dewulf, L. (2012). *Go with your talent*. Lannoo Campus. Leuven.
- Díaz, M. S. & Palomar, J. M. (1992). La educación lingüística: El lenguaje oral. In: Moll, B. (Org.). *La Escuela Infantil de 0 a 6 años* (267-318). Anaya. Madrid.
- Duckworth, E. (1991). *The having of Wonderful Ideas: and other essays on Teaching and Learning*. Teachers College Press, Columbia University. New York.
- Dyson, A. H. & Genishi, C. (2010). Perspetivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: a língua e o ensino da língua na educação de infância. In: Spodek, B. (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (265-300). 2ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. 2.ª Edição, Editorial Presença. Lisboa.
- Ferreira, A. (1988). *Dicionário de Latim-Português*. Porto Editora. Porto
- Filho, F., Cunha, F., Carvalho, F. & Soares, M. (2011). A importância do uso de recursos didáticos alternativos no ensino de química: Uma abordagem sobre novas metodologias. *Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer*. 7(12):166-173.
- Freitas, L. (2003). Fazendo matemática na sala de aula: Reflexão e prática. In: Pitágoras. *Escola em ação: O Cotidiano Educacional*. Vol.3. (19-64) Artmed. Porto Alegre.
- Gadotti, M. (2001). Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 81-132.

- Gadotti, M. (2008). *Educar para a sustentabilidade – Uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. São Paulo.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Artmed. Porto Alegre.
- Gomes, D. (2006). Educação para o consumo ético e sustentável. *Revista Eletrônica*, 16, 18-31.
- Gomes, E. (2012). O jogo didático como estratégia de aferição, revisão e consolidação de aprendizagens no âmbito das unidades didáticas. *Relatório de estágio pedagógico*. Faculdade de letras da Universidade do Porto. Porto.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. 1ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Guimarães, D., Nunes, M. & Leite, M. (2007). História, Cultura e Expressão: Fundamentos na Formação do Professor. IN Kramer, S., Leite, M., Nunes, M. & Guimarães, D. (Orgs.). *Infância e Educação Infantil*. São Paulo: Papirus Editora.
- Heacox, D. (2006). Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos. Porto Editora. Porto.
- Helm, H., Beneke, S. & Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning: Documenting young children's work*. Teachers College Press. Columbia University. New York.
- Helm, J. & Katz, L. (2001). *Young investigators: the project approach in the early years*. Edição. Teacher College Press. New York.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. 3ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços da educação infantil*. Artmed. Porto Alegre.

- Irra, M. L. (2009). O diálogo com a obra de arte: uma experiência artística com alunos do 2.º ciclo do ensino básico. *Dissertação de mestrado em educação artística*. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Katz, L. G. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Kishimoto, T. (2004). O sentido profissionalizante para o educador na infância. In: Barbosa, R. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. UNESP. São Paulo.
- Kramer, S. & Leite, M. (Org.). (2007). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. 9ª Edição. Papyrus Editora. São Paulo.
- La Rosa, J. (Org.) (2003). *Psicologia e Educação: O significado do aprender*. EDIPUCRS. Porto Alegre.
- Ladd, G. & Colman C. (2010). As relações entre pares na infância, formas, características e funções. In: Spodek, B. (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (119-166). 2ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lidel, Edições Técnicas. Lisboa.
- Loughlin, C. & Suina, J. (1990). *El ambiente de aprendizagem: diseño y organización*. Ediciones Morata. Madrid.
- Macedo, L., Petty, A. & Passos, N. (2007) Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Artmed. Porto Alegre.
- Maia, L. (2012). *E tudo começa no berço! Um guia para a educação e respeito social*. Pactor. Lisboa.
- Mainardes, R.C. (n.d.). *A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores*. Acedido a: 18-09-2013, em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf>

- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Maura, M. (1992). Antecedentes históricos y tendencias actuales. In: Moll, B. (Org.). *La Escuela Infantil de 0 a 6 años (28-53)*. Anaya. Madrid.
- Midgley, J. (1995). *Social development: the development perspective in social welfare*. 1ª Edição. SAGE Publications Lda. Califórnia.
- Milhollan, F. & Forisha, B. (1978). *Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação*. 3.ª Edição. Summus. São Paulo.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Moraes, M. (2010). Transdisciplinaridade e Educação. *Rizoma Freireano*, 6, 1-18.
- Moran, J.M. (2007). A educação que desejamos: novos desafios, como chegar lá. 2ª Edição. Papirus. Campinas.
- Morin, E. (1999). Por uma reforma do pensamento. In: Pena-Veja, A. e Nascimento, E. (Org.). *O Pensar Complexo – Edgar Morin e a crise da modernidade*. (21-34). 1.ª Edição, Garamond. Rio de Janeiro.
- Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. *Centro de Referência Educacional, Boletim SEMTEC-MEC*. 1(4).
- Moss, P. (2008). Qual o Futuro da Relação Entre Educação Infantil e Ensino Obrigatório. *International Education*. 3 (3):224-234
- Neto, A. (2005). Gestão de Conflitos. *THESIS*, 4, pp.1-16.

- Novak, J. & Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Ediciones Martínez Roca. Barcelona.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. Lisboa.
- Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: Gonçalves, E., Pereira, M. & Carvalho, M. (Orgs.) *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes* (pp. 17-29). Alínea. Campinas.
- Nóvoa, A. (2009). Projetos de promoção de leitura. Em: *Formar leitores para ler o mundo*. Lisboa, janeiro 2009. Casa da Leitura, Fundação Calouste Gulbenkian. 131-133.
- Nóvoa, A. (2010). Pedagogia: A Terceira Margem do Rio. IN Comissão de Educação e Ciências & Conselho Nacional de Educação. *Colóquios e Conferências Parlamentares: Que Currículo Para o Século XXI?*. Lisboa: Assembleia da República.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*. 4ª Edição. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*. 22 (1):81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T.M. & Pinazza, M.A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância, Dialogando com o passado construindo um futuro*. Artmed. São Paulo.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A escola vista pelas crianças* (55-74). Porto Editora. Porto.

- ONU/CDC (1990). *Convenção dos direitos da criança*. Acedido a 13 de agosto, em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – uma Prática Diária*. 2.ªEdição, Editorial Presença. Lisboa.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill. Portugal.
- Pereira, C.S. (2007). A promoção da leitura em público e da discussão pública da leitura. In: *Formar leitores: das teorias às práticas* (173-181). Lidel. Lisboa.
- Peters, D.L. (2010). Tendências da investigação demográfica e comportamental na prática educativa em contextos de educação de infância. In: Spodek, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (1103-1134). 2ªEdição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Pintassilgo, J. & Mogarro, M. (2013). *Escola para todos: Pensamento pedagógico*. SPICAE. Lisboa.
- Pinto, N. (2003). Contrato didático ou contrato pedagógico, *Revista Diálogo Educacional*, 4 (10): 1-14.
- Pombo, O. (2004). O Insuportável Brilho da Escola. IN: Renaut, A., Almeida, A., Santos, A., Franco, A., Allègre, C., Buckingham, D., Justino, D., Aurélio, D., Grilo, E., Vilar, E., Gil, F., Cabral, F., Heitor, F., Rosas, J., Carvalho, J., Tornero, J., Rosa, M., Pombo, O. & Marques. V.. *Direitos, Responsabilidades na Sociedade Educativa*. (31-60). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Prado, M. (2003). Pedagogia de projetos: Fundamentos e Implicações. *Boletim do Salto para o Futuro. Série Pedagogia de Projetos e integração de mídias*. Acedido a 24 de abril de 2013, em http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf.

- Rangel, M. (2001). *Supervisão pedagógica: Princípios e Práticas*. Papyrus. São Paulo.
- Rangel, M. (Org.) (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*. 1(3):21-43.
- Ribeiro, A. R., Ribeiro, B. A. & Junior, C. M. (2013). Capacitação continuada: o jogo como recurso pedagógico importante no processo de ensino e aprendizagem. In *Atas do CIDEB, Congresso Internacional de Educação no Brasil*. Acedido a 27 de dezembro de 2013, em http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/jogos/Ribeiro.pdf.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In Rodrigues, D. (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.15-34). Porto Editora. Porto.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. 5.^a Edição, Editorial Presença. Lisboa.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada: Uma forma de aprender a aprender*. 1.^a Edição, Asa Editores. Porto.
- Sáiz, M.C. (2007). A promoção da leitura nas bibliotecas municipais de A Corunha. In: Azevedo, F. *Formar leitores: das teorias às práticas* (165-171). Lidel. Lisboa.
- Santrock, J. (2009). *Psicologia educacional*. 3.^a Edição, McGraw-Hill. São Paulo.
- Santos, A. S. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação* Vol.13, 37. Jan/abr. (71-186).
- Santrock, J. (2009). *Psicologia Educacional*. 3.^aEdição, McGraw Hill. Lisboa.

- Sarmiento, M. & Soares, N. (2004). Os Múltiplos Trabalhos da Infância. IN Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (pp.63-96). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. Allyn and Bacon. Boston.
- Silva, M. & Gómez, R. (2010). Consumo consciente: O papel contributivo da educação. *Belo Horizonte*,15 (3), 43-54.
- Silver, H., Strong, R. & Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem para que todos possam aprender*. Porto Editora. Porto.
- Sim-Sim, I., Silva, A., C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Soares, N., Sarmiento, M. & Tomás, C. (2004). A investigação da infância e crianças investigadoras: Metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Sixth International Conference on Social Methodology: Recent Developments and Applications in Social Research Methodology*. Amsterdam. Acedido a 15-09-2013, em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf
- Souza, S. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. 11 (2):110-114.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artmed. Porto Alegre.
- Smith, P. (2006). Teacher methods, teachers' training. Comunicação apresentada em: Conferência Mundial da UNESCO; Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI,6-9 de Março. Centro Cultural de Belém - Lisboa.

- Stevens, J.H., Hough, R.A. & Nurss, J.R. (2010). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In: Spodek, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (761-794). 2ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Stevenson, H.W., Lee, S. & Graham, T. (2010). Jardins-de-infância chineses e japoneses: Um estudo de caso em investigação comparada. In: Spodek, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (1165-1200). 2ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*. 4(11):162-187.
- Tezani, T. C. (2006). O jogo e os procesos de aprendizagem e desenvolvimento: aspetos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*. 7(1/2):1-16.
- Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (39), pp. 545-598
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto editora. Porto.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Asa. Porto.
- Tucker, N. (1992). *O que é uma criança?*. Edições Salamandra. Lisboa.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimeação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista da Educação*. 15(2):5-26.
- Vasconcelos, T. (2008). Transição de Jardim-de-Infância – 1ºCiclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.
- Vasconcelos, T. (coord.); Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M. J.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Mel, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes, S.; Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Vayer, P., Maigre, A. & Coelho, M. (2003). *O jardim escola*. Instituto Paiget. Lisboa.
- Viana-Caetano, A. (2011). Pensamento Ético dos Professores: O lugar das intuições e das emoções. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série*:125-134.
- Vieira, H. (2005). *A Comunicação na Sala de Aula*. 2.ªEdição.
- Villas-Boas, B. (2008). *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Papyrus Editora. Campinas.
- Walsh, D.J., Tobin, J.J. & Graue, M.E. (2010). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In: Spodek, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (1037-1066). 2ªEdição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Whibread, D. & Coltman, P. (2008). *Teaching and learning in the early years*. Routledge. New York.
- Wolf, D. P. (2010). Ali e então, o intangível e o íntimo: as narrativas da infância. In: Spodek, B. (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (85-118). 2ªEdição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. 1ª Edição. ASA. Rio Tinto.

Zabalza, M. (1996). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Sala de atividades em Educação Pré-Escolar

Relativamente ao espaço educativo pudemos observar uma área comum às três salas de Educação Pré-Escolar, existentes nesta instituição escolar, para cada criança colocar os seus pertences. Ainda nesta área estão expostos alguns trabalhos elaborados pelas crianças, quer no placard como na porta da sala.



Figura 1: Ala comum com trabalhos expostos e cabides.

Ao entrar na sala é podemos identificar várias áreas.



Figura 2: Sala de atividades



Figura 3: Sala de atividades

A área das TIC com computador e rádio com leitor de cd's.



Figura 4: As tecnologias de informação e comunicação, ao dispor do grupo, na sala de atividades

Existe um espaço com um tapete e ao lado um igloo feito com garrações de água de 5 litros.



Figura 5: Tapete e Igloo

Encostado a este igloo está um armário com portas e uma mesa com uma estante com livros infantis.



Figura 6: Estante com livros

A sala tem ainda um espaço dedicado às brincadeiras da casa, onde existem objetos referentes à cozinha, como colheres, pratos, panelas, fogão e objetos em plástico, representativos de bens alimentares como peixes, carne, frutas, legumes, vegetais entre outros. Há também brinquedos dedicados às tarefas domésticas, nomeadamente tábua de passar a ferro, ferro de engomar, vassouras e pá do lixo. Os elementos do quarto também estão presentes neste quarto, a cama, cómoda e roupeiro, este roupeiro contém peças de vestuário, acessórios e calçado.



Figura 7: Conjunto de fotografias - Elementos presentes na *casinha*

Este espaço está delimitado por um armário, já referido, e pelas costas de outro, onde é possível observar vários materiais diversificados de desgaste habitual, marcadores, canetas de filtro, lápis de cor, lápis de cera, lápis de carvão, borrachas e afias. Assim como, folhas brancas A3 e A4, caixa com revistas e com pedaços de papel já utilizado, tesouras e tubos de cola. Existem ainda umas caixas para que as crianças coloquem os seus trabalhos inacabados.



Figura 8: Material de desgaste

E no armário ao lado é possível observar jogos, lúdicos, didáticos, de construção e de regras. Tais como, puzzles, quebra-cabeças, jogos de encaixe, blocos lógicos, dominó.



Figura 9: Armário com jogos diversificados

É ainda possível observar um armário com balcão e com um lavatório, ao lado há uma mesa com um cesto que contém brinquedos exteriores. O restante espaço é ocupado por três mesas, duas redondas pequenas e uma oval grande de tamanho standard para crianças.



Figura 10: Sala de atividades

Nas paredes da sala estão afixados os trabalhos realizados pelas crianças, o calendário e um quadro de giz.



Figura 11: Trabalhos afixados; quadro de giz e calendário

Apêndice 2 – Espaço Exterior em Educação Pré-Escolar

A sala tinha ainda uma porta que dava acesso ao espaço exterior. Esta área tinha um parque infantil, um espaço com areia, espaço aberto e coberto. Cada grupo podia explorar um canteiro, uma pequena horta, onde era possível observar a rama de nabo, cenoura e alho francês.



Figura 12: Parque infantil



Figura 13: Caixa de areia e parque infantil



Figura 14: Canteiro explorado pelas crianças

Apêndice 3 – Desenvolvimento do projeto *O Homem Disfarçado*



Figura 15: Caixa surpresa e o seu conteúdo



Figura 16: Desenho da capa da obra *O Homem disfarçado* de Fernando Namora



Figura 17: Elaboração da pasta de papel – crianças a rasgar jornal



Figura 18: Elaboração da pasta de papel – crianças a amassar o papel embebido em água



Figura 19: Conjunto de fotografias – Exploração livre da pasta de papel



Figura 20: Início da construção da capa *O homem disfarçado*



Figura 21: Capa finalizada



Figura 22: Contracapa finalizada

Apêndice 4 – Desenvolvimento do projeto *Espantalho*



Figura 23: Brainstorming do projeto *Espantalho*



Figura 24: Conjunto de desenhos do espantalho a construir



Figura 25: Exploração das características dos tecidos



Figura 26: Formação de conjunto pelo critério - cor

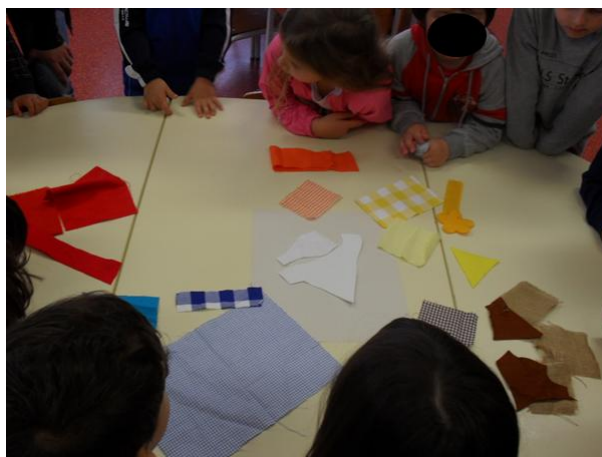


Figura 27: Formação e interseção de conjuntos



Figura 28: Contagem dos tecidos e anotação



Figura 29: Construção do pictograma



Figura 30: Construção do pictograma – definição do título

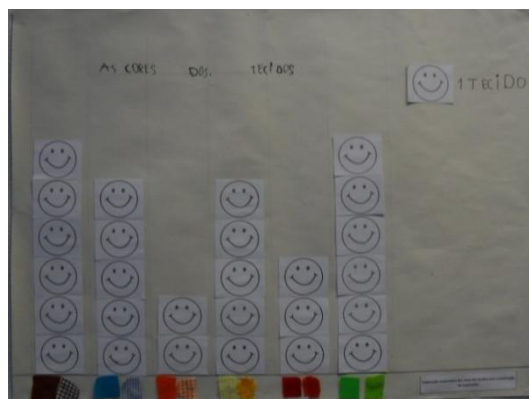


Figura 31: Pictograma – As cores dos tecidos



Figura 32: Conjunto de fotografias – Construção do espantalho



Figura 33: Espantalho



Figura 34: Pintura de um desenho para elaboração de um puzzle



Figura 35: Recorte de puzzle com diferentes níveis de dificuldade



Figura 36: Construção do puzzle



Figura 37: Exposição de espantalhos no Parque Municipal

Apêndice 5 – O desabrochar do projeto *Mares sem fim*



Figura 38: Conjunto de fotografias – Crianças a desenhar elementos do mar depois de explorarem os elementos que a caixa surpresa continha



Figura 39: Conjunto de fotografias: Recorte dos desenhos



Figura 40: Caixa surpresa decorada com os desenhos do grupo

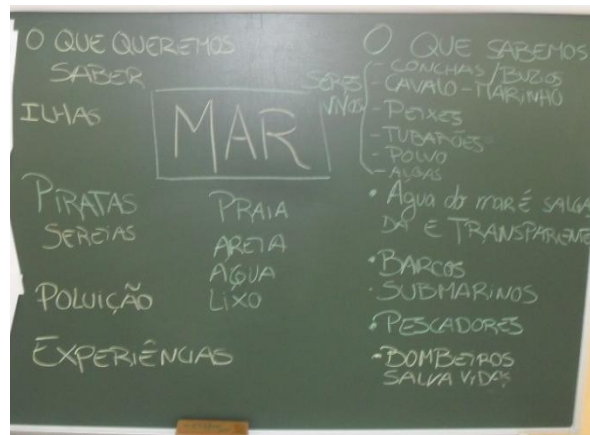


Figura 41: Tópicos da conversa de tapete



Figura 42: Teia



Figura 43: Dúvidas a explorar

Apêndice 6 – Exploração matemática



Figura 44: Formação de conjuntos com conchas

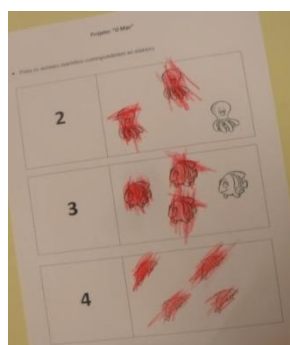


Figura 45: Contagem e pintura



Figura 46: Elaboração de receita de biscoitos confeccionados

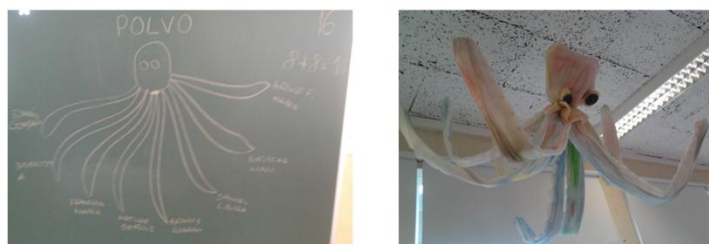


Figura 47: Desenvolvimento da noção de par, através do trabalho a pares para a elaboração de um polvo



Figura 48: Exploração do conceito - par



Figura 49: Exploração do conceito de par



Figura 50: Exploração dos blocos lógicos



Figura 51: Exploração dos blocos lógicos associados a animais marinhos

Apêndice 7 – Exploração da expressão físico-motora



Figura 52: História que despoletou a exploração físico-motora



Figura 53: Exemplo de exploração físico-motora com base na leitura da história *O Pirata Nhac*

Apêndice 8 – Exploração da expressão musical e dança



Figura 54: Exemplo de exploração musical e corporal



Figura 55: Exploração de instrumentos musicais



Figura 56: Exemplo de jogo dramático

Apêndice 9 – Divulgação

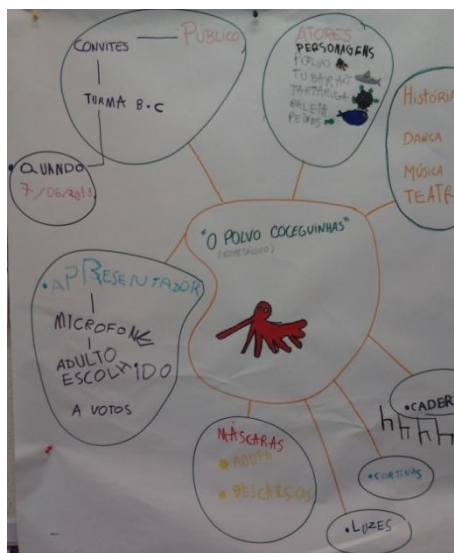


Figura 57: Teia - Polvo Coceguinhas

História recriada pelas crianças

Apresentação/divulgação do projeto final: “Mares sem fim”.

Era uma vez um submarino que andava no fundo do mar...Era uma vez um cavalo-marinho que foi para um submarino que estava abandonado.

Alguns mergulhadores saíram para encontrar peixinhos...acontece que estava lá um polvo. Depois, os mergulhadores encontraram um tubarão que comeu os peixinhos.

Mas, o tubarão disse ao polvo: “- pensas que tenho medo de ti?”... depois os mergulhadores foram pedir ajuda a uma baleia... “polvo, polvo sai daí”. Quando a baleia estava a aproximar-se o polvo fez coceguinhas à baleia...

Polvo, anda cá...anda cá! O polvo fez coceguinhas e a tartaruga escondeu-se dentro da carapaça. Ela escondeu-se e o polvo não conseguiu fazer coceguinhas. Ela escondia-se e o polvo parava. Foi então que o mergulhador pediu ajuda aos peixinhos...os peixinhos fizeram coegas e o polvo foi-se embora. O mergulhador ficou tão contente, tão contente que lançou um foguete.

Figura 58: Uma das histórias criadas pelas crianças



Figura 59: Elaboração da massa de sal



Figura 60: Modelagem da massa de sal



Figura 61: Pinturas dos elementos elaborados em massa de sal



Figura 62: Colagem dos elementos marinhos num painel

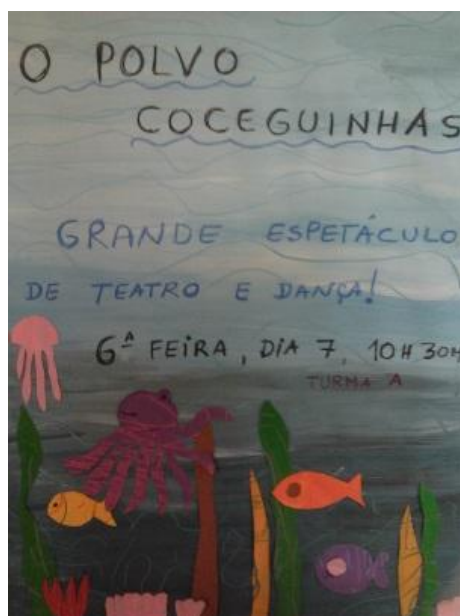


Figura 63: Cartaz para a divulgação



Figura 64: Apresentação da divulgação à comunidade



Figura 65: Dramatização da peça



Figura 66: Caça ao tesouro




Figura 67: Lanche partilhado

Avaliação do Projeto "Mares Sem Fim"



Não gostei!	
	

