

Isabel Purificação Fortunato Ribeiro Duque

Ambiente democrático em educação

Relatório Final 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

Orentador: Professora Doutora Ana Coelho

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

Classificação: Dezanove (19) valores

Agradecimentos

Como uma árvore, cresci. As raízes tornaram-me mais forte com o apoio de todos aqueles que as regaram. As folhas surgiram, caíram e renovaram-se. Nasceram as flores que perderam as suas pétalas para dar lugar ao fruto. Assim foi este meu percurso.

Agradecer a todos(as) quantos(as) tornaram possível este meu percurso é uma tarefa inglória. No entanto, não posso deixar de destacar algumas pessoas pelo apoio, pela generosidade e tolerância com que me prendaram.

Não posso deixar de começar por agradecer ao meu filho e ao meu marido. Durante este longo outono, muitas foram as folhas que caíram, muitas foram as horas que passaram em que estive ausente. Foram tantas as palavras de encorajamento e o apoio que me deram, mesmo quando já ansiavam pela primavera, por tempo passado em família.

À Doutora Ana Coelho pelo seu constante apoio e por ter acreditado em mim, mesmo quando eu própria duvidava. Pelo seu profissionalismo, orientação rigorosa e pela constante disponibilidade durante todo o percurso que culminou neste trabalho.

Ao Mestre Philippe Loff pela confiança que sempre me depositou e pelo seu apoio em todos os momentos. Pela orientação e motivação ao longo de todos os anos de formação, inclusivamente, para a elaboração deste trabalho.

A todos os professores e professoras que me permitiram chegar até aqui consciente das aprendizagens que fiz e do quanto tenho para aprender. Em especial à Doutora Vera do Vale por tudo o que me ensinou e pelo seu constante apoio, pelo exemplo que é para mim. Ao Doutor Fernando Martins, por acreditar em mim e pelos desafios lançados, que tanto me têm feito aprender.

À Luana Pinho, minha amiga e companheira nesta aventura académica, sem a qual este fruto não teria o mesmo sabor. Não há palavras que definam o que vivemos juntas durante estes anos. Não há forma de exprimir o quanto as nossas raízes se entrelaçam pelo desejo de elevar os nossos ramos aos céus.

Ao Paulo Sousa, pela cumplicidade e amizade. Por um sem número de partilhas através das quais pudemos crescer juntos, como dois ramos com vontade de florir.

À Andreia Henriques e Patrícia Carvalho, pela amizade e parceria, especialmente nesta última etapa em que crescemos juntas.

À família e amigos, pelo apoio. Por nunca terem deixado de me dar coragem para continuar, mesmo quando a minha ausência se fez sentir. Em especial à minha mãe, pelo exemplo de coragem que sempre me deu, bem-haja. És a árvore mais resistente que conheci.

Aos(às) supervisores(as) e às profissionais que me acolheram durante as práticas educativas, pela generosidade com que me ajudaram a crescer. Por tudo o que me ensinaram e pela oportunidade que me deram de ser eu mesma.

Com o apoio de todos(as) os que tenho na minha vida e de todos(as) os que espero encontrar, de braços abertos, que esta árvore seja regada, pois só assim se poderá manter viva.

Ambiente democrático em educação

As conceções de democracia e de educação, num discurso mais abrangente, surgem relacionadas enquanto modo de garantir a todos igual direito à educação. De facto, falar em democracia na educação e pela educação permite-nos perceber que, na sociedade atual, uma não vive sem a outra.

O relatório que a seguir se apresenta tem como principal objetivo aduzir uma breve reflexão sobre as aprendizagens realizadas ao longo dos estágios desenvolvidos em contextos de Educação Pré-Escolar e de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nele é abordada a promoção do ambiente democrático e da educação para a democracia de diferentes formas, todas elas tomando a criança enquanto figura central e ativa no seu próprio processo de desenvolvimento. Através da reflexão e exercício investigativo apresentados, pretendemos melhor compreender as possíveis potencialidades de algumas formas de levar a democracia às instituições educativas, no sentido de garantir um futuro justo e solidário para todos(as).