Gostei!	
	

NOME: _____ DATA: _____

Figura 68: Avaliação do projeto

Apêndice 10 – Súmula do projeto *O papel da água no papel*

Um projeto, dois contextos: A sustentabilidade nas escolas¹³

Num contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente, espera-se que as escolas tenham um papel ativo junto das crianças de hoje, participantes ativos na sociedade e com um enorme poder de influência sobre os que as rodeiam, mas também cidadãos decisores de um futuro próximo, no sentido de promover uma visão mais crítica da sociedade atual, participando na formação de indivíduos mais conscientes.

Tendo em consideração a efetiva necessidade de refletir sobre alternativas que minimizem os impactos ambientais do crescente consumo de matérias-primas naturais, com este projeto pretendemos sensibilizar toda a comunidade, por intermédio das crianças, para a importância da redução do consumo do papel no nosso dia-a-dia.

O projeto colocado em prática durante este estágio surgiu de uma parceria entre dois grupos de estágio, no entanto, muito embora tenha sido delineado em cooperação, dada a sua aplicabilidade aos diferentes contextos de estágio, cada grupo traçou o seu próprio caminho em articulação com os projetos existentes nos locais de estágio e adequando as práticas a cada grupo de crianças.

A experiência de traçar um projeto comum a dois contextos tão distintos demonstrou ser um processo de formação bastante enriquecedor, já que graças às partilhas e ambiente de cooperação criado entre os membros dos dois grupos de estágio, muitas foram as aprendizagens que levaremos para o nosso futuro profissional.

O termo *desenvolvimento sustentável* acompanha-nos hoje nas mais diversas situações, tal tem sido a crescente consciencialização da importância de tudo aquilo que esta terminologia abarca. Todavia, a promoção deste desenvolvimento é um

¹³ Esta breve apresentação de teve por base o documento criado pelo grupo responsável pela criação do projeto em causa, no qual me incluo. Trata-se, deste modo, de um conjunto de excertos do projeto original e visa a promoção de uma visão geral dos motivos que nos levaram a optar por esta temática.

enorme desafio para a sociedade, já que envolve a sobrevivência do planeta, logo de toda a humanidade.

Se levarmos em linha de consideração que são várias as espécies animais e vegetais que já se encontram extintas, compreendemos que os efeitos da globalização a que temos vindo a assistir exercem uma tal pressão sobre os ecossistemas naturais que colocam em causa vários habitats, muitas vezes de forma irremediável.

Todos os cidadãos fazem opções no mercado que contribuem para o agravamento ou inversão da atual situação. Uma desregrada gestão das várias atividades de setor primário, movida pela economia e consumismo, nomeadamente dos recursos florestais, deve ser um dos focos de atenção e de ação, pela importância do papel da floresta nas nossas vidas (Rizzi, 1985¹⁴).

Espera-se que as escolas permitam o acesso das crianças e jovens, para além dos conteúdos académicos, a uma visão mais crítica da sociedade atual, participando desta forma na formação de indivíduos mais conscientes, orientando-os(as) no sentido de participarem num desenvolvimento mais justo, seguro e sustentável.

Porque consideramos ser possível conceber e desenhar processos educativos que visem a promoção de comportamentos ambientalmente amigáveis, atribuindo aos(ás) docentes um papel ativo na promoção de um desenvolvimento sustentável, pretendemos, com este projeto, a promoção da alteração na perceção dos valores e das atitudes face ao ambiente de modo a estimular nos(nas) cidadãos(ãs) uma consciencialização profunda e duradoura dos problemas ambientais (Equipo Cultural, 2008¹⁵; Ferreira, 2007¹⁶).

¹⁴ Rizzi, N. (1985). Função da floresta na manutenção da qualidade da água para consumo humano. *Revista Floresta*, 15 (12):54-65.

¹⁵ Equipo Cultural . (2008). *A água: Recurso imprescindível para a vida*. São Dimingos de Rana: Aupper Portugal LD.

¹⁶ Ferreira, A. C. (2007). Educação Ambiental: a Ecologia e as atitudes para a Sustentabilidade. *Tese submetida à Faculdade de Ciências da Universidade do Porto para obtenção do Grau de Mestre em Biologia para o Ensino*. Porto: Departamento de Zoologia/Antropologia - Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

O enfoque deste projeto encontra-se na redução do consumo do papel, podendo, no entanto, ser alargado a outros bens, cujo consumo se reflete na degradação dos nossos ecossistemas.

Os dois tipos de papel que utilizamos hoje são o que provém de pasta virgem, cuja matéria-prima são as árvores, como o eucalipto, e o papel reciclado, fabricado por meio de recuperação de fibras celulósicas do papel usado (Sena et al., 2011¹⁷).

A indústria papelreira é a designação geral dada a um conjunto de entidades relacionadas com a produção de pastas para papel e de diferentes tipos de papéis, estando relacionada com a produção de madeira, a sua exploração e transformação em pasta para papel e a transformação de pasta em diferentes tipos de papel. A indústria papelreira portuguesa é, atualmente, responsável pela gestão direta de cerca de 200 000 hectares de floresta (CELPA-Associação da Indústria Papelreira, 2012¹⁸).

A preparação de pastas necessárias à produção de papel é a fase responsável por conferir às fibras de celulose as características físicas desejadas para confirmar o fabrico eficiente. Contudo esta transformação inclui quatro operações diferentes (Henriques, 2007¹⁹):

Desintegração: Desagregação das pastas e aparas, em meio aquoso, até obter a separação e individualização das fibras, pretendendo a formação de uma suspensão homogênea, resultando numa suspensão fibrosa;

Depuração: Para onde segue a suspensão fibrosa resultante da desintegração e onde são eliminadas as impurezas de maior massa provenientes das pastas, das águas adicionadas e do desgaste dos materiais;

Despastilhagem: Onde é realizada a desintegração de aglomerados de fibras não desagregados;

¹⁷ Sena, C., Freitas, D., Menezes, E., César, T. & Abi-Sáber, A. (2011). Máquina de pré-reciclagem de papel. *e-xacta Editora UniBH*, 4(2) Edição Especial Interdisciplinaridade: 65-74.

¹⁸ CELPA-Associação da Indústria Papelreira. (2012). *2011- Boletim Estatístico da Indústria Papelreira*. Lisboa: CELPA-Associação da Indústria Papelreira.

¹⁹ Henriques, A. (2007). Licença Ambiental. *LA n.º 65/2007*. Amadora: Agência Portuguesa para o Ambiente.

Refinação: Operação através da qual se obtêm características físico-mecânicas que determinam a qualidade final do papel produzido.

As indústrias papelarias utilizam matéria-prima renovável com origem florestal, a madeira do eucalipto e do pinheiro-bravo, tornando-se, em Portugal, nas maiores consumidoras de madeira, tendo em 2006 consumido 6459 milhares de metros cúbicos de madeira, correspondendo a cerca de 67% do consumo interno total (9669 milhares de metros cúbicos) de madeira (CELPA, 2006 citado por Louro et al., 2010²⁰; Melo & Gouveia, 2001²¹). Todavia a floresta portuguesa é deficitária relativamente às necessidades desta indústria, conduzindo as estas empresas a recorrer à importação de madeira, proveniente da América Latina. Segundo a Revista Galileu, para a produção de uma tonelada de papel são utilizadas 11 árvores (por exemplo, na produção de 20 a 24 mil folhas de papel A4 ²² é necessário um eucalipto) (Melo & Gouveia, 2001; Revista Galileu, n.d.²³).

De acordo com o artigo 2º da proposta de regulamento da Comissão de fim de resíduos, da Comissão Europeia (2013²⁴), o papel reciclado é todo o papel e cartão gerado a partir da valorização dos resíduos. O processo de fabricação de papel virgem, a que nos referimos até agora, é muito semelhante à fabricação do papel reciclado, diferenciando-se apenas na preparação da massa (Ribeiro et al., 2012²⁵). A reciclagem permite recuperar fibras de celulose de papel usado. Assim, ao contrário do papel virgem, em que utilizam a celulose virgem a 100%, no papel reciclado, de

²⁰ Louro, G., Constantino, L., Leal, L., Gravato, A., & Rego, F. (2010). A fileira do papel e do cartão e a fileira das embalagens: Análise de contexto. *Silva Lusitana*, 18: 1-26.

²¹ Melo, M., & Gouveia, M. (2001). *Pasta e papel em Portugal - perspectivas para o sector*. GEPE- Gabinete de Estudos e Perspectivas Económicas do Ministério da Economia. Lisboa.

²² Papel de 75 g/m² de gramatura (Revista Galileu, n.d.).

²³ Revista Galileu. (n.d.). *Quantas folhas de papel dá pra fazer com uma árvore?* Acedido a 9 de novembro de 2012, em <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Galileu/0,,EDG87237-7946-221.00-QUANTAS+FOLHAS+DE+PAPEL+DA+PRA+FAZER+COM+UMA+ARVORE.html>.

²⁴ Comissão Europeia (2013). *Proposta de regulamento na definição de critérios que determinam quando o papel recuperado deixa de ser resíduos nos termos do Artigo 6º (1) da Diretiva 2008/98/CE, relativa aos resíduos*. Acedido a 2 de dezembro de 2013, em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0502:FIN:EN:PDF>

²⁵ Ribeiro, D., Omuro, F., Cachola, J., Dessotti, V. & Costa, Y. (2012). A ecoeficiência do papel branco versus o papel reciclado. *Revista Ciências do Ambiente OnLine*, 9 (1):47-52.

acordo com a European Recovered Paper Council (2013²⁶), 50% da fibra utilizada é reciclada, sendo, por norma e de acordo com Ribeiro et al. (2012), 25% dessa proveniente de restos de papel já utilizado e os restantes 25% de restos de fibras provenientes da produção do papel virgem, nunca utilizado (aparas) (Sena et al., 2011).

De acordo com Ribeiro et al. (2012), a fabricação do papel reciclado exige mais processos até à obtenção da fibra reciclada, o que se reflete num elevado consumo de energia, que encarece o custo de produção.

O processo de reciclagem tem início com a introdução do papel usado, juntamente com água e vapor, numa misturadora. É nessa misturadora que ocorre a desintegração, isto é, a separação das fibras secundárias e limpeza do material. Finda a desintegração, é iniciado o processo de depuração, através do qual é eliminada a grande maioria dos contaminantes. Por meio de filtração, é realizada uma lavagem e, de seguida, a dispersão. Esta última é realizada de forma mecânica e através da qual o papel é despedaçado e misturado com água, facilitando a separação das fibras. Depois da destilagem, com vista à obtenção de um grau de brancura de qualidade, é realizado um branqueamento (Sena et al., 2011). Alguns materiais, como o papel de jornal e o cartão canelado, pode ser feita a partir de papel reciclado a 100 %. Uma vez utilizado este papel, ele pode ser reciclado, começando todo o processo novamente (European Recovered Paper Council, 2013).

Não obstante o custo energético da produção do papel reciclado, este produto é considerado sustentável, já que contribui direta e indiretamente para a sustentabilidade do planeta (Sena et al., 2011). Além de evitar o aumento do número de corte de árvores e consequente desflorestação, graças às crescentes exigências da legislação ambiental, nomeadamente ao nível da utilização de novas tecnologias energéticas e de tratamento das águas utilizadas para a sua produção, esta opção continua a ser a mais “amiga do ambiente”. No entanto, de acordo com vários

²⁶ European Recovered Paper Council (2013). *Press Release*. Acedido a 12 de dezembro de 2013, em http://www.paperforrecycling.eu/uploads/Modules/Newsmanager/2012monitoringreport_final-2.pdf

autores, como a Confederation of European Paper Industries (2013²⁷) e Ribeiro et al. (2012), a produção de papel reciclado não pode substituir a produção de papel virgem, já que depende das aparas desta última. Tratam-se assim de produções complementares, visto que a reciclagem ajuda a gerir de forma sustentável a extração de fibras virgens das florestas, fibras essas que são essenciais à produção do papel virgem e que por sua vez fornecem as aparas essenciais na renovação do circuito de reciclagem e ao fabrico de alguns tipos de papel reciclado.

De acordo com a Confederation of European Paper Industries (2013) e a European Recovered Paper Council (2012²⁸, 2013), a Europa é campeã de reciclagem de papel, já que atingiu a impressionante taxa de reciclagem de papel de 71,7% (vide gráfico 1), tendo o consumo de papel virgem caído 13% desde 1998. De acordo com a última fonte, a Europa é líder mundial em reciclagem de papel, visto que 90% dos jornais são impressos em papel reciclado, 90 % das caixas de cartão canelado são feitos de fibra reciclada, 72 % do papel consumido é enviado para reciclagem e 54% das fibras utilizadas no novo papel e cartão são provenientes de papel reciclado.

²⁷ Confederation of European Paper Industries (2013). *Press release: End-of-waste = End of recycling?*. Acedido a 12 de dezembro de 2013, em http://www.cepi.org/system/files/public/documents/pressreleases/recycling/2013/endofwaste_update.pdf.

²⁸ European Recovered Paper Council (2012). *Paper recycling: Monitoring report 2012*. Acedido a 12 de dezembro de 2013, em http://www.paperforrecycling.eu/uploads/Modules/Publications/WEB_lowres_Monitoring%20report%202012.pdf

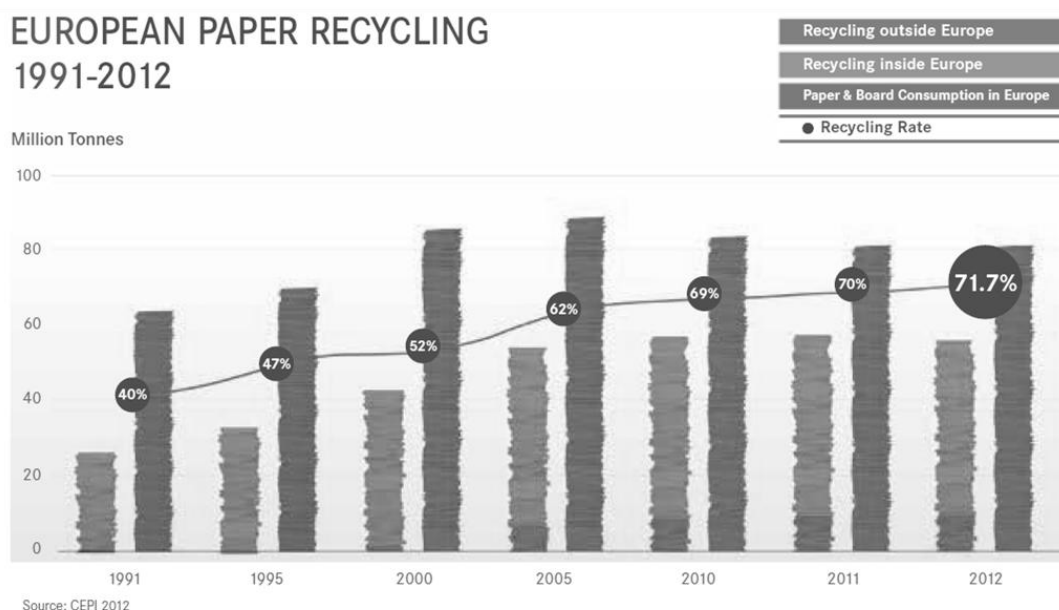


Gráfico 1: Taxa de reciclagem de papel na Europa 1991-2012 (European Recovered Paper Council, 2012).

Também nos Estados Unidos da América, de acordo com a American Forest & Paper Association (2013²⁹), a recuperação de papel tem tido uma história de sucesso, tendo a taxa de recuperação em 2012 atingido os 65,1%, o que se traduz em 51,5 milhões de toneladas de papel recolhido para reciclagem.

De acordo com os dados apresentados em 2011 pela RECIPAC (2012³⁰), em Portugal, a recuperação global de papel e cartão para reciclar registou 779 mil toneladas, tendo diminuído 0,9%. No que diz respeito ao consumo, a mesma fonte refere que, também este diminuiu cerca de 10,7% (vide gráfico 2), o que evidencia a necessidade da abordagem desta temática, no sentido de sensibilizar a população para a importância da separação dos resíduos sólidos provenientes do seu quotidiano.

²⁹ American Forest & Paper Association (2013). *Statistic: paper & paperboard recovery*. Acedido a 12 de dezembro de 2013, em <http://www.paperrecycles.org/statistics/paper-paperboard-recovery>

³⁰ RECIPAC (2012). *O papel é o nosso mundo: Informação sobre a recuperação e reciclagem de papel e cartão*. Acedido a 14 de dezembro de 2013, em http://recipac.pt/files/9413/6208/6218/EstatisticasPublicas_RECIPAC_2011.pdf.

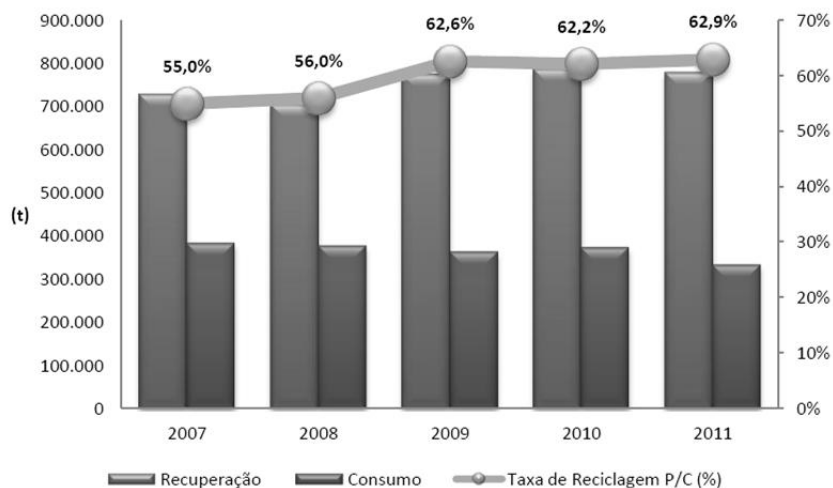
TAXAS**EVOLUÇÃO DA RECUPERAÇÃO, CONSUMO
E TAXA DE RECICLAGEM DE PAPEL/CARTÃO 2007-2011**

Gráfico 2: Taxas – Evolução da recuperação, consumo e taxa de reciclagem de papel/cartão 2007-2011 (RECIPAC, 2012).

No entanto, dada a já referida necessidade de uso de aparas provenientes da produção de papel virgem para a produção de algum papel reciclado, bem como o elevado consumo energético e de água para a produção do mesmo, consideramos importante, além de sensibilizar a população para a importância da separação dos resíduos com vista ao aumento de produtos reciclados, sensibilizar a população para a necessidade de reutilizar o mais possível os resíduos da nossa vida diária, possibilitando assim uma mudança de hábitos de consumo e consequente preservação do ambiente de forma mais efetiva (Ribeiro et al., 2012).

Em 2011, o planeta atingiu o limite demográfico de sete bilhões de pessoas. Tendo em consideração o estilo de vida da grande maioria da população, este número levamos a questionar se o ser humano estará preparado para o terceiro milénio e organizado para as consequências inerentes ao seu estilo de vida, com padrões de conforto cada vez mais exigentes (Marques, 2008³¹; Silva & Kondt-Moraes, 2012³²).

³¹ Marques, L. (2008). O papel da madeira na sustentabilidade da construção. *Dissertação de mestrado*. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Porto.

Mesmo vivendo na era digital, no mundo tecnologicamente desenvolvido, não podemos deixar de reconhecer a importância do papel. O seu uso alarga-se a vários momentos do nosso quotidiano, de tal forma que, a sua produção e o seu consumo mundial tem vindo a crescer continuamente nos últimos quinze anos, destacando-se um crescimento entre os anos de 2002 e 2004, que atingiu o elevado valor de 359 milhões de toneladas (Moraes et al., 2011³³; Pinto-Coelho, 2009³⁴). O uso de papel, por exemplo, tende a aumentar à medida que as pessoas se tornam mais alfabetizadas. Globalmente, o consumo de papel mais que sextuplicou, entre 1950 e 1997, tendo dobrado desde meados dos anos 70 (Gardner et al., 2004³⁵).

“O papel é hoje um produto de grande consumo, cujo desaparecimento traria à vida quotidiana dos homens consequências maiores do que o do petróleo” (Daumas, 1980: 235). Em Portugal, segundo os dados da CELPA, RECI-PAC e INE para 2011, atingimos um consumo aparente de 1238000 toneladas, o que se traduz num consumo aproximado de cerca de 117 quilogramas por habitante (Celpa-Associação da indústria papelreira, n.d.³⁶; RECI-PAC, 2000 citado por Antunes, 2001³⁷).

Relativamente aos gastos de papel/cartão pelos habitantes do concelho da Lousã, um dos contextos em que foi implementado o presente projeto, conforme os dados da ERSUS, constata-se que, em 2011, a separação resultante foi, aproximadamente, 188,56 toneladas. No entanto, é de sublinhar que estes habitantes não são os que mais separam os seus resíduos, apesar de se ter vindo a registar uma tendência de crescimento da quantidade de resíduos produzidos por deposição separativa, a par da

³² Silva, P. & Kondt-Moraes, L. (2012). Conscientizando sobre a importância da reciclagem do papel. *Anais do seminário de extensão universitária - SEMEX*, 5.

³³ Moraes, G., Cappelozza, A. & Meirelles, F. (2011). Será o fim do papel? Os avanços tecnológicos e seus possíveis impactos no consumo de papel. *Internext – Revista Eletrônica de Negócios Internacionais da ESPM*, 6 (2), 48-65.

³⁴ Pinto-Coelho, R. (2009). *Reciclagem e Desenvolvimento Sustentável no Brasil*. Recóleo: Belo Horizonte.

³⁵ Gardner G., Assadourian, E. & Sarin, R.. (2004). O estado do consumo hoje. In B. H. Mastny, *Estado do Mundo 2004* (pp. 3-27). Brasil: UMA Editora.

³⁶ CELPA-Associação da Indústria Papelreira. (2012). *2011- Boletim Estatístico da Indústria Papelreira*. Lisboa: CELPA-Associação da Indústria Papelreira.

³⁷ Antunes, A. (2001). Papel reciclado para um desenvolvimento sustentável. *Estudo realizado durante Estágio I da Licenciatura de Engenharia do Ambiente*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa.

redução dos lixos diferenciados (ERSUC, n.d.³⁸; Sociedade Portuguesa de Inovação, 2009³⁹).

Em Coimbra, o outro contexto em que este projeto pôde ser implementado, de acordo com o noticiado por Rosado (2011⁴⁰) no Diário das Beiras, a 25 de janeiro de 2011, “o **consumo de papel no funcionamento da Câmara Municipal de Coimbra** corresponde ao **abate de uma árvore por dia**”, o que nos permite imaginar os elevados números atingidos no que se refere ao consumo deste produto relativo a toda a população do concelho.

De acordo com Gardner et al. (2004), o desejo mundial crescente por papel pressiona cada vez mais as florestas globais. Reservas virgens destinadas à produção de papel, por exemplo, representam, aproximadamente, 19% da colheita mundial de madeira e 42% da madeira produzida para uso industrial (exceto lenha). Segundo os mesmos autores, em 2050, a indústria de celulose poderá representar mais da metade da procura industrial da madeira global.

Atualmente, a Ásia é responsável pelo consumo de 37% do papel produzido mundialmente, contra 28% da América do Norte e 23% da Europa ocidental. Um consumo que se tem revelado em constante crescimento com a previsão de atingir, em 2020, o consumo de cerca de 494 milhões de toneladas anuais de papel, ou seja, terá o crescimento anual de 2,1% (UNECE/FAO, 2007, citado por Moraes et al., 2011).

Apesar do crescente consumo de papel mundial, podendo ultrapassar os 300 kg *per capita* ao ano nalguns países, segundo os dados do Worldwatch Institute (IDEC, 2008, citado por Moraes et al., 2011:49), “a concorrência com a tecnologia e a

³⁸ ERSUC. (n.d.). *Produções - Recolha Selectiva 2011*. Obtido em 6 de dezembro de 6, de ERSUC: http://ersuc.pt/web/index.php?option=com_content&view=article&id=133.

³⁹ Sociedade Portuguesa de Inovação. (2009). *"Elaboração da Agenda 21 Local para a Comunidade Intermunicipal do Pinhal Interior Norte" - Diagnóstico da Sustentabilidade do concelho da Lousã*.

⁴⁰ Rosado, A. (2011). Uma árvore por dia em papel consumido na Câmara Municipal de Coimbra. *Diário das Beiras*. Acedido a 05 de dezembro de 2013, em <http://www.asbeiras.pt/2011/01/uma-arvore-por-dia-em-papel-consumido-na-camara-de-coimbra/>.

crescente preocupação com os aspetos ambientais tendem a prever uma redução do seu consumo”.

“O papel é formado por fibras de celulose entrelaçadas” (Pinto-Coelho, 2009:197). Portanto, a matéria-prima mais utilizada na fabricação de papel é a madeira, de onde se obtêm as fibras de celulose (Pinto-Coelho, 2009; Ribeiro et al., 2012). No entanto, cerca de 94% das fibras celulósicas utilizadas na produção mundial de papel são fornecidas por madeira que vem de basicamente duas famílias: as coníferas e as folhosas, destacando-se de todas, o eucalipto. Para a produção de uma tonelada de papel com este recurso são necessárias cerca de 20 árvores com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos (BRaCelPa, 2009, citado por Pinto-Coelho, 2009; Santos et al, 2001⁴¹). Portanto, a indústria papeleira, é uma atividade que requer uma grande quantidade disponível de recursos florestais (Marques, 2008).

Com conhecimento das previsões do seu futuro consumo, bem como as quantidades de recursos florestais necessárias para o seu fabrico, com a agravante do crescimento populacional, é imprescindível refletir sobre as alternativas que minimizem os impactos ambientais e a gestão do seu consumo, de forma a continuar a satisfazer as necessidades populacionais (Grigoletto, 2012⁴²).

Desta forma, as abordagens para a redução do consumo têm ganho alguma importância, emergindo do ambiente de crise ambiental, centrada na degradação de recursos naturais e nos impactos negativos desta degradação na vida do ser humano, o conceito de desenvolvimento sustentável (Jacobi, 2006⁴³; Martirani et al., 2006⁴⁴). Como refere Manzini (2008⁴⁵), devemos nos mover na direção de uma sociedade capaz de se desenvolver a partir da redução dos níveis de produção e consumo

⁴¹ Santos, C., Reis, I., Moreira, J. & Brasileiro, L. (2001). Papel: Como se fabrica? *Química e sociedade*, nº14, 3-7.

⁴² Grigoletto, I. (2012). Reaproveitar e reciclar o papel: proposta de conscientização da preservação ambiental. *Revista Monografias Ambientais*, 6 (6):1414–1422.

⁴³ Jacobi, P. (2006). Educação ambiental e o desafio da sustentabilidade socioambiental. *O mundo da saúde*, 30 (4):524-531.

⁴⁴ Martirani, L., Andrade, T., Velasco, G. & Lima, S. (2006). “Sociedade de Consumo e Ambiente: Valores Sociais, Necessidades Psicológicas e Nova Educação”. Em *III Encontro da ANPPAS*, 23 a 26 maio 2006, Brasília, Brasil.

⁴⁵ Manzini, E. (2008). *Design para a inovação social e sustentabilidade: Comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais*. E-papers Serviços Editoriais. Rio de Janeiro.

material, “simultaneamente melhorando a qualidade de todo o ambiente social e físico” (op. cit.:19).

Em 1997, o Governo aprovou um Plano Estratégico para aos Resíduos Sólidos Urbanos (PERSU), tendo resultado, da aplicação deste plano, ações concretas para o nosso país. O novo plano – PESRSU II – surgiu em 2007, com novas metas a atingir e ações a implementar em nove anos, devidamente enquadrado com a decisão n.º 1600/2002 do Parlamento Europeu e do Conselho, “que proporciona o enquadramento para a definição de estratégias temáticas, de acordo com as prioridades ambientais definidas, onde se incluem os recursos naturais e os resíduos” (Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional, 2007:41⁴⁶). De acordo com o referido documento, “espera-se garantir uma maior eficiência na utilização dos recursos e uma melhor gestão dos recursos e resíduos”, sendo para isso necessário a implementação de estratégias para a utilização e gestão sustentável dos recursos e de medidas de prevenção e gestão de resíduos (op. cit.:42). Pretende-se assim, de acordo com o PESRSU II, nomeadamente no descrito pela Estratégia Temática de Prevenção e Reciclagem de Resíduos e pela Estratégia Temática sobre a Utilização Sustentável dos Recursos Naturais, “que a EU se torne numa sociedade da reciclagem, que procure evitar a geração de resíduos e que utilize os resíduos como recurso”, devendo reduzir-se “os impactes ambientais negativos decorrentes da utilização dos recursos naturais numa economia em crescimento” (op.cit.:43).

De acordo com Manzini (2008:21), “a expressão *desenvolvimento sustentável* foi introduzida no debate internacional pela primeira vez em um documento da Comissão Mundial para o Ambiente e o Desenvolvimento chamado *Nosso futuro comum (Our common future)*”, sendo a sua utilização cada vez mais comum e tendo-se tornado, em 1992, palavra-chave na Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro.

⁴⁶ Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional (2007). *Plano Estratégico para aos Resíduos Sólidos Urbanos*. Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional. Lisboa.

Para Herculano (1992, citado por Carletto et al., 2006⁴⁷), o desenvolvimento sustentável procura o crescimento do equilíbrio dinâmico e o funcionamento baseado na interdependência entre os ecossistemas e o ser humano. Assim, o desenvolvimento sustentável está direcionado para a criação de “alternativas, adaptações e transformações que podem ser realizadas a partir de mudanças conceituais e culturais capazes de estabelecer novos padrões de comportamento, consciência, ação e consumo e, quem sabe, um novo modelo de vida” (Carletto et al., 2006, p. 6). No entanto, para se conceber uma sociedade sustentável é necessário consumir os recursos naturais de forma consciente e responsável, de forma a satisfazer as necessidades atuais sem comprometer as necessidades das gerações vindouras (Gadotti, 2008⁴⁸; Gomes, 2006⁴⁹; Silva & Gómez, 2010⁵⁰). Como refere Manzini, 2008:23), “para ser sustentável, um sistema de produção, uso e consumo tem de ir ao encontro das demandas da sociedade por produtos e serviços sem perturbar os ciclos naturais e sem empobrecer o capital natural”. Logo, a sustentabilidade “refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres humanos” (Gadotti, 2008, p. 46).

No sentido de transformar comportamentos sociais e estimular a mudança de valores individuais e coletivos, são essenciais propostas pedagógicas centradas na conscientização e na motivação para a minimização de impactos ambientais de forma a tornar a sociedade mais sustentável (Jacobi, 2006; Martirani et al., 2006; Silva & Gómez, 2010). Um processo que precisa de estimular a participação mais ativa das crianças na construção e inovação da sociedade, que aporte uma atitude reflexiva em torno de problemáticas ambientais (Baccega, 2010⁵¹; Jacobi, 2006).

⁴⁷ Carletto, M., Linsingen, I. & Delizoicov, D. (2006). *Contribuições a uma educação para a sustentabilidade*. Em I Congresso Iberoamericano de Ciencias, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I, Cidade do México, México, 19 a 23 junho.

⁴⁸ Gadotti, M. (2001). Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 81-132.

⁴⁹ Gomes, D. (2006). Educação para o consumo ético e sustentável. *Revista Eletrônica*, 16, 18-31.

⁵⁰ Silva, M. & Gómez, R. (2010). Consumo consciente: O papel contributivo da educação. *Belo Horizonte*, 15 (3), 43-54.

⁵¹ Baccega, M. (2010). Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania. *Comunicação, mídia e consumo*, 7 (19), 49-65.

De acordo com Loureiro (2004), participar é autopromover a cidadania nas suas múltiplas dimensões. No caso da cidadania ambiental, o grande desafio é a articulação entre a crise ambiental e os problemas sociais a si associados (Jacobi, 2006). Como refere Dias (1992, citado por Pelicioni, 1998⁵²), este processo deve ser permanente, no qual “os indivíduos e a comunidade tomam consciência do meio ambiente e adquirem os conhecimentos, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tomam aptos a agir individual e coletivamente para resolver problemas ambientais presentes e futuros”. Por isso, a educação ambiental é também educar para a cidadania, educar para o desenvolvimento do espírito crítico, ético e inovador, de modo a promover a transformação e a construção de uma sociedade sustentável (Pelicioni, 1998).

Como a escola é parte integrante da comunidade, deve haver, o mais possível, uma relação biunívoca entre a escola e o meio que a rodeia. Tal como referem Gotlieb (1996) e Valsiner (2003, citados por Sifuentes et al., 2007⁵³), a participação do indivíduo na construção do mundo social possibilita a emergência de diferentes significações, que podem transformar o curso do seu desenvolvimento, como afetar a dinâmica da comunidade em que se encontra inserido.

No entanto, para que a construção do mundo social se verifique, é preciso dotar as crianças dos instrumentos necessários para desempenharem um papel esclarecido e ativo na sociedade em que estão inseridos. Uma mudança que necessita, acima de tudo, de olhar para as crianças como cidadãos(ãs) que participam na tomada de decisões e cujas atitudes influenciam aqueles que os rodeiam.

Como defende Oures (2009:77⁵⁴), “uma Escola do Futuro é aquela que realiza no presente, de forma consciente, ações que criam um futuro desejado e sustentável”. No sentido de dar resposta à necessária educação para a sustentabilidade, a que nos temos vindo a referir, o Ministério da Educação (ME), nas Metas de Aprendizagem

⁵² Pelicioni, M. (1998). Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade. *Saúde e sociedade*, 7 (2), 19-31.

⁵³ Sifuentes, T., Dessen, M. & Oliveira, M. (2007). Desenvolvimento Humano: Desafios para a Compreensão das Trajetórias Probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (4):379-386.

⁵⁴ Oures, R. C. R. (2009). *Sustentabilidade XXI: Educar e inovar sob uma nova consciência*. Gente Editora, São Paulo.

de Estudo do Meio (ME, 2013⁵⁵), preconiza que as crianças, até ao 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), analisem problemas naturais e sociais associados a alterações nos ecossistemas, nomeadamente, compreendendo a relação entre a necessidade de preservação dos ecossistemas com a promoção da qualidade de vida e relacionando os desequilíbrios de consumo com o esgotamento de recursos, destruição das florestas e conseqüente qualidade ambiental e extinção de espécies.

Como refere o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1977⁵⁶), o indivíduo é agente ativo do seu próprio processo de desenvolvimento. Por isso, da mesma forma que a família e comunidade têm um papel de influência sobre as crianças também elas são influenciadas através dos fortes argumentos que as crianças conseguem utilizar, bem como pelas suas atitudes.

Desta forma, esperamos que a voz das crianças seja capaz de convocar a população a assumir as suas responsabilidades, individual e coletivamente, e a cuidar do ambiente local, nacional e global, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade sustentável e ecologicamente equilibrada (Tozoni-Reis, 2004⁵⁷).

Nossa educação – ou “treinamento” – formal poderia nos ensinar a navegar melhor no oceano das mudanças velozes. (...) As aptidões que devemos incorporar são semelhantes às de um surfista. Ele tem consciência de que não tem controle sobre a natureza nem sobre os outros surfistas. Só pode conduzir a si mesmo e ser um exemplo para os outros. Não pode determinar o formato das ondas, mas pode desenvolver a paciência para escolher a melhor, a agilidade para pegá-la e o equilíbrio para não cair antes da hora (Oures, 2009:21).

⁵⁵ Ministério da Educação (2013). *Metas de aprendizagem do 1.º CEB: estudo do meio*. Acedido a 15 de dezembro de 2013, em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=14&level=2>.

⁵⁶ Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. United States of America: President and Fellows of Harvard College.

⁵⁷ Tozoni-Reis, M. (2004). *Educação Ambiental: Natureza, razão e história*. Campinas, SP: Autores Associados.

Apêndice 11 – *Brainstorming* através do tronco de uma árvore



Figura 69: Tronco de madeira – Ponto de partida do projeto

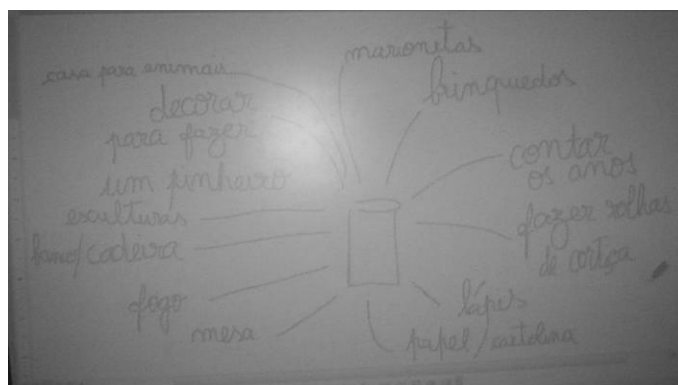


Figura 70: Brainstorming

Apêndice 12 – Construção da teia

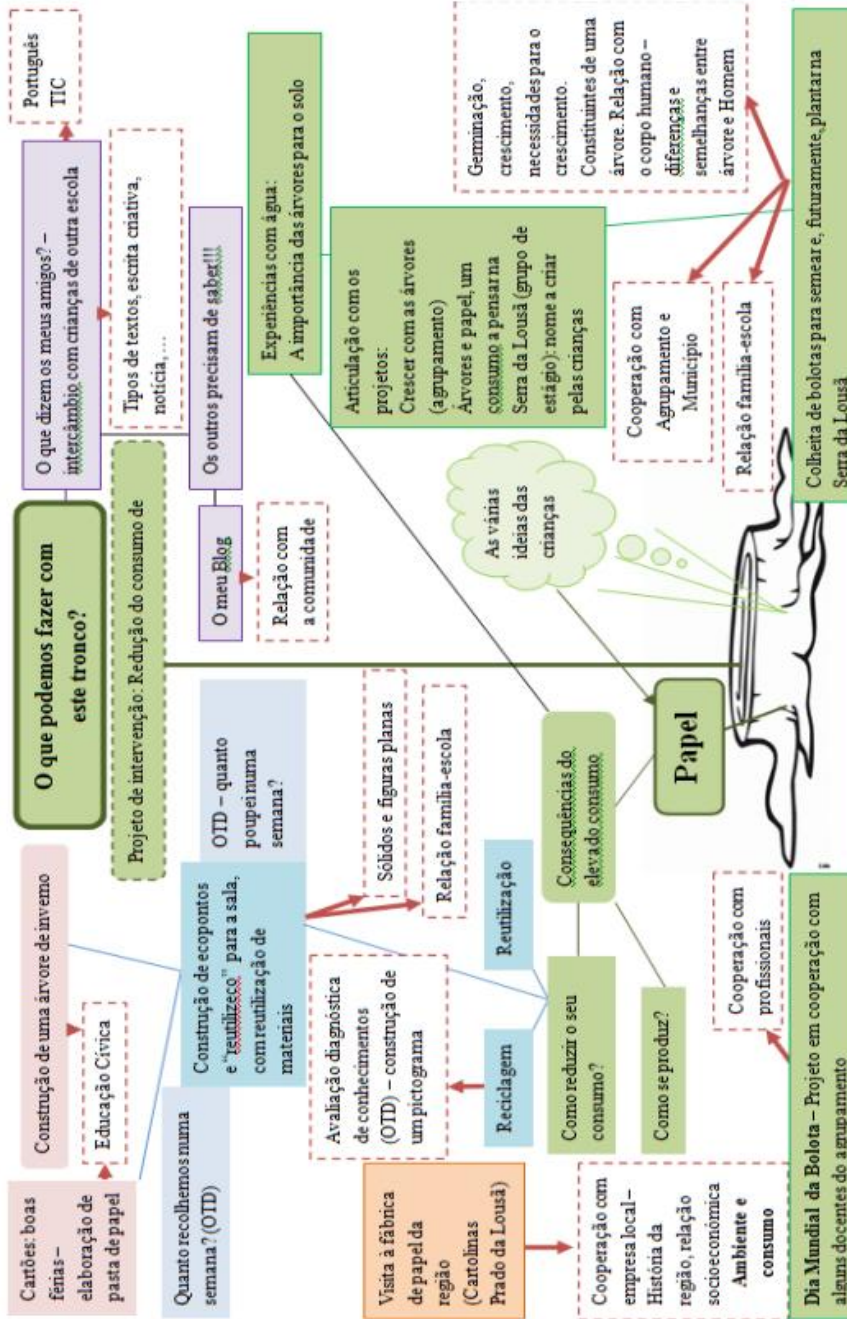


Figura 71: Teia

Apêndice 13 – Exemplo de sessão transdisciplinar *sistema digestivo*

Plano de aula (15-01-14)		Núcleo temático: Divulgação	
Disciplina	Tema	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades
Estudo do Meio	Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social Subdomínio: Viver Melhor na Terra	O aluno sistematiza as modificações ocorridas no seu corpo, explicando as funções principais de órgãos constituintes, bem como as funções vitais de sistemas humanos, e relaciona características fisionómicas de membros da mesma família. O aluno demonstra conhecimento e aplica normas e cuidados de saúde e segurança, a nível individual e comunitário, com vista ao equilíbrio natural.	Para iniciar a abordagem à função digestiva é apresentada a boneca Maria. A Maria apercebe-se que, quando come, digere os seus alimentos, no entanto, não sabe como é que ocorre todo este processo, e porque é que comer e comer de forma saudável é tão importante. Assim, questiona as crianças se sabem por onde passam e o que acontece aos alimentos que ingerimos. Posteriormente as crianças são desafiadas a descobrir e explorar o sistema digestivo da Maria. Através da boneca são explorados os constituintes do sistema digestivo e a sua função.
	Domínio: Dinamismo das Inter-relações Natural-Social Subdomínio: Viver Melhor na Terra	Compreende a noção de número natural. Compõe e decompõe números, pelo menos até ao milhão. Subdomínio: Compreende o sistema de numeração	Posteriormente as crianças registam na folha de registo as informações que descobriram e, em conjunto, refletimos sobre as respostas. Continuando a explorar o
Matemática	Domínio: Números e Operações Subdomínio: Números		

	<p>Naturais</p> <p>Subdomínio: Representação decimal de números naturais</p>	<p>decimal e representa números naturais, utilizando diferentes representações para o mesmo número. Lê e representa números, pelo menos até ao milhão, no sistema de numeração decimal.</p> <p>Leitura por classes e por ordens e decomposição decimal de números até um milhão;</p>	<p>sistema digestivo, nomeadamente, o intestino delgado e grosso, é dada a informação das medidas de comprimento máximas que o intestino pode ter, no entanto, esta medida é dada em centímetros para que se possa posteriormente relacionar com a decomposição de números.</p> <p>Se cada um de vós tiver 900 cm de intestino delgado, quantos cm de intestino delgado há na turma? $900 \times 20 = 18000 \text{ cm}$</p> <p>Relembrando que queremos convidar elementos da escola para assistir à divulgação questionamos as crianças: Se a escola tem 290 crianças, qual a medida de comprimento que teríamos de intestino delgado na nossa sala? $900 \times 290 = 261000$</p> <p>É solicitado às crianças que decomponham o número e que o escrevam por classes e ordens, adicionando a ordem das centenas na classe dos milhares no comboio. De seguida é requerido que terminem os exercícios da página 51 do manual de Matemática.</p>
Recursos	<p>Boneca Maria; Lápis, borracha; folha de registo.</p> <p>Manual de Estudo do Meio: Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N. & Rocha, V. (2013). <i>Alfa Estudo do Meio 3</i>. Porto Editora. Porto.</p> <p>Manual de Matemática: Letra, C. (2013). <i>O Mundo da Carochinha 3.º ano</i>. Gailivro. Alfragide.</p>		
Português	<p>Leitura e escrita Redigir</p>	<p>Utilizar uma caligrafia legível. Usar vocabulário</p>	<p>Continuação do trabalho para a divulgação. Distribuição das pastas com o material já</p>

<p>Estudo do Meio</p>	<p>corretamente.</p> <p>Escrever textos narrativos.</p> <p>Escrever textos dialogais.</p> <p>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</p> <p>Domínio: Dinamismo das Inter-relações Natural-Social</p> <p>Subdomínio: Dinamismo das Inter-relações entre Espaços</p> <p>Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social</p> <p>Subdomínio: Sustentabilidade</p>	<p>adequado.</p> <p>Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos.</p> <p>Introduzir diálogos em textos narrativos.</p> <p>Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho.</p> <p>Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação). Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.</p> <p>Detetar alterações nas características naturais do território, resultantes da ação humana, e problemas, com expressão territorial, identificando os seus aspetos positivos e negativos.</p> <p>Reconhecer a importância da preservação da biodiversidade e dos recursos para garantir a sustentabilidade dos sistemas naturais.</p>	<p>iniciado na sessão de dia 7 de janeiro.</p> <p>As crianças dispõem-se nos grupos já organizados e dão continuidade às dramatizações e à música.</p>
<p>Recursos</p>	<p>Folhas, textos, lápis, borracha</p>		
<p>Avaliação</p>	<p>Observação direta com registo de notas de campo, registo no caderno diário das crianças e textos redigidos pelas mesmas.</p>		



Figura 72: Boneca Maria – Exploração do sistema digestivo

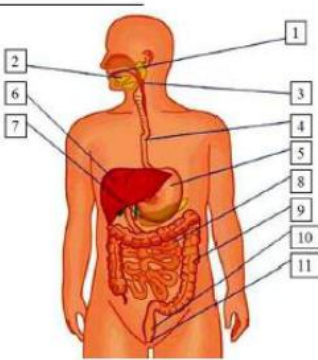


Figura 73: Comprimento do intestino delgado e grosso

Nome: _____

Data: _____

O Corpo Humano:
O Sistema



Legenda a imagem:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____

The diagram shows a human torso with the digestive system highlighted. Labels 1-11 point to the following parts: 1. Mouth, 2. Salivary gland, 3. Pharynx, 4. Esophagus, 5. Stomach, 6. Liver, 7. Gallbladder, 8. Pancreas, 9. Duodenum, 10. Small intestine, 11. Large intestine.