As práticas educativas constantes no presente trabalho, desenvolvidas através da aplicação de métodos ativos, culminaram num exercício investigativo através do qual as crianças foram ouvidas. Pretendemos, com este exercício investigativo, conhecer as perspetivas das crianças sobre os motivos da sua frequência das instituições educativas e sobre os processos decisórios em que são envolvidas.

Palavras-chave: Democracia, formação integral, aprendizagem ativa

Democratic education environment

Abstract: In a broader discourse about education democracy and education conceptions are related to ensure equal rights to education for all. In fact, talk about democracy in education and education with democracy allows us to realize that, in our society, one can not live without the other.

The main objective of this report is to present a brief reflection on the learning attained through the stages developed in settings of Preschool Education and 1.st Cycle of Basic Education. It focus on the promotion of democratic environment and education for democracy in different ways, all of them taking the child as central and active in its own development process. It presents a reflection and a study which was designed to better understand the potential of some possible ways of bringing democracy to educational institutions, to ensure a fair and supportive future to all.

Educational practices contained in this report, developed through the use of active methods, have culminated in a study in which children were heard. This study was built to understand children's perspectives about their educational settings and about the decision-making processes in which they are involved.

Keywords: Democracy, integral training, active learning

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	7
Capítulo I – Observar e vivenciar a Educação Pré-Escolar	9
1. Contextualização	9
1.1. Caracterização e organização do Jardim de Infância	10
1.2. Organização do espaço	10
1.3. Caracterização do grupo.....	11
2. Itinerário formativo	12
2.1. Fases do itinerário formativo.....	13
2.1.1. Fase de reconhecimento.....	13
2.1.2. Fase de integração.....	16
2.1.3. Fase de implementação e gestão de um projeto.....	18
2.1.3.1. Projeto – educação financeira	18
2.1.3.2. Desenvolvimento do projeto: Uma breve reflexão	20
Capítulo II – Observar e vivenciar o 1.º Ciclo de Educação Básica	27
1. Contextualização	27
1.1. Caracterização e organização da escola	28
1.2. Organização do espaço	29
1.3. Caracterização do grupo.....	29
2. Itinerário formativo	30
2.1. Fases do itinerário formativo.....	30
2.1.1. Fase de reconhecimento e integração	31
2.1.2. Fase de intervenção.....	35
2.1.2.1. Projeto – Sustentabilidade nas escolas.....	36
2.1.2.2. Desenvolvimento do projeto: Uma breve reflexão	37
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	45
Capítulo III – A democracia enquanto experiência-chave transversal.....	47
1. O que é democracia.....	48
2. Vivenciar a democracia em contexto educativo.....	49
Capítulo IV – Experiências-chave em EPE	55
1. O ato de planificar em ambiente democrático.....	55

2. Brincar para aprender e preparar a democracia de amanhã	61
Capítulo V – Experiências-chave em 1.º CEB	69
1. Grupos de trabalho: Um modo de cooperar pela democracia	69
2. Práticas integradas pela equidade educativa	76
Capítulo VI – Investigar as vozes das crianças	85
1. Objetivos e metodologia.....	86
1.1. Contexto de investigação, participantes, instrumentos e procedimentos	88
1. Apresentação dos resultados	89
1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.....	89
1.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	91
2. Análise dos dados.....	92
Referências Bibliográficas	103
ANEXOS.....	135
APÊNDICES	141

Sumário de Anexos

Anexo I – Projeto do Agrupamento de Escolas: “A falar bem é que a gente se entende”	137
Anexo II – Artigo do jornal do Agrupamento de Escolas	139