Figura 74: Folha de registo – Sistema digestivo

Apêndice 14 – Exemplo de sessões cujos temas estão relacionados

Cria o diálogo entre as personagens desta banda desenhada:

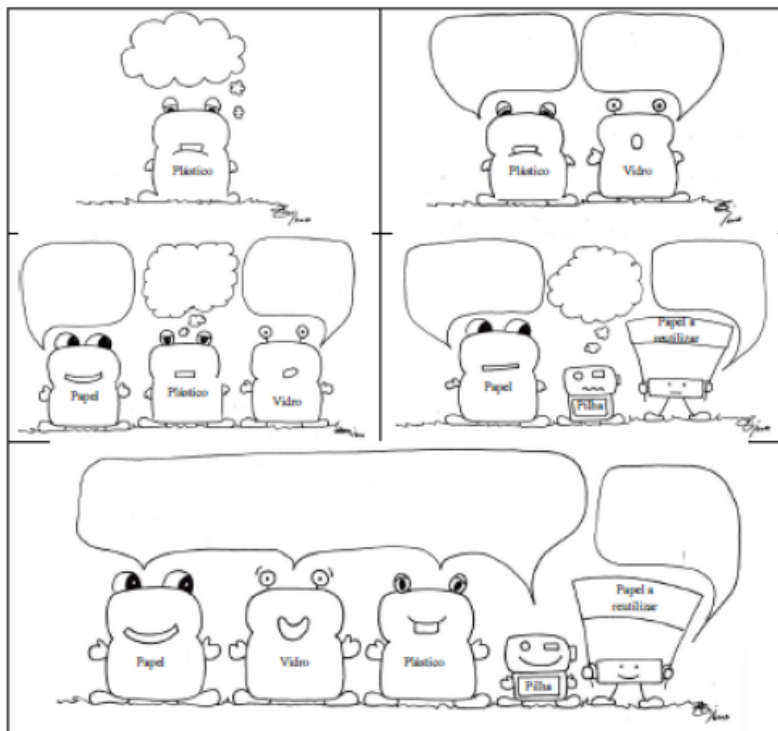


Figura 75: Banda desenhada – Criação de texto

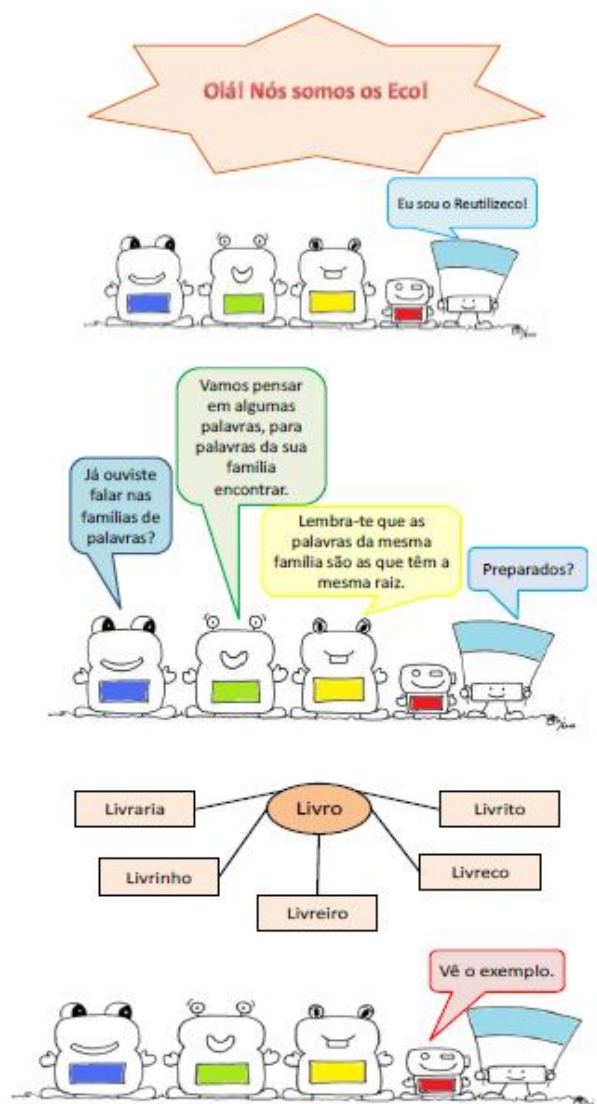


Figura 76: Abordagem ao projeto – família de palavras e a reutilização

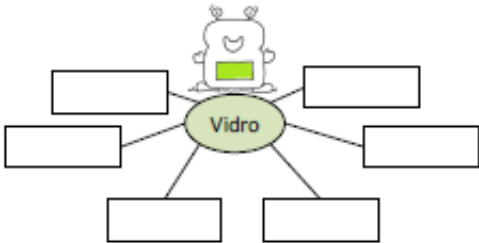
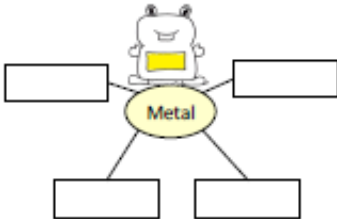
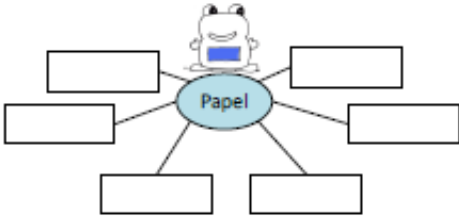


Figura 77: Tarefa - Família de palavras

Nome: _____ Data: _____

Atividade de Matemática

Ficha de levantamento de informações sobre sólidos geométricos




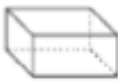


	<p>Nome: _____</p> <p>Caraterísticas: _____</p> <p>_____</p>
	<p>Nome: _____</p> <p>Caraterísticas: _____</p> <p>_____</p>
	<p>Nome: _____</p> <p>Caraterísticas: _____</p> <p>_____</p>
	<p>Nome: _____</p> <p>Caraterísticas: _____</p> <p>_____</p>
	<p>Nome: _____</p> <p>Caraterísticas: _____</p> <p>_____</p>
	<p>Nome: _____</p> <p>Caraterísticas: _____</p> <p>_____</p>

Figura 78: Folha de registo para a exploração dos sólidos geométricos



Figura 79: Trabalho em pequeno grupo – Exploração do sólido que coube a cada grupo caracterizar



Figura 80: Experiência – Formação dos sólidos de revolução (cone e cilindro)



Figura 81: Grupo apresenta as características do sólido que explorou (paralelepípedo)

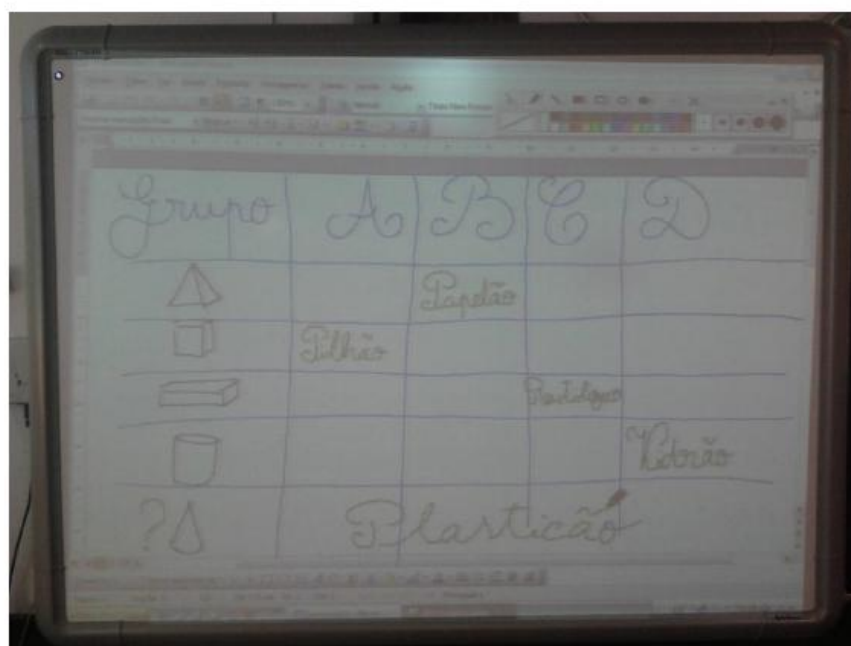


Figura 82: Construção dos contentores – Planificação do trabalho por grupo



Figura 83: Construção dos contentores – Grupos de trabalho a transformar os sólidos nos contentores



Figura 84: Construção dos contentores – Grupos de trabalho a transformar os sólidos nos contentores



Figura 85: Contentores de reciclagem e reutilização – Produto final

Apêndice 15 – Preparação da Divulgação: Palestras



Figura 86: Elaboração da apresentação em formato digital

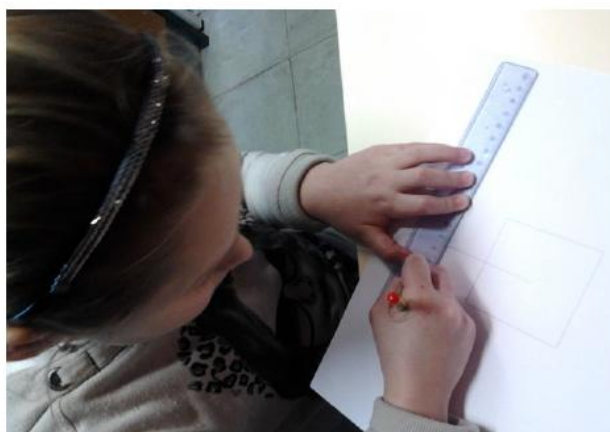


Figura 87: Um elemento de um grupo a elaborar um desenho a colocar na apresentação



Figura 88: Grupo a trabalhar sobre as pesquisas individuais de cada elemento



Figura 89: Conjunto de diapositivos de apresentação de uma palestra (um exemplo)

Apêndice 16 – Medalhas



Figura 90: Exploração do significado da palavra “eficaz”



Figura 91: Medalha de mérito

Apêndice 17 – Preparação da divulgação: Workshops



Figura 92: Preparação da experiência com água – Grupo constrói casas, reaproveitando caixas de ovos) a utilizar na experiência



Figura 93: Grupo a debater ideias sobre o workshop a apresentar

Apêndice 18 – Preparação da divulgação: Dramatizações e música

A abóbora e a bolota – Texto alterado pelo grupo responsável do original

Narradora – [REDACTED]

Homem – [REDACTED]

Menina – [REDACTED]

Senhora na fábrica – [REDACTED]

Árvore falante1 – [REDACTED]

Árvore 2 – [REDACTED]

Esquilo – [REDACTED]

Ele era um homem questionador.

Pensava em tudo que poderia mudar, pôr e tirar:

Senhor – A bolota é tão sem graça. Porque vive ela na mais bela árvore da praça? Já a abóbora tão linda, com fruto muito mais imponente e charmoso, porque nasce no chão? Isso não é glamoroso!

Pensou, matutou. Até que se cansou e foi dormir em baixo da tal árvore.

A soneca ia solta, quando, de repente, sentiu uma dor aguda na testa.

Senhor – AU!

Um pequeno galo brotou no instante. Foi uma bolota que caiu do galho, bem em cima da sua cabeça.

O homem pensou na abóbora, pesada, graúda, esplendorosa:

Senhor – Que estrago que a queda de uma abóbora causaria na minha vida preciosa. Não será melhor que esta árvore dê bolotas? (senhor)

E levantou-se e foi dar uma volta à praça, quando de repente viu um cartaz que dizia “Fábrica de papel, venha visitar-nos!”.

O senhor como não tinha emprego foi à receção da fábrica e disse:

Senhor – Será que consigo arranjar emprego nesta fábrica?

Senhora da fábrica – Sim, está a precisar de mais pessoas!

Durante 5 meses o senhor trabalhou naquela fábrica. Um dia, num dia de folga, o senhor estava a descansar debaixo da mais bela árvore da praça, quando se aproximou uma menina.

Menina – Sabe que estão a cortar as árvores da floresta? E que os animais estão a ficar sem casa?

Senhor – Não sabia! Já imaginaram o perigo que isto é?!

Árvore – O que estão a fazer à minha floresta?

Esquilo – Eu tive que mudar de casa por causa daqueles malandros que andam a cortar as árvores.

Árvore – Mas eu posso ser a tua casa!

Esquilo – Obrigada, eu já cá estava de visita!

Menina – Ah! Tenho uma solução!

Todos – Qual é?

Menina – Vamos plantar árvores!

Senhor – Vamos pedir ajuda à dona da fábrica!

Todos – E vocês também nos ajudam? (dirigindo-se ao público)

Bolotas aos milhares! - Texto alterado pelo grupo responsável

Bolotas aos milhares! – Texto alterado pelo grupo responsável do original

As bolotas caíam aos milhares.

Pim! no chão, e pim! em cima do telhado, e rebola, rebola, rebola, e pim!

Todos os meninos corriam a apanhá-las assim que elas caíam.

A Anica tinha uma caixa cheia, a Sofia um saco cheio, e a Maria um carrinho cheio.

A Anica escolheu uma de dentro da caixa, espetou-lhe quatro palitos, e arranjou uma bonequinha com braços e pernas.

■ – Que boneca tão gira.

Pintou-lhe uma cara, e da carapucinha da bolota fez uma linda boina.

A Sofia escolheu algumas carapucinhas e com elas fez pratos para a boneca. Fez também pires e chávenas com as bolotas.

E a seguir fez uma boneca como a da Anica. As bonecas deram um chá, e as meninas foram convidadas.

■ – Este chá está divinal.

Mas a Maria não veio. Estava muito ocupada a plantar bolotas para vir a ter um grande carvalhal. Plantou três.

■ – Vamos ter um belo carvalhal.

■ – Obrigada por teres semeado as minhas lindas bolotas.

Mas chamavam-na para almoçar.

■ – Ó Maria, vem almoçar!

Voltou para casa. Chamaram a Anica, chamaram a Sofia.

■ – Anica

■ – Sofia.

Nessa altura, três esquilinhos saíram da toca a toda a velocidade.

■ – Bolotas! Bolotas! Milhares de bolotas! – diziam eles, tagarelando tanto quanto podiam.

■ – Olha, está ali uma caixa!

■ – Vamos ver o que está lá dentro!

Entraram na caixa da Anica.

■ – Milhares de bolotas!

■ – Olha, está ali um saco!

■ – Vamos ver o que está lá dentro!

Entraram no saco da Sofia.

■ – Milhares de bolotas!

■ – Olha, está ali um carrinho!

■ – Vamos ver o que está lá dentro!

Entraram no carrinho da Maria.

■ – Milhares de bolotas!

■ – Olhem, milhares de bolotas! Vamos levá-las para a nossa toca rapidamente!

Corriam de um lado para o outro, fazendo grande provisão de bolotas para o inverno.

A Anica viu-os.

■ – Sofia, Maria! Vejam três esquilos!

A Sofia e a Maria viram-nos também.

■ – Estão a recolher comida para o inverno.

■ – Eles correm muito!

Mas ninguém se ralou. Havia bolotas para todos, e as bonecas estavam muito sossegadas sentadas debaixo da árvore. Os esquilos não lhes tinham tocado.

■ – Nós não queremos roubar as bonecas.

■ – Só queremos comida para o inverno.

■ – Querem lanchar connosco?

■ – Sim!!!

E sentaram-se todos a tomar chá.

As bolotas caíam aos milhares. Pim!, no chão, e pim!, em cima do telhado, e rebola, rebola, rebola, e pim!

Hino da reciclagem – letra criada pelo grupo responsável pela música

Reciclar, Reciclar,

Eu vou! Eu vou!

Reciclagem, reciclagem (8x)

Vamos lá todos poupar

Poupar até acabar

Vamos lá reciclar

No ecoponto depositar

Vamos poupar

Para reutilizar

Vamos guardar

E assim todos nós vamos ganhar!

Vamos todos separar

E na cor certa colocar
Assim podemos ajudar
E bem alto temos de cantar

**Vamos poupar
Para reutilizar
Vamos guardar
E assim todos nós vamos ganhar!
Vamos poupar
Para reutilizar
Vamos guardar
E o ambiente juntos salvar!**



Figura 94: Ensaio da dramatização



Figura 95: Construção do cenário

Apêndice 19 – Divulgação



Figura 96: Convite

Programa para Comunidade Educativa, Encarregados de Educação e Convidados

9:30 às 10:00 – 1.º anos (Sala 3.ºB)

- Dramatização de “Bolotas aos Milhares!”, realizada por: [redacted], [redacted], [redacted], [redacted] e [redacted].

- Música “Reciclagem”, letra da autoria de [redacted], [redacted], [redacted], [redacted] e melodia da Professora [redacted].

10:00 às 11:00 – 2.º anos (Sala 3.ºB)

- Dramatização de “A abóbora e a bolota”, realizada por: [redacted], [redacted], [redacted], [redacted], [redacted] e [redacted].

- Música “Reciclagem”

11:00 às 11:45 – 4.º anos (Sala 3.ºB)

Palestras:

- “As plantas”, realizada por: [redacted], [redacted], [redacted] e [redacted].

- “A produção de papel”, realizada por: [redacted], [redacted], [redacted] e [redacted].

- “O deslizamento de terras”, realizada por: [redacted], [redacted], [redacted] e [redacted].

- “A reciclagem”, realizada por: [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED].

11:45 às 12:30 – 3.º anos (Polivalente)

Workshops:

- Reutilização de rolos de papel higiénico, dinamizada por: [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED].

- Reutilização de caixas de ovos, dinamizada por: [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED].

- Produção de pasta de papel, dinamizada por: [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED].

- Experiência sobre deslizamentos de terras, dinamizada por: [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED].

17:00 às 17:45 – Encarregados de Educação e convidados (Sala 3.ºB)

Palestras *

17:45 às 18:15 – Encarregados de Educação e convidados (Sala 3.ºB)

Dramatização e música *

18:15 – Encarregados de Educação e convidados (Sala 3.ºB)

Workshops *

(*)Repetição das atividades dinamizadas na parte da manhã, com os mesmos intervenientes.



Figura 97: Panfleto (frente)

Poupar o ambiente está nas nossas mãos.

	Reduza o tempo de banho. Se reduzir o tempo de banho de 10 para 5 minutos, economizará entre 30 a 80 litros de água por cada banho. Durante o banho, desligue a água enquanto se ensaboa. Quando lava os dentes, use um copo.
	Encha o lava-loiça de água para lavar a sua loiça. Não deixe torneiras a pingar.
	Reduza o consumo de água colocando uma garrafa cheia de água no seu autoclismo.
	Para descongelar os seus alimentos, não use água. Deixe-os descongelar no frigorífico.
	As máquinas, de roupa ou loiça, só devem ser colocadas a funcionar quando cheias.
	Regue o seu jardim pela manhã ou ao fim da tarde. Assim, evita a evaporação.
	Se usar vassoura para varrer folhas do seu jardim antes de usar a mangueira, reduzirá o gasto de água.
	Aproveite a luz natural. Apague sempre a iluminação dos espaços que não está a utilizar.
	Não guarde alimentos quentes no frigorífico. Evite abrir o frigorífico sucessivamente. Verifique com regularidade o estado das borrachas.

	Acumule a sua roupa para passá-la toda de uma vez.
	Desligue o seu televisor, caso não esteja a utilizá-lo.
	Os bicos do fogão e forno devem estar sempre limpos. Tape a panela enquanto cozinha. Use panelas com uma superfície que cubra totalmente a fonte de calor. Cozinhe com o lume no mínimo.
	Para ir às compras, use uma lista de compras. Esteja atento aos cupões de desconto.
	Sempre que possa, leve comida para o trabalho.
	Sempre que possa, ande a pé ou de bicicleta.
	Quando sai de casa, planeie onde quer ir e faça um percurso económico. Sempre que possível, combine com os seus colegas para partilharem transporte.
	Reutilize embalagens.
	Aproveite os saldos para comprar roupa para o ano seguinte.
	Evite comprar água engarrafada, usando filtros de água.

Dicas lúricas

Utilize as sobras:
Coxinhas com massa de arroz

Ingredientes

Massa:

- 3 chávenas (chá) de sobras de arroz
- 2 chávenas (chá) de leite
- 2 colheres (sopa) de queijo parmesão ralado
- 1 colher (sopa) de margarina
- Sal a gosto
- 2 chávenas (chá) de farinha de trigo.

Recheio:

- Sobras de frango desfiado
- 2 cebola picada
- 2 dentes de alho
- 1 colher (sopa) de azeite
- 1 tomate sem pele e sementes picado
- 1/2 chávenas (chá) de azeitonas verdes
- Salsa, sal e pimenta a gosto
- 2 claras
- Pão ralado

Preparação

Massa: Coloque o arroz, o leite, o queijo, a margarina e o sal numa panela e leve ao fogo. Quando ferver, coloque de uma só vez a farinha. Mexa com força até que a massa se solte do fundo da panela. Deixe cozinhar por 3 minutos e desligue o fogo. Cubra a massa e deixe arrefecer.

Recheio: Numa panela, aqueça o azeite e doure a cebola e o alho. Junte o tomate e o frango e tempere com o sal e a pimenta. Cozinhe por 2 minutos, acrescente as azeitonas, a salsa e desligue o fogão. Coloque a massa sobre uma superfície enfarinhada e amasse. Faça bolinhas com o tamanho desejado. Abra cada bolinha e recheie com o frango. Molde as coxinhas. Passe na clara de ovo batida e no pão ralado. Frite em óleo quente até dourar.

Figura 98: Panfleto (verso)



Figura 99: Maria e Manuel na divulgação



Figura 100: Dramatização do texto “Bolotas aos milhares”



Figura 101: Dramatização do texto “A abóbora e a bolota”



Figura 102: Apresentação da música



Figura 103: Apresentação da palestra “Lixo-arte”



Figura 104: Apresentação da palestra “Os deslizamentos”



Figura 105: Apresentação da palestra “A produção de papel”



Figura 106: Workshop “Pasta de papel”



Figura 107: Workshop “Experiência com água”



Figura 108: Workshop “os cogumelos” (feitos a partir de caixas de ovos)



Figura 109: Workshop “Mochos” (feitos a partir de rolos de papel higiénico)



Figura 110: Famílias na divulgação

Apêndice 20 – Visitas de estudo



Figura 111: Transplantação de uma árvore



Figura 112: Visita à pastelaria



Figura 113: Visita à fábrica de papel

Apêndice 21 – Avaliação da divulgação

Avaliação da preparação da divulgação

Tratamento dos dados de Avaliação/Registo de aprendizagens

Ficha-Relatório de regulação de trabalho de projeto

1.ª Etapa: Tema do projeto

O tema do projeto foi algo que surgiu pela nossa indução, no entanto, o papel ativo das crianças foi essencial para o seu desenvolvimento.

Relativamente à avaliação do tema do projeto, por meio de resposta à questão *O que pensas sobre o tema do projeto?*, as crianças revelaram o seu agrado pelo tema, tal como a sua importância para o ambiente, sendo ainda referenciado por algumas crianças ter sido um *bom tema*.

No que se refere às expectativas deste projeto, quatro crianças revelaram que o projeto correu como idealizaram, sendo referenciadas respostas por algumas crianças como *divertido, muito bom e muito bom como foi*. No entanto, também existiram algumas crianças que mencionaram não esperar nada, sendo por isso uma surpresa para muitas crianças, havendo ainda duas crianças que deram as respostas *esperava que corresse muito pior e pensava ser mais difícil*.

2.ª Etapa: Desenvolvimento do projeto

No que se refere ao desenvolvimento do projeto à questão *Quais foram as atividades que mais gostaste de realizar?*, as crianças referenciaram muitas das atividades desenvolvidas na divulgação do projeto, havendo uma maior incidência nos *workshops*. No entanto, também foram referidas as dramatizações, a construção dos ecopontos e das telas, ou seja atividades que incidissem na expressão plástica. Ainda assim, também existiram duas crianças que referiram ter gostado de todas, uma fez referência à visita à fábrica de papel e outras a atividades que incidem em jogos e desafios.

Relativamente aos temas que mais gostaram de explorar, as respostas das crianças recaíram nas atividades relativas à reciclagem e à reutilização, havendo referência a todas, por parte de duas crianças e ainda dois casos pontuais, como a visita à fábrica de papel e à pastelaria e ainda a floresta.

Já na questão *O projeto foi desafiante? Porquê?*, as crianças responderam na sua totalidade afirmativamente, considerando-o desafiante, apesar de ser por motivos diversos. Desta feita, das razões citadas pelas diferentes crianças relativamente ao desafio surgiram justificações como *trabalhámos muito, foram desafios difíceis, aprendi/fiz coisas novas e foi imprevisível*, tendo as mesmas surgido de forma equilibrada.

Relativamente ao apoio, todas as crianças revelaram ter tido quando precisaram, tal como a liberdade de escolha durante o desenvolvimento do projeto.

Na última pergunta de resposta aberta, *O que gostavas de ter feito*, era esperado que as crianças revelassem aquilo que gostariam de ter feito e não tenha sido realizado, uma questão ao qual algumas crianças não responderam. Das que responderam, houve uma incidência, ainda que não significativa, na falta de desejo de ter realizado outras atividades e a vontade de fazer tudo. Ainda assim, houve uma criança que referenciou que gostaria de ter feito chapéus com caixas de ovos.

Para finalizar, no intuito de conhecer a avaliação global do projeto foi realizada a pergunta *De 1 a 5 (sendo 1=muito insuficiente, 2= insuficiente, 3=suficiente, 4= bom e 5=muito bom), avalia este projeto*, uma resposta que há exceção de uma criança, que avaliou em 4 (bom), teve quase na sua totalidade a avaliação em 5 (muito bom).

Avaliação da preparação das Palestras

Tratamento dos dados de Avaliação/Registo de aprendizagens

Ficha-Relatório de regulação de trabalho de grupo (Palestras)

1.ª Etapa: Pesquisas individuais

Os temas de pesquisa foram escolhidos pelas crianças, por meio de registo individual numa folha, tal como se pode verificar pela descrição/evidências da prática.