Sumário de Apêndices

Apêndice 1 – Notas de Campo: Observação do espaço geral	143
Apêndice 2 – Notas de Campo: Observação do espaço da sala de atividades	145
Apêndice 3 – Número de crianças por idade e género.	149
Apêndice 4 – Notas de campo: o dia-a-dia do grupo	150
Apêndice 5 – Ficha G1 – SAC162	162
Apêndice 6 – Projeto de curta duração: Vamos encapar a obra de Fernando Namora	163
Apêndice 7 – Evidências da prática: Desenvolvimento do projeto Vamos encapar a obra de Fernando Namora.....	165
Apêndice 8 – Avaliação diária da prática.....	167
Apêndice 9 – Projeto de curta duração: Vamos vestir o elefante.....	173
Apêndice 10 – Evidências da prática: Desenvolvimento do projeto Vamos vestir o elefante	175
Apêndice 11 – Evidências da prática: Manipulação de tecidos	178
Apêndice 12 – Planificação: A loja da turma A	179
Apêndice 13 – Planificação: O banco da turma A	181
Apêndice 14 – Evidências da prática: Visitas à comunidade	183
Apêndice 15 – Evidências da prática: Resultado da partilha após visita à comunidade	185
Apêndice 16 – Evidências da prática: Construção da rede de conhecimentos.....	186
Apêndice 17 – Evidências da prática: Histórias dramatizadas	188
Apêndice 18 – Evidências da prática: A palavra escrita pelas crianças	194
Apêndice 19 – Evidências da prática: Divulgação	195
Apêndice 20 – Evidências da prática: Avaliação do projeto	203
Apêndice 21 – Autoavaliação.....	205
Apêndice 22 – Notas de campo: Observação do espaço da sala de aulas	214

Apêndice 23 – Crianças com NEE	215
Apêndice 24 – Horário letivo da turma	216
Apêndice 25 – Projeto: Um projeto dois contextos, a sustentabilidade nas escolas – Breve apresentação.....	217
Apêndice 26 – Projeto – Um projeto dois contextos: a sustentabilidade nas escolas – Planificação em rede (Contexto A)	229
Apêndice 27 – Planificação da sessão: Implementação do projeto	231
Apêndice 28 – Evidências da prática: Implementação do projeto.....	235
Apêndice 29 – Evidências da prática: Construção da rede de conhecimentos	237
Apêndice 30 – Planificação da sessão: Mapa de Portugal Continental – os distritos e a distribuição do sobreiro	241
Apêndice 31 – Evidências da prática: Mapa de Portugal Continental – os distritos e a distribuição do sobreiro.....	245
Apêndice 32 – Evidências da Prática: Nova organização do espaço.....	246
Apêndice 33 – Evidências da prática: Experiências em sala.....	247
Apêndice 34 – Evidências da prática: As personagens que acompanharam o processo	248
Apêndice 35 – Evidências da Prática: Estratégias implementadas.....	250
Apêndice 36 – Evidências da prática: Visitas de estudo	251
Apêndice 37 – Evidências da prática: Comunicação entre crianças de outro contexto (um exemplo)	252
Apêndice 38 – Evidências da prática: Divulgação	253
Apêndice 39 – Evidências da prática: Avaliação do projeto pelas crianças.....	261
Apêndice 40 – Evidências da prática: Avaliação do projeto pelo público	272
Apêndice 41 – Evidências da prática: Planificação com o grupo.....	287
Apêndice 42 – Evidências da prática: Construção das áreas	288
Apêndice 43 – Evidências da prática: Crianças a brincar nas áreas	292
Apêndice 44 – Evidências da prática: Medalhas de mérito.....	293
Apêndice 45 – Evidências da prática: Formação de grupos por tema de interesse .	294
Apêndice 46 – Evidências da prática: As pesquisas e o resultado do trabalho	296
Apêndice 47 – Evidências da prática: Transcrições das entrevistas sobre o trabalho de grupo (partes fundamentais – um exemplo)	299
Apêndice 48 – Evidências da prática: Construção dos ecopontos.....	301

Apêndice 49 – Evidências da prática: Workshops e sua avaliação	303
Apêndice 50 – Guião de entrevistas	307
Apêndice 51 – Transcrições	308

Sumário de Figuras

Figura 1: Sala de componente de apoio à família e prolongamento de horário.....	143
Figura 2: Baloço e escorrega no espaço exterior	143
Figura 3: Região exterior coberta e alguns materiais.....	144
Figura 4: Passagem coberta para o refeitório.....	144
Figura 5: Área macia e área de jogos de construção.....	145
Figura 6: Área de arrumos e lavatório	145
Figura 7: Secador	146
Figura 8: Área da <i>casinha</i>	146
Figura 9: Área de leitura	147
Figura 10: Área de leitura	147
Figura 11: Tabela de presenças	147
Figura 12: Alguns materiais	148
Figura 13: Planta da sala	148
Figura 14: Rede de conhecimentos resultante do projeto - Vamos encapar a obra de Fernando Namora.....	164
Figura 15: Guardas do livro construídas com os desenhos das crianças de 4 e 5 anos	165
Figura 16: Criança de 3 anos a recortar os elementos para construir a capa do livro	165
Figura 17: Planificação do trabalho a realizar no período da tarde	166
Figura 18: Resultado da capa	166
Figura 19: Resultado das guardas	166
Figura 20: Resultado da contracapa (dia 05/04/13)	166
Figura 21: Rede de conhecimentos resultante do projeto - Vamos vestir o elefante	174