Relativamente à avaliação desta forma de distribuição de temas, por meio de resposta à questão *O que pensas sobre a forma como foram distribuídos os temas de pesquisa?*, as crianças demonstraram agrado para com esta forma de distribuição de temas. Houve crianças que disseram que havia sido uma boa forma, havendo uma referência a este processo de escolha enquanto justo e várias referências ao facto de ter sido por escolha própria. Uma criança demonstrou agrado dizendo que havia gostado.

De um modo geral, podemos afirmar que, termos dado liberdade de escolha agradou todas as crianças, sem exceção.

Quanto às expectativas deste trabalho de pesquisas, avaliada através da questão *O que esperavas aprender quando iniciaste as tuas pesquisas?*, as crianças deram respostas como *esperava aprender mais*, havendo apenas três casos que, divergindo da opinião dos colegas, disseram *não esperava aprender nada, não esperava nada e que era difícil*.

De um modo geral, podemos verificar que as crianças esperavam aprender mais sobre o tema escolhido.

Quanto à avaliação das aprendizagens realizadas durante as pesquisas, de um modo geral, as crianças afirmaram ter aprendido. Assim, em resposta à questão *Consideras que aprendeste mais sobre o tema com as pesquisas que realizaste?*, à exceção de uma criança que referiu que não havia aprendido nada por já saber tudo sobre o tema, todas as crianças consideraram ter aprendido algo.

Tal como se pode verificar nas descrições da prática, as pesquisas realizadas pelas crianças foram autónomas e em tempo extra letivo. Relativamente às fontes utilizadas nas suas pesquisas, excetuando duas crianças, uma que indicou a família e outra os livros enquanto fonte de informação, as restantes crianças afirmam ter recorrido à internet para a obtenção de informações.

2.ª Etapa: Constituição do grupo

Os grupos foram constituídos com base nos temas, após negociação com as crianças. Assim, as crianças cujo tema coincidia formaram cada um dos grupos. Tendo em conta a proximidade de alguns temas, por meio de sugestão das próprias crianças ou por meio de negociação, dois grupos foram formados por aglutinação de dois temas: Reciclagem e reutilização e árvores e plantas com deslizamentos. A necessidade desta aglutinação surgiu de forma natural. Ela partiu das crianças depois de verificarem a razoabilidade do número de elementos de cada grupo de acordo com o tema de pesquisa.

A avaliação da forma como os grupos se constituíram foi realizada através da questão *O que pensas sobre a forma como foi realizada a formação dos grupos?*. Todas as crianças avaliaram a estratégia utilizada enquanto boa e muito boa, havendo uma referência a este processo enquanto justo e duas referências ao facto de ter havido escolha própria. Assim, podemos afirmar que esta estratégia terá sido do inteiro agrado do total dos participantes.

As tarefas a realizar por cada criança foram feitas por meio de um contrato. Cada criança, autonomamente e em consonância com o grupo, escolheu o que pretendia fazer, comprometendo-se a fazê-lo num determinado período de tempo.

Relativamente à organização supracitada, avaliada através da questão *O que pensas sobre a forma como foram distribuídos atividades?*, as crianças avaliaram de forma positiva, havendo respostas como *gostei, muito bom, bom, boa ideia, boa estratégia e aprendi mais*. Assim, podemos aferir que, na globalidade, esta foi uma estratégia que agradou as crianças.

Quanto ao que as crianças esperavam deste trabalho de grupo, as respostas foram diversificadas. No entanto, à exceção de três crianças que não tinham expectativas, as restantes crianças esperavam que corresse bem, acreditavam que iriam aprender mais, havendo uma criança que referiu ter sido mais divertido do que esperava.

3.^a Etapa: Avaliação

Relativamente à forma como cada criança avaliou o trabalho realizado na preparação das palestras, quanto à interação entre os elementos do grupo, a opinião foi unânime: todas as crianças avaliaram a interação de forma positiva. Quanto à

forma como construíram o trabalho, à exceção de uma criança que referiu ter sido fácil e uma outra que indicou ter sido feita por meio de junção de várias ideias, todas as outras crianças avaliaram a forma como o trabalho foi construído de forma positiva.

As únicas dificuldades apontadas pelas crianças foram relativamente aos computadores (pelo facto de haver dificuldade em utilizar os computadores da biblioteca, que, maioritariamente, estavam avariados), à organização e às votações, havendo também uma criança que referiu ter dificuldade em explicar-se. Todas as outras crianças referiram não terem tido dificuldades.

Relativamente à forma como ultrapassaram as dificuldades, as crianças que referiram as dificuldades acima indicadas, indicaram que haviam tido ajuda das estagiárias e professora, exceto uma, que referiu ter ultrapassado as suas dificuldades chagando a um consenso com os colegas.

Relativamente aos apoio e liberdade de escolha, todas as crianças, sem exceção, consideram ter tido apoio sempre que precisaram e que tiveram liberdade de escolha durante todo o processo.

Avaliação da preparação das Dramatizações e Música

Ficha-relatório de regulação de trabalho de grupo: Dramatizações e música

1.ª Etapa: Constituição do Grupo

A formação dos grupos para a dramatização e música surgiu através de um sorteio com balões, como se pode verificar na descrição/evidências da prática. Neste sorteio cada criança retirou do saco o balão, cuja cor representava o grupo. De seguida o elemento neutro, que ainda não tinha retirado o balão, seleccionou as tarefas de cada grupo. Uma vez que todos se demonstraram agradados, não ocorreram alterações nos elementos dos grupos que se tinham acabado de organizar.

Assim, as crianças responderam à questão o que pensas sobre a forma como foi realizada a formação dos grupos referindo que tinha sido uma boa estratégia. É ainda de mencionar que algumas responderam que tinha sido uma forma engraçada e

divertida de formação dos grupos e houve ainda quem respondesse que foi uma forma justa.

Os trabalhos de grupo foram meneados por um adulto, não só como forma de monitorização, mas com o intuito de ajudar o grupo sempre que fosse necessário. É de referir que foram as crianças que delinearam e escolheram as tarefas, bem como as personagens. Foram ainda os elementos dos grupos que, consoante a sua tarefa, decidiram que queriam utilizar acessórios e roupas de acordo com as personagens. Desta feita, na segunda questão, o que pensas sobre a forma como foram distribuídos os temas/atividades, as crianças consideraram que as tarefas foram bem distribuídas. Algumas crianças mencionaram que esta forma foi “justa” e “divertida”. Consideramos que as crianças foram autónomas e responsáveis, uma vez que cumpriram com as tarefas a que se propuseram.

Na terceira questão, relacionada com expectativas que tinham sobre este trabalho, o que esperavas deste trabalho de grupo, algumas crianças consideravam que ia ser um bom trabalho, havendo outras que não tinham expectativas. Houve ainda crianças a responderem que “não esperava que fosse tão divertido”, “tive uma surpresa” e “que corresse pior”. Como tal, podemos deduzir que tenha sido de agrado geral.

2.ª Etapa: Avaliação

Nesta etapa, as crianças devem partilhar como consideraram que correu o trabalho em grupo, isto é como avaliam o trabalho de grupo, considerando diferentes parâmetros. Assim, a primeira questão está direcionada quanto à interação entre os elementos do grupo. As crianças consideraram que houve interação e que correu bem. Durante o trabalho de transformação dos textos e da construção da letra da música pudemos verificar que houve a participação de todos os elementos, estas respostas remetem-nos para a segunda questão, relativamente à forma como construíram o trabalho. Assim, as crianças consideraram que foi boa, havendo algumas crianças que ainda mencionaram o trabalho em equipa.

Na terceira questão, quais foram as principais dificuldades/problemas, as crianças disseram que não tiveram dificuldades, à exceção de três crianças que mencionaram

ter tido dificuldades ao nível da “organização” e de “discussões”. De modo geral, as crianças conseguiram cooperar e solucionar as opiniões divergentes encontrando solução para as dificuldades ou problemas existentes.

Assim, na quarta questão, como ultrapassaram essas dificuldades/problemas, as crianças afirmaram que não tiveram dificuldades/problemas, com exceção de três crianças que referiram que precisaram da intervenção das estagiárias e da professora e outra que afirmou que resolveram os conflitos através de conversas.

Com o intuito de compreendermos se as crianças se sentiram apoiadas durante este processo questionámo-las se tiveram apoio quando precisaram, as respostas foram unânimes, todas as crianças responderam que “sim”.

Na última questão, perguntámos às crianças se tiveram liberdade de escolha, ao que todas responderam afirmativamente.

Avaliação da preparação dos Workshops

Tratamento dos dados de Avaliação/Registo de aprendizagens

Ficha-Relatório de regulação de trabalho de grupo (Workshops)

1.ª Etapa: Constituição do Grupo

Os grupos para a dinamização dos *workshops* foram aqueles em que as crianças normalmente trabalham no seu quotidiano, sendo um grupo com a qual estão habituados a cooperar.

Relativamente à avaliação da forma como foram distribuídas as atividades, por meio de resposta à questão *O que pensas sobre a forma como foi realizada a formação dos grupos?*, apesar de ser uma questão de resposta aberta, grande maioria das crianças revelou ter sido do seu agrado. Das respostas, houve crianças que referiram ter gostado da distribuição, considerando-a boa, havendo ainda uma criança que a considerou justa.

No que se refere à distribuição de atividades para os *workshops* a dinamizar na divulgação, depois de as crianças mencionarem aquelas que poderiam ser desenvolvidas nesse evento, realizou-se através de um sorteio. De resposta à questão *O que pensas sobre a forma como foram distribuídas as atividades?*, as crianças responderam *boa estratégia/ideia, bem distribuídas e correu bem*.

Em suma, apesar de inicialmente algumas crianças não terem criado de imediato uma empatia com a tarefa que lhes coube, pela avaliação percebe-se que as mesmas, durante a organização, acabaram por gostar da forma como foi distribuído.

Quanto às expectativas das crianças quanto aos *workshops* através da questão *O que esperavas deste trabalho de grupo?*, crianças deram respostas como *não esperava aprender nada, não esperava que fosse tão divertido, tive uma surpresa*, à exceção de uma criança que referiu *esperava que corresse pior, mas correu muito bem* à semelhança de outras que mencionaram *Correu muito bem*.

Da análise das respostas podemos verificar que as crianças não tinham expectativas para este trabalho, daí ter sido uma surpresa como uma criança referiu.

2.ª Etapa: Avaliação

No que se refere à forma como cada criança avaliou o trabalho realizado na preparação dos *workshops*, quanto à interação entre os elementos do grupo, a opinião, à exceção de uma criança que referiu *alguns saíram do grupo e entraram outros*, uma resposta que surgiu devido à troca existente num grupo, pela insatisfação do tema por parte de uma criança, todas as crianças responderam que *correu bem*.

Estas respostas que, de certa forma, já eram esperadas, uma vez que são os grupos com a qual as crianças habitualmente trabalham no seu quotidiano como as descrições da prática demonstram. Portanto, os elementos constituintes de cada grupo já estão habituados a colaborar e a trabalhar cooperativamente.

Há semelhança da questão anterior, as crianças na sua globalidade avaliaram positivamente a forma como o trabalho foi desenvolvido.

A única dificuldade apontada foi referente à discussão no trabalho de grupo, sendo uma resposta atípica às restantes, uma vez que todas as outras crianças revelaram não ter tido dificuldades.

Tendo em consideração as respostas à pergunta anterior, as crianças relativamente à forma como ultrapassaram as dificuldades, as respostas incidiram novamente na sua ausência. Ainda assim, existiram três crianças que referenciaram resolver os seus problemas com a ajuda das estagiárias e da Professora Alice ou através do diálogo entre os colegas do grupo.

Relativamente aos apoios e liberdade de escolha, todas as crianças, sem exceção, consideram ter tido apoio sempre que precisaram e que tiveram liberdade de escolha durante todo o processo.

Avaliação da divulgação do Projeto

Nota Introdutória

Foram apresentadas dramatizações distintas às turmas do 1.º e 2.º ano de escolaridade, às turmas do 3.º ano foram dinamizados *workshops* e as palestras sobre a temática do projeto foram apresentadas às crianças do 4.º ano.

De seguida, serão apresentados os dados recolhidos, referentes à avaliação realizada por todos(as) os(as) participantes na divulgação do projeto do grupo.

Contexto e Método

Como a divulgação foi preparada para a comunidade educativa da localidade, os dados aqui apresentados, focam-se nos 184 questionários correspondendo às crianças e professores(as) da Escola Básica em causa, que colaboraram na avaliação, e aos pais da turma dinamizadora do evento. Destes questionários, 93 correspondem às cinco turmas do 1.º e do 2.º ano que participaram na avaliação, 33 às duas turmas do 3.º ano, 46 às crianças das três turmas do 4.º ano, 8 aos professores, e por fim, 21 inquéritos dos pais participantes.

A recolha dos dados foi realizada com um pequeno inquérito entregue após a divulgação. Apesar de este instrumento conter apenas três questões de resposta simples – uma vez que era de resposta fechada com o suporte de uma escala – e um

espaço destinado a sugestões houve a necessidade de adaptar o questionário às crianças para facilitar a compreensão do que era pedido. Neste sentido, as perguntas realizadas foram:

- Achas que a atividade que desenvolveste ou viste desenvolver) era adequada à tua idade?
- A atividade a que assististe/participaste contribuiu para uma melhor aprendizagem dos conteúdos abordados?
- O desenvolvimento desta atividade contribuiu para aumentar a tua vontade de preservar o ambiente?

Relativamente aos dados recolhidos, como a análise centrou-se apenas na quantificação das diferentes respostas, recorreu-se à metodologia quantitativa.

Apresentação e análise dos dados

Avaliação da Comunidade Escolar

Workshops

Os dados apresentados nesta parte referem-se aos inquéritos relativos à avaliação da “*Workshops*”, tanto dos(as) alunos(as) como dos(as) docentes dos 3.^{os} anos de escolaridade, que participaram nesta atividade, integrante na divulgação.

Da organização de todos os dados relativos à primeira questão – A atividade está adequada à idade? – emergiu o gráfico que se segue:

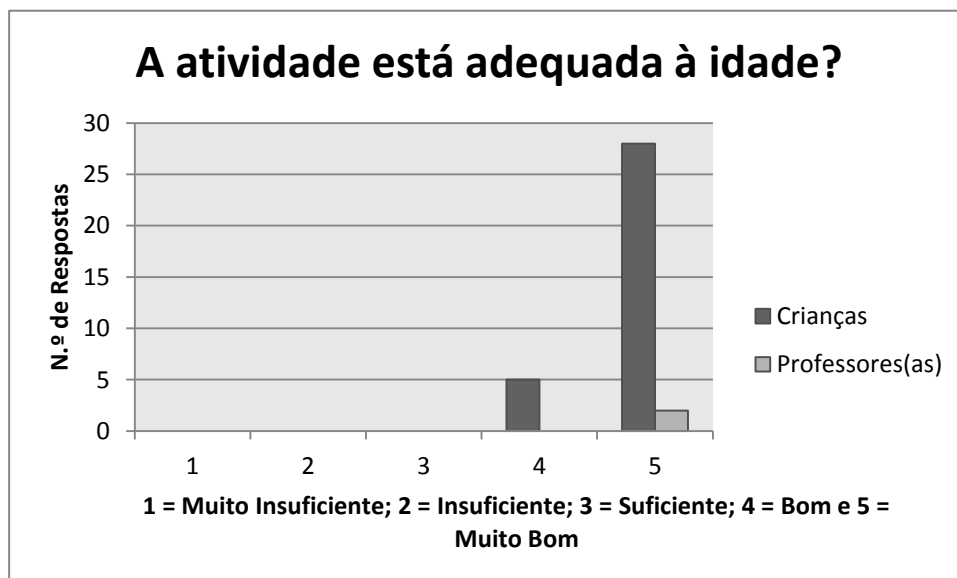


Gráfico 3: Avaliação da adequabilidade dos “*Workshops*” à idade

A partir da análise do gráfico acima é claro que a avaliação desta questão, tanto por parte dos(as) docentes como das crianças, incidiu maioritariamente no “Muito Bom”, à exceção de cinco crianças que avaliaram em “Bom”.

Já na questão – A atividade contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados? – foi construído com os dados recolhidos o seguinte gráfico:

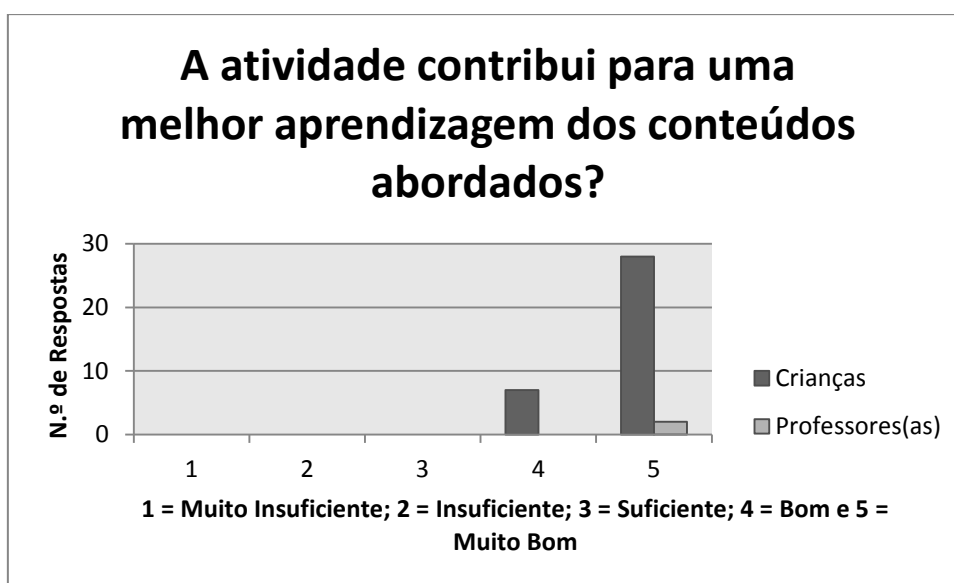


Gráfico 4: Avaliação da contribuição dos “*Workshops*” para a aprendizagem dos conteúdos abordados

Da análise do gráfico acima, tal como na questão anterior, há uma grande incidência no “Muito Bom”, uma avaliação que é comum nas crianças e nos(as) docentes. No entanto, há sete crianças que avaliam a contribuição desta atividade para os conteúdos exploradas em “Bom”.

Por fim, na última questão referente a esta atividade – A atividade contribui para aumentar a vontade de preservar o ambiente? – emergiu o seguinte gráfico a partir dos dados coletados:

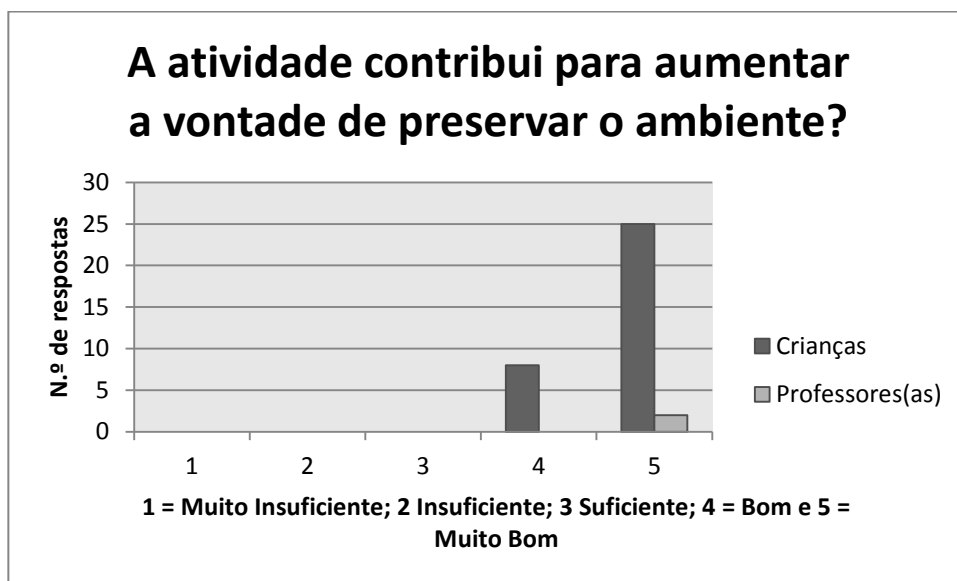


Gráfico 5: Avaliação da contribuição dos “*Workshops*” para aumentar a vontade preservar o ambiente

A partir dos dados apresentados no gráfico acima é visível que, tanto as crianças como os(as) docentes avaliaram, nesta questão, maioritariamente em “Muito Bom, à exceção de oito crianças que avaliaram em “Bom”.

No que se refere a sugestões, tanto as crianças como os(as) docentes não se pronunciaram quanto a esta atividade da divulgação.

Dramatizações e Música

Nesta parte serão explorados os dados recolhidos relativos à avaliação da “Dramatização e Música”, tanto das crianças como dos(as) docentes dos 1^{os} e 2.^{os} anos de escolaridade, que participaram nesta atividade e colaboraram na avaliação desta atividade integrante da divulgação.

Dos dados recolhidos para a primeira questão – A atividade contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados? – surgiu o seguinte gráfico:

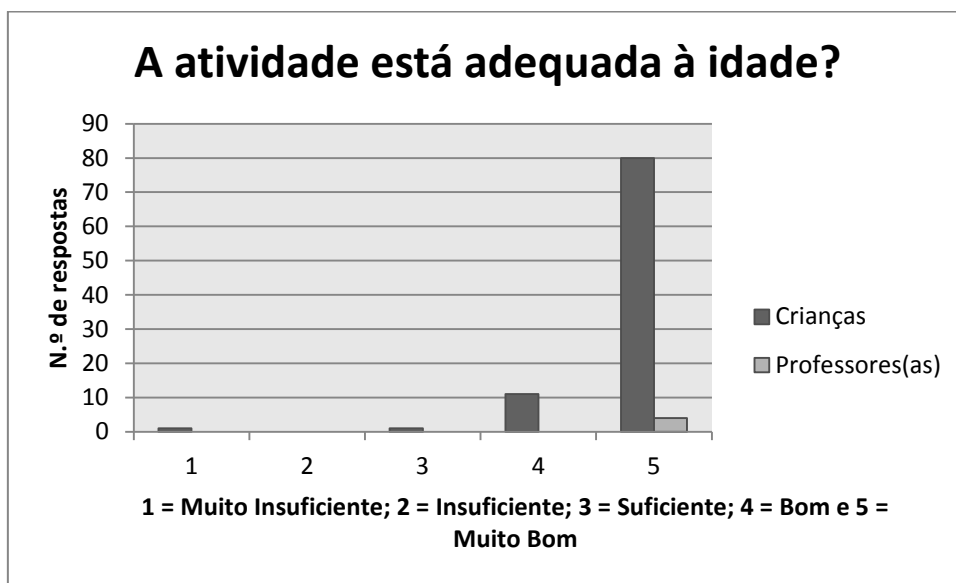


Gráfico 6: Avaliação da adequabilidade das “Dramatizações e Música” à idade

Da análise dos dados do gráfico acima é observável uma grande incidência na avaliação quanto à adequação à idade em “Muito Bom”, tanto por parte das crianças como dos(as) docentes, havendo excecionalmente onze crianças a avaliar em “Bom”, uma criança a avaliar em “Suficiente” e, por fim, outra a avaliar em “Insuficiente”.

Relativamente à segunda questão – A atividade contribui para uma melhor aprendizagem dos conteúdos abordados? – construiu-se o seguinte gráfico após a organização dos dados:

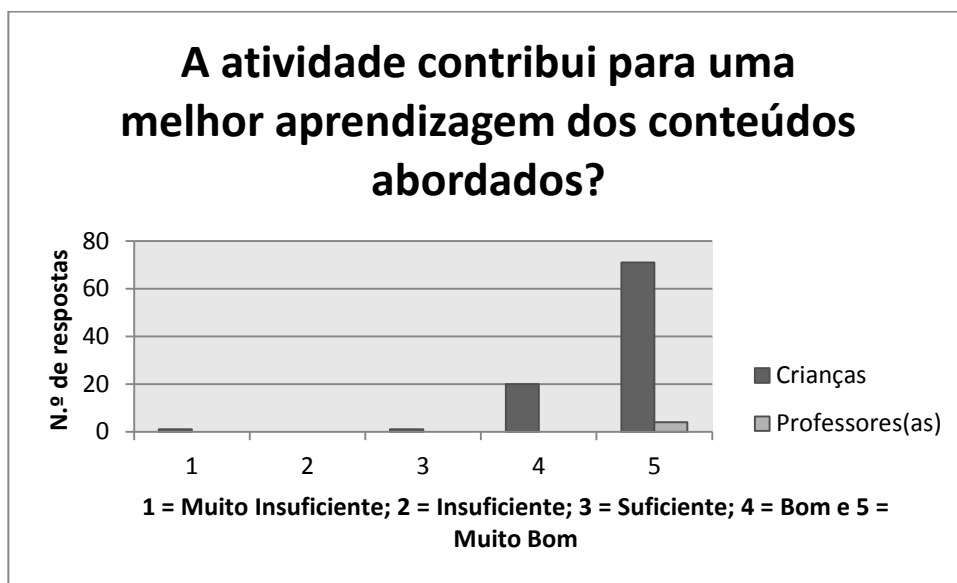


Gráfico 7: Avaliação da contribuição das “Dramatizações e Música” para a aprendizagem dos conteúdos abordados

Dos dados apresentados no gráfico acima, relativos à contribuição desta atividade para a melhor aprendizagem dos conteúdos abordados, tanto as crianças como os(as) docentes, avaliaram esta, na sua grande maioria, em “Muito Bom”. Ainda assim, houve vinte crianças que avaliaram em “Bom”, uma em “Suficiente” e outra em “Insuficiente”.

Enquanto os dados recolhidos para a última questão – A atividade contribui para aumentar a vontade de preservar o ambiente? – possibilitou a construção do seguinte gráfico:

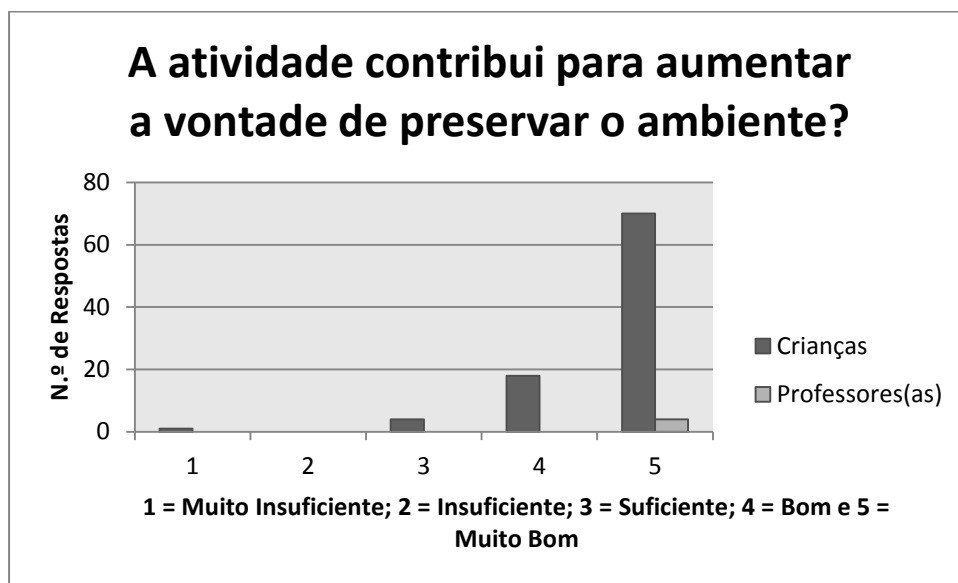


Gráfico 8: Avaliação da contribuição dos “Dramatizações e Música” para aumentar a vontade preservar o ambiente

Da análise dos dados representados no gráfico acima, oriundos da avaliação das crianças e dos(as) docentes, quanto à contribuição desta atividade para aumentar a vontade de preservar o ambiente, é visível uma grande incidência no “Muito Bom”, à exceção de dezoito crianças que avaliaram em “Bom”, quatro em “Suficiente” e, por fim, uma em “Muito Insuficiente”.

Por fim, na parte referente às sugestões, alguns alunos(as) desta faixa etária aproveitaram-na para demonstrar o seu agrado pelo tema e pela atividade.

Palestras

Esta parte incide nos dados recolhidos relativos à avaliação da “Palestra”, tanto dos(as) alunos(as) como dos(as) docentes do 4.º ano de escolaridade, que participaram nesta atividade, integrante na divulgação.

Após a organização dos dados recolhidos referente à primeira questão – A atividade está adequada à idade? – surgiu o seguinte gráfico:

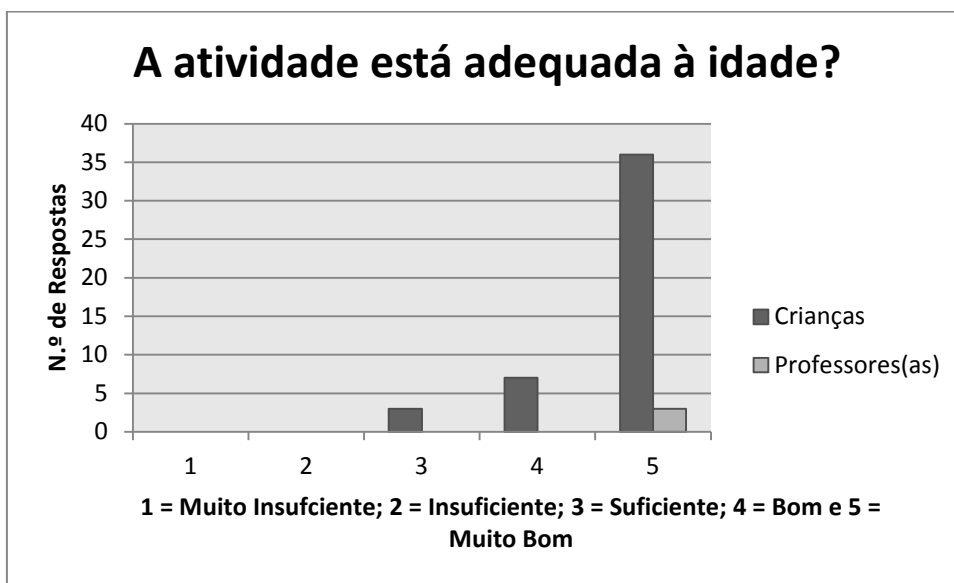


Gráfico 9: Avaliação da adequabilidade das “Palestras” à idade

Com a análise do gráfico acima é observável que os participantes, tanto docentes como crianças, maioritariamente avaliaram a atividade em “Muito Bom”, quando à adequabilidade da idade, à exceção de sete crianças que avaliaram em “Bom” e uma criança, que avaliou em “Suficiente”.

Relativamente à segunda questão – A atividade contribui para uma melhor aprendizagem dos conteúdos abordados? – emergiu o seguinte gráfico:

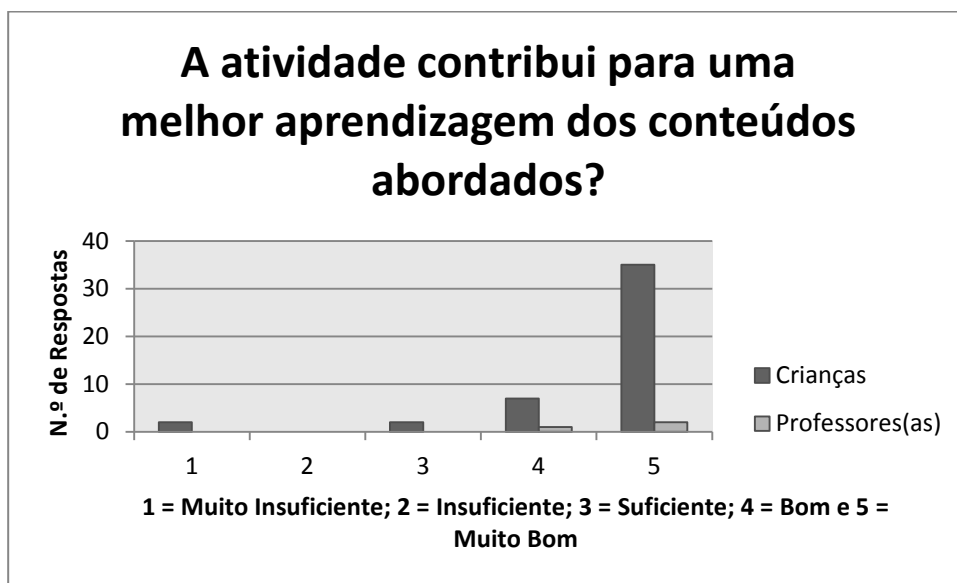


Gráfico 10: Avaliação da contribuição das “Palestras” para a aprendizagem dos conteúdos abordados

Com a análise do gráfico acima é notória que a avaliação quanto à contribuição das atividades para a aprendizagem dos conteúdos explorados, tem incidência na avaliação em “Muito Bom”, tanto pelas crianças como pelos(as) docentes. Porém, é ainda de referir que existiram sete crianças e um(a) docente que avaliaram este parâmetro em “Bom”, duas crianças em “Suficiente” e duas crianças “Muito Insuficiente”.

Na última questão deste questionário – A atividade contribui para aumentar a vontade de preservar o ambiente? – com os dados recolhidos, após o seu tratamento, surgiu o seguinte gráfico:

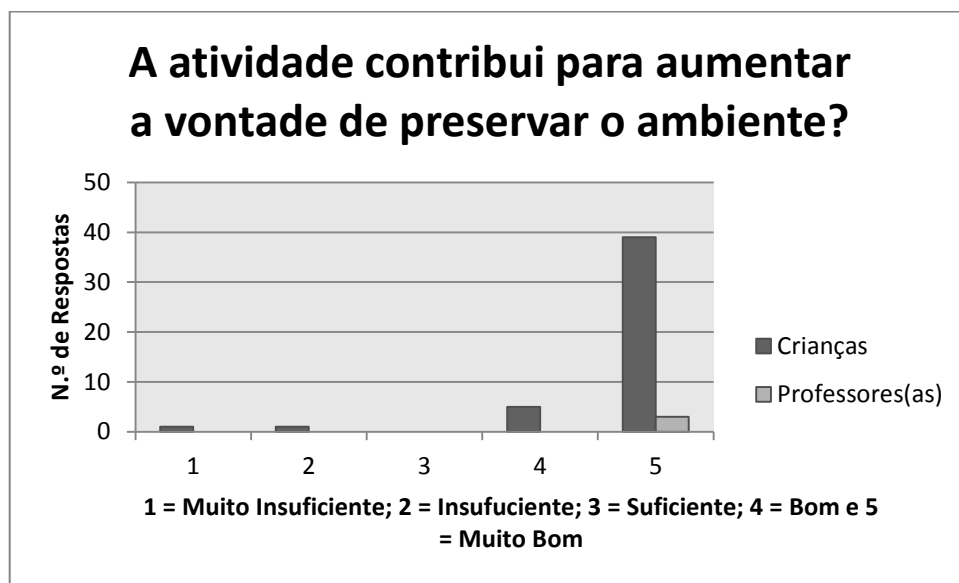


Gráfico 11: Avaliação da contribuição dos “Palestras” para aumentar a vontade preservar o ambiente

Ao analisar o gráfico acima é evidente que a avaliação, quanto ao aumento da vontade para preservar o ambiente, incidiu no “Muito Bom”, tanto por parte das crianças como dos(as) docentes, havendo cinco crianças em “Bom”, uma criança a avaliar em “Muito insuficiente e, por fim, uma criança em “Insuficiente”.

Por fim, na parte referente às sugestões, à exceção de uma criança que sugeriu mais cadeiras, uma vez que grande parte das crianças se sentou numa manta comum, a grande maioria beneficiou deste espaço para partilhar a sua opinião quanto à importância do tema – a preservação do ambiente – como o seu agrado pela experiência vivenciada e pelas aprendizagens que a própria proporcionou. Além disso, há crianças que elogiaram a forma como foram dinamizadas as apresentações. Relativamente ao corpo docente, apenas uma professora se pronunciou, escrevendo: “Este projeto com/para alunos foi muito interessante. Nunca é demais falar e inculcar às crianças valores e práticas para conservar e melhorar o meio ambiente, para que cresçam cidadãos conscientes. Parabéns, futuras colegas.”.

Avaliação da Família

Esta parte recai sob o tratamento dos dados relativos à avaliação do público adulto que participou nas atividades dinamizadas na divulgação.

Após a organização dos dados recolhidos referente à primeira questão – Adaptação ao nível etário da criança – surgiu o seguinte gráfico:

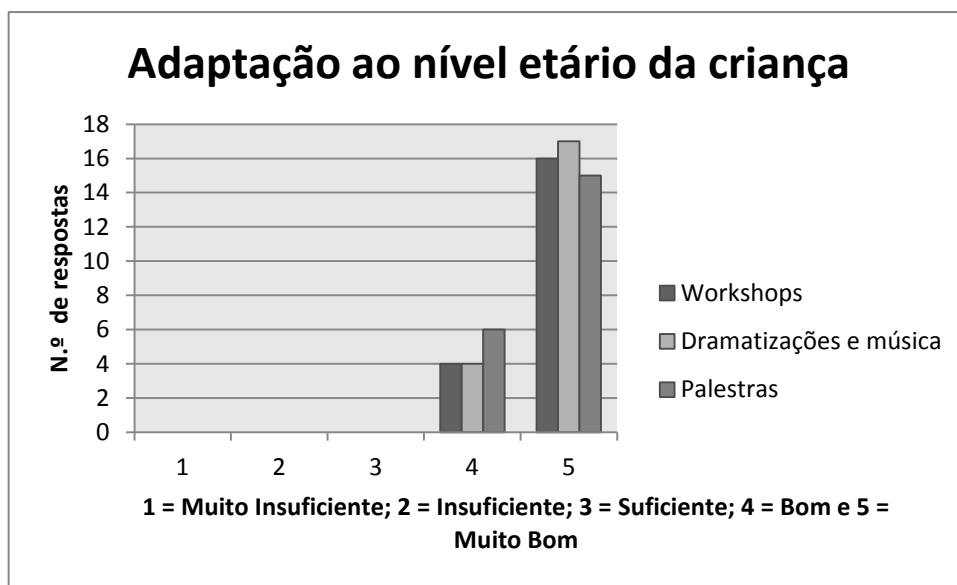


Gráfico 12: Avaliação da contribuição das atividades da divulgação para a aprendizagem dos conteúdos abordados

Com análise do gráfico acima, sabendo que um (a) participante na avaliação não respondeu a todos os itens, pode-se considerar que a grande maioria avaliou a adaptação das atividades ao nível etário em “Muito Bom”, à exceção de quatro participantes que consideraram apenas “Boa”.

Na segunda questão – Contribuição para o enriquecimento pessoal do(a) aluno(a) – já emergiu o seguinte gráfico:

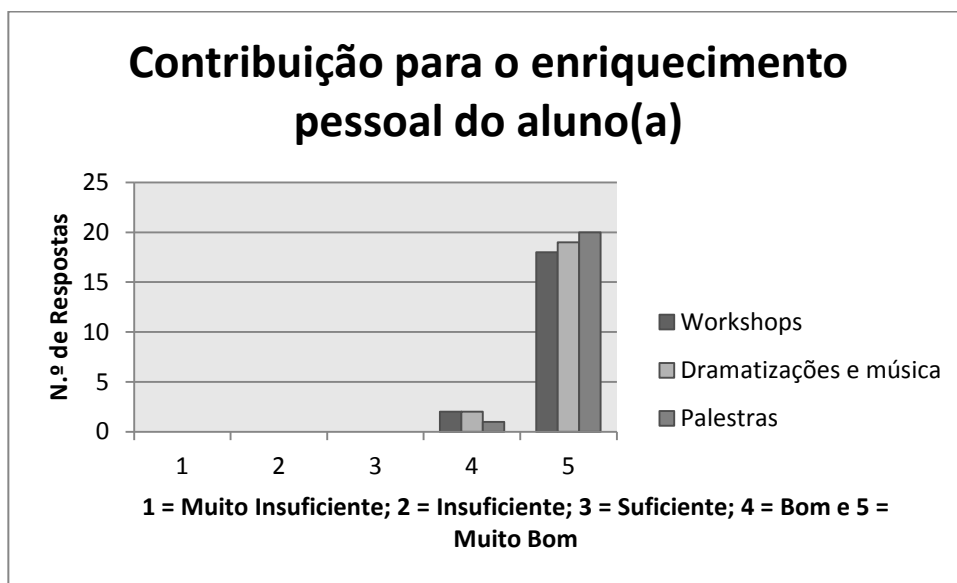


Gráfico 13: Avaliação da contribuição das atividades da divulgação para a aprendizagem dos conteúdos abordados

Ao analisar o gráfico acima, tendo em consideração que um(a) participante na avaliação não respondeu a todos os itens, é visível que a maioria avaliou as atividades, quanto à sua contribuição para o enriquecimento pessoal da criança em “Muito Bom”, à exceção de dois pais, que avaliaram os “*Workshops*” e as “Dramatizações e Música” em “Bom”, e um pai que avaliou as “Palestras” igualmente em “Bom”.

Por fim, na última questão – Poderá ter apropriado uma maior consciencialização, da criança, para a importância de preservar o ambiente – temos o seguinte gráfico a ilustrar a organização da informação recolhida.

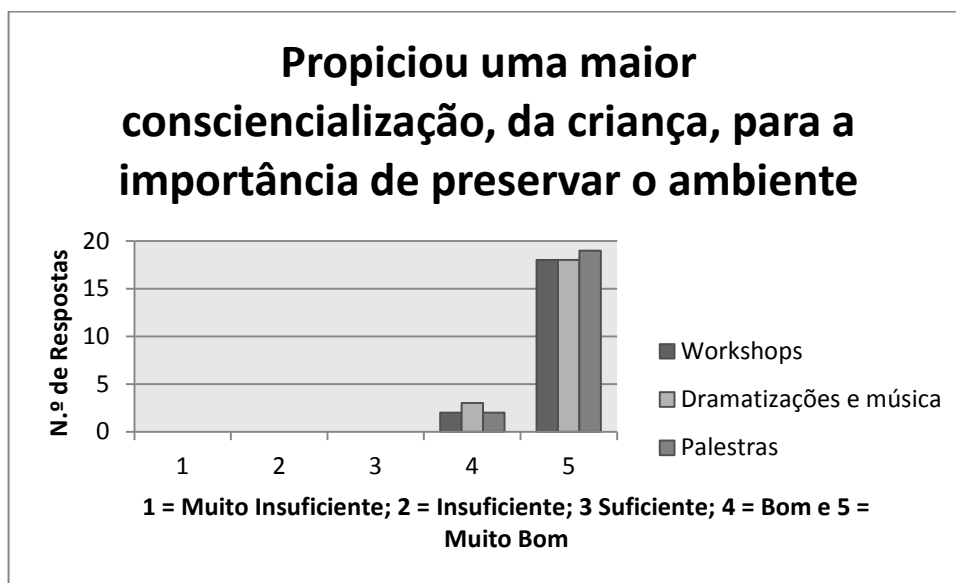


Gráfico 14: Avaliação da contribuição das atividades da divulgação para aumentar a vontade preservar o ambiente

Do gráfico acima, mesmo que um(a) participante na avaliação não tenha respondido a todos os itens, é possível verificar-se, mais uma vez que as a grande incidência na avaliação, quanto à consciencialização das crianças para a importância de preservar o ambiente, muito forte no “Muito Bom”. No entanto, é ainda de referir que dois pais avaliariam em “Bom” os “*Workshops*” e as “Palestras” e três a fazer a mesma avaliação relativamente às “Dramatizações e Música”.

Relativamente ao espaço destinado às sugestões, os familiares e amigos do grupo dinamizador, na sua maioria demonstrou o seu agrado pela iniciativa, propondo que se realizem atividades deste índole com mais frequência e, ainda, houve um participante que sugeriu uma visita ao museu do papel.

Discussão e conclusão

Apesar desta recolha não conter o questionário relativos à avaliação de todos(as) os(as) participantes da divulgação, pensamos que o número conseguido é suficiente para fazer uma análise dos dados recolhidos e tirar conclusões a si inerentes.

Desta forma, tendo em consideração todos os gráficos apresentados referentes à avaliação da divulgação dinamizada pelo grupo de crianças com quem realizámos a nossa prática educativa, é visível, que independentemente da atividade desenvolvida,

a avaliação das mesmas incide maioritariamente no “Muito Bom”, à exceção de alguns casos particulares, que mesmo assim revelam uma maior ocorrência no “Bom”. Uma avaliação que se espelha equilibradamente nas três questões efetuadas a cada participante. Relativamente ao público adulto, tanto os(as) professores(as) como os familiares das crianças revelaram ter gostado da iniciativa, tal como das atividades desenvolvidas a pensar nas crianças, avaliando maioritariamente todas as atividades desenvolvidas neste evento em “Muito Bom”, em todas as questões.

Em suma, pelos dados e pelas sugestões, foi uma atividade bem-sucedida, que foi acolhida com muito apressa por todos os participantes e, inclusive, pôde contar com um público ativo e participativo no decorrer deste evento.

Apêndice 22 – Promoção da literacia através de momentos de leitura, escrita e partilha

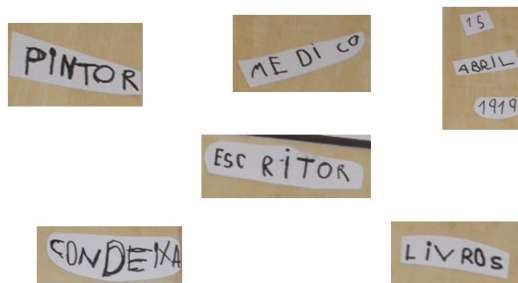


Figura 114: Palavra escrita pelas crianças



Figura 115: Palavra escrita pelas crianças

História *O homem disfarçado* da autoria do grupo

“Era uma vez um homem disfarçado. Era para ser igual aos outros e não ser gozado...Ele queria esconder-se...para os polícias não o prenderem...Deve ter roubado alguma coisa, dinheiro e notas...ou uma carteira...ou um assobio...

“Ele queria ganhar tostões para comprar comida. Para termos notas temos que trabalhar muito...para pagar os filhos...

Ele queria ser rico...

Ele fugiu da prisão...

Vestiu-se com outras roupas, roupas de polícia...de senhora...de médico...
Mas tinha...começou a vigiar e os polícias estavam a falar. E o ladrão disse: -
Socorro, Socorro, para mentir aos polícias e fugir da prisão.
Mas as câmaras estavam ligadas e ele não fugiu”.



Figura 116: Ilustrações da história

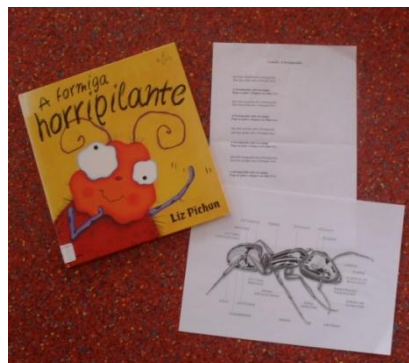


Figura 117: Exploração das características da formiga

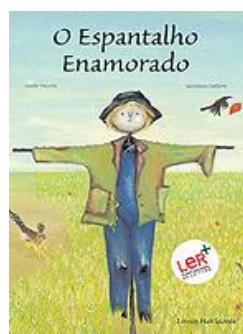


Figura 118: História contada

História construídas pelas crianças ao observarem imagens

História 1 - “A Semente”: [redacted] e [redacted]

Era uma vez o pai de um menino que foi à horta cultivar e enterram sementes...Um pássaro deixou cair uma semente. Ela caiu na erva e usou uma folha para fazer de almofada e duas folhas para fazer de cobertor. E a semente tentou dormir e dormiu. Depois, um menino cavou a terra. Ele tinha uma semente e uma galinha. Depois, o menino enterrou, enterrou a semente. A semente cresceu e começou a ganhar raízes. Depois o menino foi lá, pegou no regador e regou.

História 2 – “A macieira raiz”: ■■■■ e ■■■■

Era uma vez um menino e o pai que iam para a horta... e um pássaro deixou cair a semente. E depois a semente fez uma manta com folhas e uma almofada. O menino estava a escavar. Estava lá uma semente e uma galinha. Depois...cresceu uma planta. A semente ficou com raízes. E já estava a germinar. E as folhas já estavam muito grandes...e o caule transformou-se num tronco. E depois ela cresceu ainda mais e transformou-se numa macieira.

História 3 –“O menino a comer a maçã”: ■■■■ e ■■■■

Era uma vez um pai e um menino que foram à horta. Um pássaro deixou cair uma semente. A semente deitou-se e um menino estava a escavar a terra. A semente tinha raízes e depois a semente cresceu. O menino deitou um bocadinho de água e cresceu mais... E depois ficou uma árvore.

História 4 – “O Tronco”: ■■■■ e ■■■■

Um menino foi com o pai à feira. Foram comprar maçãs. Um pássaro apanhou uma semente e depois deixou-a cair no meio da relva. A semente estava a fazer ó...ó. Ela despertou e agora está a germinar. Deu maçãs.

História 5 - “A Maçã”: ■■■■. e ■■■■

O pai e o menino foram à terra. Um pássaro deixou cair uma semente e ficou na terra. A semente estava a dormir O menino estava ao pé da semente e cavou a terra. E depois foi ao pé da semente e da árvore. A árvore cresceu e dava maçãs.



Figura 119: História contada

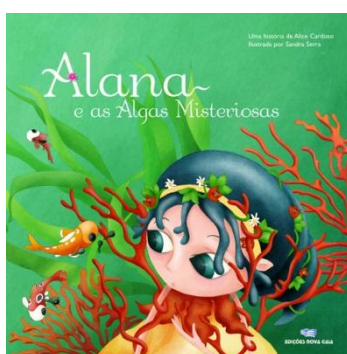


Figura 120: História contada



Figura 121: Ilustrações e palavra escrita pelas crianças

Apêndice 23 – Texto para a divulgação com alterações realizadas pelo grupo

Texto Adaptado de “O Polvo Coceguinhas”, com estrutura e rimas elaboradas pelas em conversa de tapete

Era uma vez, lá no fundo do mar, entre as algas ondulantes e os corais coloridos, encontrava-se um submarino abandonado. Dentro deste submarino viviam cavalos-marinhos, que passavam o tempo a observar lindas paisagens com o periscópio.

Um dia decidiram explorar as paisagens que viam, saíram do submarino e nadaram, nadaram, rodopiaram e brincaram... Viram à sua volta, esponjas e algas de todas as cores e avistaram outros animais marinhos que por ali se encontravam. Quando voltaram para o submarino, quiseram entrar, mas não podiam... está lá um polvo enorme, com 8 tentáculos compridos e cada tentáculo tinha várias pares de ventosas.

Os cavalos-marinhos pediram ao polvo para os deixar entrar em casa:

- Polvo, polvo vai-te embora, não te queremos agora, queremos entrar no submarino, sai daí para fora (agora).

O polvo, que não queria sair dali, respondeu-lhes:

- Daqui não saio, daqui ninguém me tira... AHAHAH... eu sou o polvo coceguinhas, faço cocegas na perfeição!!!

E começou a fazer coceguinhas aos cavalos-marinhos que tentavam entrar no submarino.

Os cavalos-marinhos, riram, rodaram e rebolaram com as cocegas que o polvo lhes fazia, mas não conseguiram entrar onde queriam.

Então decidiram pedir ajuda, nadaram, nadaram e nadaram até que encontraram um Tubarão,

- Aqui está o tubarão, que gosta muito de nadar, tem um bom coração, vamos pedir para nos ajudar...

O Tubarão deslizou pela água em silêncio... e chegou perto do submarino sem o polvo dar por isso e disse:

- Polvo, polvo vai-te embora, não te queremos agora, queremos entrar no submarino, sai daí para fora (agora).

O Polvo deu um grande pulo, assustou-se e disse:

- Pensas que tenho medo ti, só porque tens uma boca muito grande e dentes afiados? Daqui não saio, daqui ninguém me tira... AHAHAH... eu sou o polvo coceguinhas, faço cocegas na perfeição!!

E começou a fazer cocegas ao tubarão que se esticou e se encolheu e fez piruetas ... e fugiu a deslizar pelo mar tristemente porque os cavalos-marinhos continuavam sem ter a sua casa.

Quando encontrou os seus amigos abanou a cabeça para a direita e para a esquerda com um olhar triste. Os cavalos-marinhos continuaram a procurar um animal que os pudesse ajudar.

Procuram, espreitaram e vasculharam no perto das rochas e encontraram tartarugas:

-Tartarugas do mar, venham cá ajudar, queremos ir para casa e não nos deixam entrar.

As tartarugas com as suas 4 patas e a sua carapaça dura foram nadando pelo mar ...tanto nadaram que encontraram o submarino.

Quando lá chegaram, viram o polvo bem sentado e todo estirado a dormir...

Nesse momento, as tartarugas começaram a aproximar-se dele, cantarolando:

- Polvo, polvo vai-te embora, não te queremos agora, queremos entrar no submarino, sai daí para fora (agora).

O polvo com os seus tentáculos enormes começou-lhes a fazer coceguinhas e disse:

- Daqui não saio, daqui ninguém me tira... AHAHAH... eu sou o polvo coceguinhas, faço cocegas na perfeição!!

E as tartarugas esconderam-se dentro da sua carapaça, bem apertadinhas, encolheram-se e esperaram que o polvo parasse. Quando o polvo parou, as tartarugas espreitaram com cuidado e começaram a sair lentamente indo ao encontro dos cavalos-marinhos.

Quando os avistaram, disseram:

- Bem que gostaríamos de vos ajudar mas o polvo faz tantas coceguinhas que não pudemos afastá-lo do submarino.

Os cavalos-marinhos continuaram a procurar alguém que os pudesse ajudar... nadaram, mergulharam e vasculharam o mar até que ouviram ao longe um som diferente e foram ao encontro daquela maravilhosa melodia.

Assim, encontraram a Baleia e pediram-lhe ajuda.

- Oh, que grande baleia, há neste mar, tu cantas como uma sereia, será que nos podes ajudar?

A Baleia com o seu corpo pesado continuou a cantarolar pelo mar e foi procurar o submarino para ajudar os cavalos-marinhos a entrarem em casa.

Qual não foi o seu espanto ao avistar o submarino que parecia vazio, aproximou-se, espreitou e o polvo assustou a baleia dizendo bem alto:

- Buuuu, com esse corpo e essas barbas a fingir que são dentes não me metes medo Ahahah

A Baleia com a sua melodia disse:

- Polvo, polvo vai-te embora, não te queremos agora, queremos entrar no submarino, sai daí para fora (agora).

O polvo respondeu:

- Daqui não saio, daqui ninguém me tira... AHAHAH... eu sou o polvo coceguinhas, faço cocegas na perfeição...

E começou a fazer coceguinhas à Baleia, que se esticou e encolheu, que rebolou e nadou para bem longe e enquanto nadava explicava aos cavalos-marinhos o que tinha acontecido...

Os cavalos-marinhos sem desistirem continuaram à procura... Ali perto brincavam uns peixes que nadavam uns atrás dos outros, desviavam-se cuidadosamente de todos os obstáculos e escondiam-se entre as algas.

Os cavalos-marinhos decidiram pedir-lhes uma ajudinha:

- Peixinhos Brilhantes, de cores cintilantes, vocês que nadam no mar, podem-nos ajudar?

Os peixes simpáticos e divertidos, foram para o submarino e enquanto nadavam até lá continuavam a brincar, passavam uns por baixo dos outros, giravam, desviavam-se e ora nadavam devagar, ora nadavam rapidamente, até que chegaram ao submarino e disseram ao polvo:

- Polvo, polvo vai-te embora, não te queremos agora, queremos entrar no submarino, sai daí para fora (agora).

O polvo respondeu logo:

- Daqui não saio, daqui ninguém me tira... AHAHAH... eu sou o polvo coceguinhas, faço cocegas na perfeição...

E tentou fazer cocegas aos peixinhos, mas... os peixes eram tão pequeninos e rápidos que se desviavam dos tentáculos do polvo... e começaram a fazer coceguinhas ao polvo... o Polvo esticou-se, encolheu-se, torceu-se e contorceu-se dando gargalhadas muito fortes, até que quando deu por si já estava fora do submarino... afinal o que o polvo precisava era de alguém que o fizesse sorrir...

E assim, os cavalos-marinhos puderam voltar a morar no submarino, mas também o dividiam com os seus novos amigos... e com o polvo que com as coceguinhas tinha ficado mais brincalhão...

Apêndice 24 – Elaboração do convite



Figura 122: Crianças a pintar e a desenhar com o cabo do pincel



Figura 123: Construção dos convites para a divulgação

Apêndice 25 – Fantocheiro de sombras



Figura 124: Fantocheiro

Apêndice 26 – Materiais para explorar livremente



Figura 125: História surpresa

Apêndice 27 – Construção do submarino

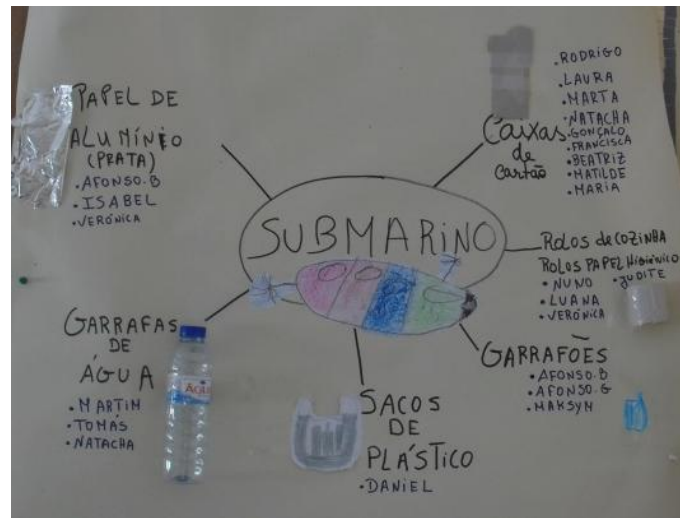


Figura 126: Planificação



Figura 127: Projetos



Figura 128. Experiência



Figura 129: Submarino em construção (base)



Figura 130: Submarino em construção



Figura 131: Experiência “Como mergulham os submarinos”

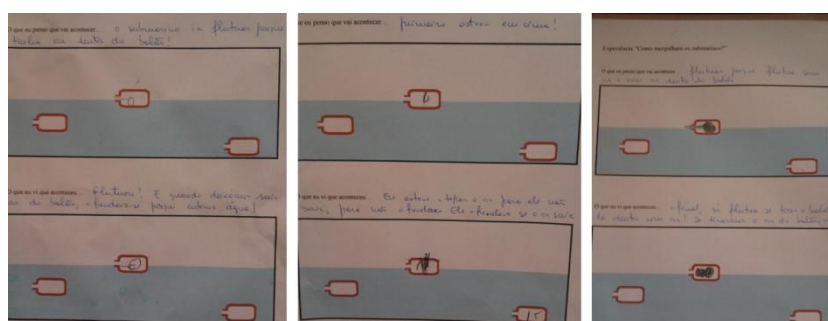


Figura 132: Registo e impressões individuais da experiência “como mergulham os submarinos”



Figura 133: Submarino



Figura 134: Submarino



Figura 135: Exploração do espelho para a construção do periscópio



Figura 136: Construção do periscópio

Apêndice 28 – Estratégias: cilindro de apoio e bola sorridente e loja dos desafios




Figura 137: Cilindro de apoio e bola sorridente



Figura 138: Loja dos desafios

Apêndice 29 – Contratos de trabalho

Contrato de participação no trabalho de grupo



Divulgação: Palestras

Tema do grupo:

Nome	Tarefas	Data de entrega
[Redacted]	Apresentação:	22 de janeiro
[Redacted]	Elaborar desenhos da reunião.	23 de janeiro
[Redacted]	Desenhar desenhos de reunião	22 de janeiro
[Redacted]	Desenhar o projeto	22 de janeiro
[Redacted]	Desenhar o projeto de trabalho e a reunião	22 de janeiro


Assinatura: _____

Figura 139: Contrato de trabalho (um exemplo)

Apêndice 30 – Exploração matemática

Questionário sobre a reciclagem
Assinala as tuas opções rodeando-as.


1. Eu sou? (rodeia a tua opção)





2. Quantos anos tenho?
5 6 7 8 9 anos

3. Quantas latas de sumo, umas em cima das outras, são precisas para construir a tua altura? ____

4. Em tua casa é habitual separar o lixo?


Sim


Não

4.1. Se escolheste  , quais?




Figura 140: Questionário sobre reciclagem



Figura 141: Pictograma – apresentação dos dados recolhidos com o questionário

Apêndice 31 – Recriação da obra de Luís Dourdil

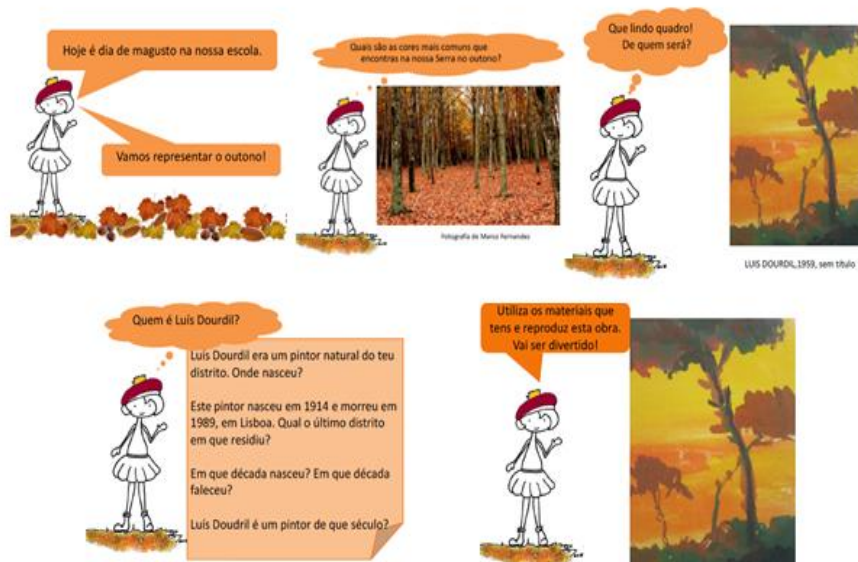


Figura 142: Apresentação da obra de Luís Dourdil



Figura 143: Reprodução da obra do pintor



Figura 144: Resultados da reprodução da obra d Luís Dourdil

Apêndice 32 – Disposição das mesas antes e depois

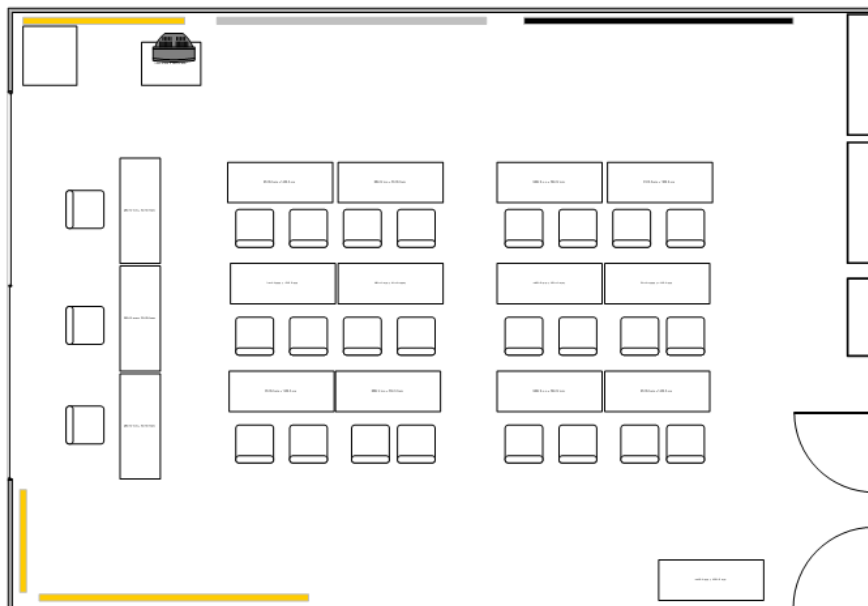


Figura 145: Planta da sala antes da reorganização do espaço

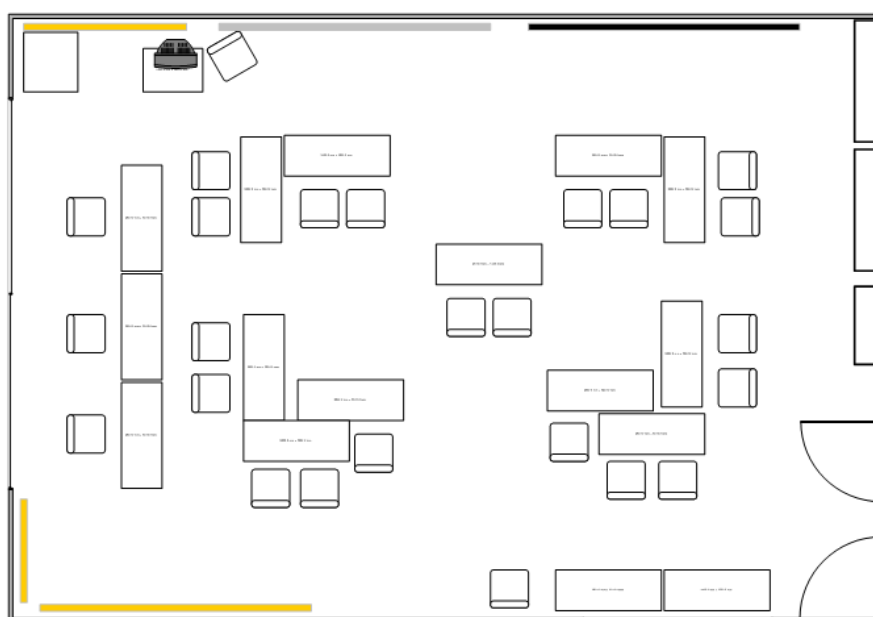


Figura 146: Planta da sala depois da reorganização do espaço



Figura 147: Sala depois da reorganização do espaço



Figura 148: Sala depois da reorganização do espaço

Apêndice 33 – Realização de experiências



Figura 149: Experiência com água



Figura 150: Experiência sobre a respiração – o diafragma e os pulmões

Apêndice 34 – Alfabeto



Figura 151: Alfabeto

Apêndice 35 – Exposição de trabalhos realizados pela turma



Figura 152: Pesquisas



Figura 153: Pesquisas



Figura 154: Exposição das recriações da obra de Luis Dourdil na biblioteca



Figura 155: Exposição das recriações da obra de Luis Dourdil na biblioteca

Apêndice 36 – Evolução de árvore de conhecimentos



Figura 156: Colocação da copa na árvore



Figura 157: Os primeiros registos



Figura 158: Pintura da copa da árvore



Figura 159: Reconstrução da árvore



Figura 160: Resultado final

Apêndice 37 – Opinião dos alunos relativamente à disposição da sala

INVESTIGAÇÃO ORGANIZAÇÃO ESPACIAL

Excertos de entrevistas 1.º CEB

Entrevista 8

Entrevistador: Para vocês foi mais fácil trabalhar em grupo com as mesas como as colocámos ou como estavam antes?

Criança P e O: Como as mesas que colocaram.

Entrevistador: Porquê?

Criança O: porque assim estávamos mais perto do nosso grupo. Assim podíamos...era mais rápido para não estarmos a demorar tanto tempo.

Entrevista 7

Entrevistador: Então e digam-me, é mais fácil trabalhar em grupo na sala como ela está agora, ou como ela estava antes?

Criança N: Não, como ela está agora.

Entrevistador: Como está agora porquê?

Criança N: Porque estamos mais perto do nosso grupo.

Entrevistador: E vocês conversam entre vocês?

Criança M: O que é que temos de fazer...as coisas que vamos fazer ou temos de fazer

Entrevista 2

Entrevistador: nós trabalhámos muitas vezes em grupo e mudámos a disposição das mesas. Como é que vocês acham que resultava melhor? Como estava antes ou como nós colocámos?

Criança C e D: como está agora.

Entrevistador: porquê?

Criança C: porque assim é mais fácil de reunir e mais rápido

Criança D: é mais fácil

Entrevistador: gostam como os grupos são reunidos? Porquê?

Criança C: eu gosto. Porque é justo. Ficam todos contentes.

Criança D: estão a conviver

Apêndice 38 – *Jogo Pista das sílabas*

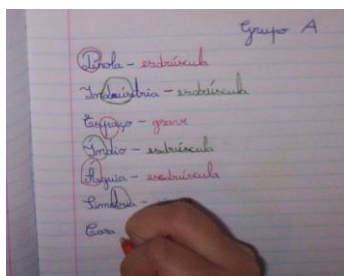


Figura 161: Registo das descobertas



Figura 162: Debate em grupo



Figura 163: Apresentação dos resultados das pesquisas realizadas com base nos resultados do jogo das sílabas



Figura 164: Exploração de uma data (surgida durante as pesquisas) no *comboio das classes*

Apêndice 39 – *Jogo A bolota e os distritos de Portugal Continental*

A abóbora e a bolota

Ele era um homem questionador.
Pensava em tudo que poderia mudar pôr e tirar:
– A bolota é tão sem graça. Porque vive ela na mais bela árvore da praça? Já a abóbora tão linda, com fruto muito mais imponente e charmoso, porque nasce no chão? Isso não é glamoroso!
Pensou, matutou. Até que se cansou e foi dormir em baixo da tal árvore.
A soneca ia solta, quando, de repente, sentiu uma dor aguda na testa. Um pequeno galo brotou no instante. Foi uma bolota que caiu do galho, bem em cima da sua cabeça.
O homem pensou na abóbora, pesada, graúda, esplendorosa:
– Que estrago que a queda de uma abóbora causaria na minha vida preciosa. Não será melhor que esta árvore dê bolotas? Deus sabe o que faz. A Natureza é prodigiosa.

(Adaptado do texto de Katia Canton, *Era uma vez La Fontaine*, recontado por Katia Canton, Difusão Cultural do Livro, 2008)

Figura 165: Texto “A abóbora e a bolota”

Enigmas das bolotas – Distribuição da bolota pelos distritos de Portugal Continental

- 1 – **Viana do Castelo:** Sou do norte e vivo num castelo;
- 2 – **Braga:** Buranta-u-n-t+g fica a norte;
- 3 – **Bragança:** Junta a primeira sílaba de cada uma das palavras *branca* e *ganancia* a *ça* e saberás de onde venho;
- 4 – **Vila Real:** Moro numa vila de reis.
- 5 – **Porto:** Sou do norte, à beira mar. Será Topor?
- 6 – **Aveiro:** Moro junto a uma ria. Sou de travêseiro sem três.
- 7 – **Viseu:** Vilacosau-laco-a+e
- 8 – **Guarda:** Pedi ao senhor guarda que me levasse a casa, mas estava muito ocupado.
- 9 – **Coimbra:** Sou da capital do distrito onde moras!
- 10 – **Castelo Branco:** Moro num castelo, cor de neve.

Vivo no centro, mas estou baralhada...Será em tecaslocobran?
- 11 – **Leiria:** Fico no centro, sou de rialei... ai que já me baralhei!

12 – Santarém: Santa! Tantos cavalos em?!

Santinhoremo-inho+a-o.

É uma palavra aguda, com 3 sílabas. Não é santa, porém....

13 – Portalegre: Tenho quatro sílabas e sou alegre. Muito alegre!

Aleportgre

Junta a primeira sílaba de cada palavra e saberás de onde venho: Porco, taco, lego, grelha.

Não sou do Porto, mas Porto, em alegria, faz parte do nome do meu distrito. De onde sou?

14 – Évora: Énvioru-n-i-o-u+a

Voréa? Que baralhado está o nome do meu distrito!

O nome deste distrito tem 3 sílabas. Começa com a letra *E* e acaba com a letra *a*.

15 – Lisboa: Sou da capital do nosso país, li essa informação em algum lado.

16 – Setúbal: Se tubarões balissem... não seriam tubarões. Junta a primeira sílaba das duas primeiras palavras e encontra, na última palavra, as letras que faltam para saberes de onde sou.

Balsetú? Será?

Procura as sílabas certas nesta confusão: Senitúmambalia.

17 – Beja: Para saberes de onde sou, basta que em *veja* se troque uma letra por outra.

Tem duas sílabas apenas. Podes encontrar essas sílabas nas palavras Bela e japonês.

Procura as sílabas certas nesta confusão: Bebidajaera.

18 – Faro: Sou do sul do país e conheço muitos cães que têm um bom _____.

Fiaria – i – i – a + o

Tem duas sílabas apenas, sou uma palavra grave e a primeira letra de fotografia é a primeira letra do seu nome.



Figura 166: Colocação de uma bolota no seu distrito de origem



Figura 167: Mapa de Portugal Continental com a distribuição do sobreiro por distritos

Apêndice 40 – A descoberta de Portugal Insular

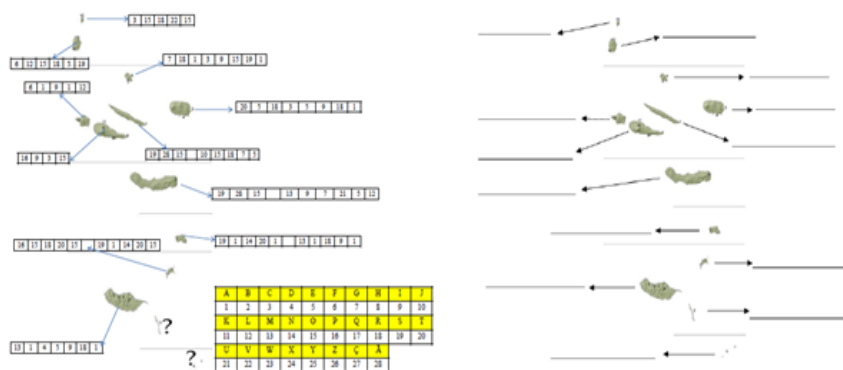









Figura 168: Crucigrama com o nome e localização das ilhas



1. Cresço com terra e água e as abelhas gostam de mim.
2. Não sou rosa, nem sou gato, mas temos algo em comum.
3. Fácil podia ser o meu nome, mas para descobrires a verdade tira o C, salta uma letra, acrescenta um A e vê o que dá.
4. Tenho o nome mais português de Portugal e as natas trocadas antecedem-me.
5. Sou a matéria-prima para poderem fabricar papel e dou nome ao arquipélago.
6. Tenho nome de pássaro e sou preto.
7. Graça + preciosa – peça – r .
8. 3 ordinal, feminino. Como lêes?
9. Organiza-me: torpo notas.
10. Não sou cão porque tenho S e quem me acompanha anda sempre trocado grejo.
11. Sou aluno desta turma e não preciso de óculos. O meu avô foi presidente e sou São _____.
12. Só lá podemos ir de visita, sou comprida e estou mais perto da ilha da Madeira.
13. Sou uma palavra que começa por S e acaba em S.

Figura 169: Crucigrama de revisões de conteúdos abordados

Apêndice 41 – Buzz Natura

 <p>Buzz Natura</p>	<p>Hello!</p> 	<p>Vamos jogar ao Buzz Natura?</p> 
<p>Vamos começar como no jogo.</p> 	<p>Neste jogo vão ter que responder a algumas perguntas, e claro que todos devem que participar... mas de que forma?</p> 	<p>Neste jogo vão ter que responder a algumas perguntas, e claro que todos devem que participar... mas de que forma?</p> <p>Luana recebeu a minha encomenda?</p> 
 <p>Antes de começar aqui vão umas dicas!</p> <p>Advérbios de negação</p> <ul style="list-style-type: none"> São palavras invariáveis que servem para modificar ou intensificar o sentido do verbo, do adjetivo de outro advérbio ou de uma frase. - Eu não vou cortar árvores. - Eu nunca vou cortar árvores. - Jamais irei cortar árvores. 	<p>Quantificadores numerais</p> <ul style="list-style-type: none"> Servem para indicar a quantidade de algum objeto ou seres referidos por um nome. - Já visitei cinco continentes. - Tenho dois canteiros com flores. - Cortaram metade da floresta.  <p>Boa sorte!</p>	<p>Advérbios de afirmação</p> <ul style="list-style-type: none"> São palavras invariáveis que servem para modificar ou intensificar o sentido do verbo, do adjetivo de outro advérbio ou de uma frase. - Amanhã vou plantar árvores - Decididamente amanhã vou plantar árvores. - Aprender a reciclar é importante - Aprender a reciclar é realmente importante. <p>Na frase, "Amanhã vou semear vinte bolotas." Qual é a palavra que indica o quantificador numeral?</p> <p>A - amanhã B - bolotas C - vou D - vinte</p>
<p>Na frase, "Amanhã vou semear vinte bolotas." Qual é a palavra que indica o quantificador numeral?</p> <p>A - amanhã B - bolotas C - vou D - vinte</p>	<p>Na frase, "Nunca tinha visto uma floresta a ser protegida." Qual é a palavra que indica o advérbio de negação?</p> <p>A - floresta B - nunca C - ser D - uma</p>	<p>Na frase, "Nunca tinha visto uma floresta a ser protegida." Qual é a palavra que indica o advérbio de negação?</p> <p>A - floresta B - nunca C - ser D - uma</p>
<p>Na frase, "Vou plantar o dobro das árvores que arderam." Qual é a palavra que indica o quantificador numeral?</p> <p>A - dobro B - árvores C - plantar D - arderam</p>	<p>Na frase, "Vou plantar o dobro das árvores que arderam." Qual é a palavra que indica o quantificador numeral?</p> <p>A - dobro B - árvores C - plantar D - arderam</p>	<p>Na frase, "Se eu reciclar e reutilizar estou _____ a proteger o ambiente." Qual é a palavra que, sendo um advérbio de afirmação, devemos colocar no espaço?</p> <p>A - nem B - jamais C - certamente D - sopa</p>


<p>Na frase, "Se eu reciclar e reutilizar estou _____ a proteger o ambiente." Qual é a palavra que, sendo um advérbio de afirmação, devemos colocar no espaço?</p> <p>A - nem B - jamais C - certamente D - sopa</p>	<p>Na frase, "Precisamos de recolher trezentos rolos de papel para reutilizar." Qual é a palavra que indica o quantificador numeral?</p> <p>A - rolos B - reutilizar C - trezentos D - recolher</p>	<p>Na frase, "Precisamos de recolher trezentos rolos de papel para reutilizar." Qual é a palavra que indica o quantificador numeral?</p> <p>A - rolos B - reutilizar C - trezentos D - recolher</p>
<p>Na frase, "Para ajudar o ambiente é realmente necessário reciclar e reutilizar e nunca deitar lixo para o chão. É claramente uma atitude que devemos transmitir, porque se não todos no nosso planeta vão sofrer." Indica os advérbios de afirmação (azul) e os advérbios de negação (cor-de-laranja).</p> <p>nunca claramente realmente não</p>	<p>Agora que já compreenderam vamos resolver os exercícios da página 94 do manual de Português!</p> 	

Figura 170: Buzz Natura

Apêndice 42 – Buzz

Na semana passada jogaram o Buzz Natura com a Miss Elliot. Lembram-se?

Boa! Vejo que estão prontos a jogar um novo Buzz.

Antes de começarmos, gostava que me respondessem a uma pergunta.

Será que a forma do masculino e do feminino dos nomes têm sempre o mesmo radical?

Vejamos o exemplo.

Que égua tão formosa!

Que cavalo tão imponente!

Ora, aqui está um bom exemplo. Como podes ver, as formas do masculino e do feminino de alguns nomes têm radicais distintos, originando palavras diferentes.

Vamos começar a jogar?

Boa sorte!

BUZZ

Qual é o feminino de bode?

A - Javali B - Boda
C - Bodeia D - Cabra

Qual é o feminino de bode?

A - Javali B - Boda
C - Bodeia **D - Cabra**

Qual é o masculino de vaca?

A - Vaco B - Boi
C - Vitela D - Baco

Qual é o masculino de vaca?

A - Vaco **B - Boi**
C - Vitela D - Baco

Qual é o masculino de madrinha?

A - Padrinho B - Madrinho
C - Medronho D - Padre

Qual é o masculino de madrinha?

A - Padrinho B - Madrinho
C - Medronho D - Padre

Qual é o feminino de cavaleiro?

A - Cavaleira B - Amazónia
C - Amazona D - Cavaleiroa

Qual é o feminino de cavaleiro?

A - Cavaleira B - Amazónia
C - Amazona D - Cavaleiroa

Qual é o masculino de ovelha?

A - Ovelho B - Bode
C - Carneiro D - Ovelhudo

Qual é o masculino de ovelha?

A - Ovelho B - Bode
C - Carneiro D - Ovelhudo

Qual é o masculino de dama?

A - Damo B - Damão
C - Cavalheiro D - Damado

Qual é o masculino de dama?

A - Damo B - Damão
C - Cavalheiro D - Damado






<p>Na frase, "A mãe da Maria foi ao ecoponto e levou os pacotes de leite e de sumo que o pai lavou e espalmou." Qual é o nome que surge nas suas formas do masculino e feminino?</p> <p>A – leite/sumo B – lavou/levou</p> <p>B – mãe/pai D – ecoponto/pacotes</p>	<p>Na frase, "A mãe da Maria foi ao ecoponto e levou os pacotes de leite e de sumo que o pai lavou e espalmou." Qual é o nome que surge nas suas formas do masculino e feminino?</p> <p>A – leite/sumo B – lavou/levou</p> <p>B – mãe/pai D – ecoponto/pacotes</p>	<p> Como dirias a frase abaixo, no feminino?</p> <p>"O arquiteto pediu à esposa que lhe levasse os óculos ao atelier."</p> <p>A - "A arquiteta pediu ao marido que lhe levasse os óculos ao atelier." B - "A arquiteta pediu ao esposo que lhe levasse os óculos ao atelier." B - "A arquiteta pediu ao cunhado que lhe levasse as oclusas à atelier."</p>
<p> Como dirias a frase abaixo, no feminino?</p> <p>"O arquiteto pediu à esposa que lhe levasse os óculos ao atelier."</p> <p>A - "A arquiteta pediu ao marido que lhe levasse os óculos ao atelier." B - "A arquiteta pediu ao esposo que lhe levasse os óculos ao atelier." B - "A arquiteta pediu ao cunhado que lhe levasse as oclusas à atelier."</p>	<p> Como dirias a frase abaixo, no feminino plural?</p> <p>"O patrão encontrou o genro da empregada a falar com ela e não ficou satisfeito."</p> <p>A - "As patroas encontraram as genras das empregadas a falar com elas e não ficaram satisfeitas." B - "As patroas encontraram as noras das empregadas a falar com elas e não ficaram satisfeitas." B - "As patroas encontraram os genros das empregadas a falar com elas e não ficaram satisfeitas."</p>	<p> Como dirias a frase abaixo, no feminino plural?</p> <p>"O patrão encontrou o genro da empregada a falar com ela e não ficou satisfeito."</p> <p>A - "As patroas encontraram as genras das empregadas a falar com elas e não ficaram satisfeitas." B - "As patroas encontraram as noras das empregadas a falar com elas e não ficaram satisfeitas." B - "As patroas encontraram os genros das empregadas a falar com elas e não ficaram satisfeitas."</p>
<p>Boa! Estiveram muito bem!</p> <p>Vamos treinar mais um pouco?</p> <p>Abre o teu manual de Português na página 89 e resolve os exercícios.</p> 		

Figura 171: Buzz

Apêndice 43 – Quiz

Olá! Lembraste de mim?

Sim, sou a Maria, a menina que gosta de semear bolotas.

Estou aqui para vos lançar um desafio: Vamos jogar Quiz? Sabes o que é?

Preparados?

Como se chama o percurso efetuado desde o ponto de partida até ao ponto de chegada?

Como se chama o percurso efetuado desde o ponto de partida até ao ponto de chegada?

O que podemos utilizar para marcar os itinerários e para nos orientarmos?

O que podemos utilizar para marcar os itinerários e para nos orientarmos?

Itinerário

Numa localidade existem diferentes espaços com diferentes funções. Faz a correspondência.

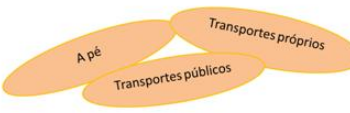
Piscina .	. Saúde e bem-estar .	. Jardim público
Guarda Nacional Republicana .	. Educação e cultura .	. Campo de futebol
Correios .	. Trabalho e comércio .	. Bombeiros
Café .	. Habitação .	. Polícia de Segurança Pública
Fábrica .	. Segurança e proteção .	. Supermercado
Vivenda .	. Lazer .	. Banco
Escola .		. Prédio
Hospital .		. Teatro
		. Centro de saúde

Mapas e plantas

Como é que as pessoas se podem deslocar?

Como é que as pessoas se podem deslocar?

Qual a forma mais saudável de deslocação?



- De avião.
- A pé.
- De barco a motor.
- De bicicleta.
- De jato.

Qual a forma mais saudável de deslocação?

- De avião.
- A pé.
- De barco a motor.
- De bicicleta.
- De jato.

Marca no mapa o itinerário a percorrer do ponto A ao ponto B.

Como se chama o esquema que pode representar os graus de parentesco dos elementos de uma família?

- Familiarama.
- Genograma.
- Tabela familiar.
- Genofama.
- Famigenograma.

Como se chama o esquema que pode representar os graus de parentesco dos elementos de uma família?

- Familiarama.
- Genograma.
- Tabela familiar.
- Genofama.
- Famigenograma.

Assinala com um X as palavras que indicam pessoas da mesma família.

___ primos ___ avós

___ amigos ___ professor

___ pais ___ colegas

___ tios ___ vizinhos

Preenche os espaços em branco.

- O meu pai tem dois _____ e _____ irmãs, logo eu tenho _____ tios e duas _____ por parte do meu pai.
- A minha mãe tem _____ irmão e duas _____, logo eu tenho _____ e _____ por parte da minha mãe.
- Então eu tenho _____ tios e tias.
- Os filhos dos meus tios são meus _____.

Preenche os espaços em branco.

- Os pais da minha mãe são meus _____. E os pais do meu pai são os meus _____.
- Eu sou _____ dos meus avós.
- A minha mãe é _____ dos pais do meu pai.
- O meu pai é _____ dos pais da minha mãe.
- A mãe e o meu pai são _____ e _____.

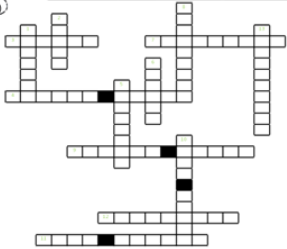
Preenche os espaços em branco.


Uma década é um período de tempo que corresponde a _____ anos.

Assinala com um X o local onde vivo.

- ___ em Portugal Continental
- ___ no arquipélago dos Açores
- ___ no arquipélago da Madeira
- ___ numa vila
- ___ numa cidade
- ___ numa aldeia

Completa o crucigrama.





Fim

Figura 172: Quizz

Apêndice 44 – Puzzle



Figura 173: Puzzle

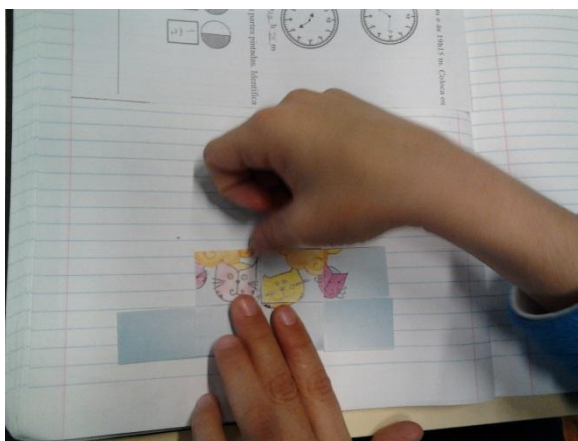


Figura 174: Puzzle em construção

Apêndice 45 – Guião para a realização das entrevistas

O que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no/a JI/Escola:

Por que é que os meninos/meninas vão ao JI/Escola?

O/a JI/Escola é necessário/a? Para quê/porquê?

O que é que acontece no/a JI/Escola? O que é que os meninos/meninas fazem no/a JI/Escola?

O que achas que os meninos/meninas gostam mais no/a JI/Escola? O que não gostam? E tu?

Costumas tomar decisões na sala? Sobre o quê?

Apêndice 46 – Excertos de transcrições das entrevistas em Educação Pré-Escolar: Questão 1

Entrevista 1

Entrevistador: Por que é que tu achas que vens ao jardim-de-infância?

Criança A: Porque ... porque sou desta escola e... para ter emprego...

Entrevistador: e o que é que costumavas fazer na escola?

Criança A: Brincar, trabalhar.

Criança B: Para aprender.

Entrevista 5

Entrevistador: Por que é que achas que vens à escola?

Criança I: Para brincar e para fazer trabalhos

Criança J: Gosto muito da professora hum e também hum... acho divertido algumas coisas...

Entrevistador: E por que é que achas que vens para cá?

Criança J: (suspiro) mas hum... gosto muito de brincar com os meus colegas

Entrevistador: E por que é que vens à escolinha?

Criança J: Por causa para fazer trabalhos.

Apêndice 47 - Excertos de transcrições das entrevistas em Educação Pré-Escolar: Questão 2

Entrevista 3

Entrevistador: O que é que costumás fazer na escolinha?

Criança E: Brincar na rua.

Entrevistador: E tu, o que é que costumás fazer aqui na escola?

Criança F: Fazer desenhos e gosto de cantar.

Entrevista 4

Entrevistador: O que é que tu costumás fazer na escolinha?

Criança G: ... costumo...desenhos... ajudar a professora... brincar, brincar com animais, brincar com legos, brincar com coisas...

Entrevistador: e o que é que costumás fazer na escola?

Criança H: hum... Jogos e brinco com legos e brinco com animais

Apêndice 48 - Excertos de transcrições das entrevistas em Educação Pré-Escolar: Questão 3

Entrevista 6

Entrevistador: Quem é que escolhe o que fazes na sala?

Criança K: Eu

Entrevistador: Das coisas que fazes na sala, o que é que tu escolhes?

Criança K: Escolho...vou brincar, escolho ir para o igloo.

Entrevistador: E tu costumavas escolher alguma coisa?

Criança L: Sim. Fazer desenhos.

Entrevista 2

Entrevistador: Quem decide o que se passa na sala?

Criança C: A professora

Entrevistador: E tu, decides alguma coisa?

Criança C: Sim, quando a Luana disse um dia quem é que escolhia a forma e eu queria escolher.

Entrevistador: E escolheste o quê? “

Criança C: Um quadrado grosso e vermelho..e grande

Entrevista 7

Entrevistador: quem é que escolhe o que é que vocês vão fazer?

Criança M: a professora

Entrevistador: e vocês dão a vossa opinião?

Criança M: quando a professora diz

Entrevistador: vocês não decidem nada do que vão fazer?

Criança M: não, só quando a professora diz para nós darmos opiniões.

Entrevistador: e as vossas opiniões são ouvidas?

Criança M: sim, quando a professora diz para calar e eles não se calam é que não ouve, só quando a professora é que eles se calam é que ouvem.

Apêndice 49 - Excertos de transcrições das entrevistas em Educação Pré-Escolar: Questão 4

Entrevista 8

Entrevistador: O que é que mais gostas de fazer?

Criança O: De brincar.

Entrevistador: De brincar com o quê?

Criança O: Com a bola.

Entrevistador: E tu?

Criança P: Brincar com animais.

Entrevista 1

Entrevistador: E o que é que gostas mais de fazer na tua sala

Criança A: Trabalhos.

Adulto: Trabalhos sobre o quê?

Criança A: Matemática.

Entrevistador: E tu o que é que gostas mais de fazer?

Criança B: Brincar... com os meus amigos.

Apêndice 50 - Excertos de transcrições das entrevistas em Educação Pré-Escolar: Questão 5

Entrevista 2

Entrevistador: E o que é que menos gostas?

Criança C: hum, fazer muitos trabalhos, fazer muitos trabalhos, fazer muitos trabalhos, fazer muitos trabalhos...

Criança D: Dos jogos. Gosto mais ou menos

Entrevista 7

Entrevistador: E o que é que gostas menos no JI?

Criança M: Ahh, nunca mais ir para este ... e eu queria... eu nunca mais quero sair desta escola...

Entrevistador: Então gostas de tudo?

Criança M: (acena para cima e para baixa com a cabeça)... eu nunca mais quero sair desta escola.

Apêndice 51 - Excertos de transcrições das entrevistas em Educação Pré-Escolar: Questão 6

Entrevista 1

Entrevistador: E costumavas brincar com todos os meninos e meninas da tua sala?

Criança A: com alguns.

Criança B: Eu gosto de todos.

Entrevista 2

Entrevistador: Brincas com todos os meninos(as) ou só com alguns (as)?

Criança C: Brinco com os meninos.

Entrevistador: E com as meninas?

Criança C: Abanou a cabeça da esquerda para a direita.

Entrevistador: E tu?

Criança D: Sim (abanando a cabeça para cima e para baixo).

Apêndice 52 – Excertos de transcrições das entrevistas em 1.º Ciclo do Ensino Básico: Questão 1

Entrevista 1

Entrevistador: Estão prontos? Então, vocês acham que é importante vir à escola? Porquê?

Criança A: Para aprender.

Criança B: Sim, para sabermos as coisas que mais tarde temos de saber para termos um emprego.

Entrevistador: então vêm à escola para quê?

Criança A: para aprender coisas que mais tarde nos vão ser úteis, para também ajudarmos os nossos filhos.

Entrevista 7

Entrevistador: O que é que vocês acham de vir à escola?

Criança M: É bom.

Criança N: Bem.

Entrevistador: Porquê?

Criança N: Porque aprendemos coisas novas

Criança M: E não ficámos a ser burrinhos

Entrevistador: E é importante aprender coisas novas? Porquê?

Criança N: Porque se formos contabilistas temos de saber fazer contas e se nós não soubermos não conseguimos trabalhar.

Criança M: E assim vamos ser burrinhos para o resto da vida e nós não queremos.

Entrevistador: e agora, essas coisas, são úteis? (as aprendizagens)

Criança A: sim, agora também sabemos coisas novas e estamos sempre a aprender.

Entrevista 4

Entrevistador(a): (...) O que é que vocês pensam sobre vir à escola?

Criança G: É giro porque podemos aprender coisas novas.

Criança H: eu gosto porque tenho aqui os amigos e assim aprendo mais coisas.

Apêndice 53 – Excertos de transcrições das entrevistas em 1.º Ciclo do Ensino Básico: Questão 2

Questão 2

Entrevistador: das atividades que vocês fazem na sala, vocês decidem?

Criança A: sim.

Entrevistador: e o que é que decidem?

Criança A: o que é que vamos trabalhar. A professora mostra o que é que planeou e às vezes ela pergunta se nós concordamos. Nós damos a nossa opinião.

Entrevista 7

Entrevistador: Então e digam-me outra coisa, vocês decidem o que fazem na sala? Vamos falar antes de irmos para cá, está bem? Normalmente vocês decidem o que fazem na sala?

Criança N: Não.

Entrevistador: Então?

Criança N: A professora fala connosco e com os colegas e ela diz o que é para nós fazer... o que ela prepara para nós.

Apêndice 54 – Excertos de transcrições das entrevistas em 1.º Ciclo do Ensino Básico: Questão 3

Entrevista 4

Entrevistador: antes de irmos trabalhar convosco, vocês escolhem o que fazem dentro da sala? Decidem o que querem fazer?

Criança H: não. São vocês que mandam.

Entrevistador: então e com o projeto, puderam escolher?

Criança G e H: sim

Entrevistador: e o que é que escolheram? Por exemplo?

Criança H: qual o grupo onde queríamos ficar.

Entrevista 7

Entrevistador: E agora, quando trabalhámos com o projeto, vocês puderam decidir coisas?

Criança M e N: Sim.

Entrevistador: E o que é que vocês acharam disso?

Criança M: Gostei. Eu gostei.

Criança N: Eu também.

Entrevistador: Porquê? Porque é que se divertiram?

Criança N: Porque tínhamos liberdade para escolher.

Entrevistador: E é bom?

Criança M e N: Sim