Figura 22: Atividade física - uma criança de 5 anos e uma criança de 3 anos percorrem um labirinto relacionado com o tema (dia 10/04/13).....	175
Figura 23: Grupo de crianças, de faixa etária dos 3 aos 5 anos, pinta um elefante	175
Figura 24: Elefante pintado pelo grupo, em vários pequenos grupos heterogéneos	175
Figura 25: Contato com vários tecidos (dia 11/04/13).....	176
Figura 26: Projetos de casacos realizados por crianças de 3, 4 e 5 anos.....	176
Figura 27: Esquema da planificação conjunta (dia 12/04/13).....	176
Figura 28: Duas crianças, de 4 e 5 anos, a costurar o casaco.....	177
Figura 29: Uma criança de 4 anos a costurar o casaco	177
Figura 30: Resultado final do projeto – Vamos vestir o elefante.....	177
Figura 31: Criança de 5 anos procura semelhanças e diferenças entre os tecidos ..	178
Figura 32: Várias crianças tocam ideias sobre como organizar os tecidos	178
Figura 33: Conjunto dos tecidos <i>pequenos</i> (dia 11/04/13).....	178
Figura 34: Conjunto dos tecidos <i>grandes</i> (dia 11/04/13).....	178
Figura 35: Visita às lojas da comunidade (dia 12/04/13).....	183
Figura 36: Visita a instituições bancárias na comunidade (dia 10/05/13)	183
Figura 37: Visita a instituições bancárias na comunidade – o interior de um banco	183
Figura 38: Crianças ouvem explicações e vêem uma máquina a funcionar	184
Figura 39: Crianças identificam elementos do guião da investigação	184
Figura 40: Guião da investigação.....	184
Figura 41: Recolha da informação partilhada relativamente à visita de estudo e à investigação realizada junto da família (dia 19/04/13)	185
Figura 42: Recolha da informação partilhada relativamente à visita de estudo e à investigação realizada junto da família (dia 15/05/13)	185
Figura 43: Criança de 5 anos preenche a rede com o desenho que decidiu fazer (dia 24/04/13)	186
Figura 44: Criança de 3 anos preenche a rede com o desenho que decidiu fazer (dia 24/04/13)	186
Figura 45: Rede de conhecimentos (dia 24/04/13)	186
Figura 46: Relação do projeto com o dia da mãe – o presente (palavras escritas por crianças de 4 e 5 anos) (dia 03/05/13).....	187

Figura 47: Relação do projeto com o dia da mãe – organização e tratamento de dados: o comprimento do cabelo das mães (dia 03/05/13)	187
Figura 48: Registo da visita aos bancos (dia/15/05/13)	187
Figura 49: Registo do nome do banco, escolhido por votação e escrito por uma criança de 5 anos (dia 16/05/13)	187
Figura 50: O dinheiro e a poupança no mealheiro de cada criança (dia 31/05/13).	188
Figura 51: Revisão da rede de conhecimentos no dia da avaliação (dia 07/06/13)	188
Figura 52: História “o macaco de rabo cortado” dramatizada por todas as adultas em sala (dia 26/04/13).....	189
Figura 53: Dramatização de uma situação de comércio por meio de trocas, realizada pelas duas estagiárias (dia 26/04/13).....	189
Figura 54: Dramatização da história do Pimpim, com a participação de todos(as) (dia 08/05/13).....	193
Figura 55: Todos(as) a dançar durante a dramatização (dia 08/05/13).....	193
Figura 56: As crianças a ajudar a personagem principal a pintar (dia 08/05/13)....	193
Figura 57: Palavras escritas por duas crianças de 5 anos (dia 16/05/13).....	194
Figura 58: Registo e ilustração de uma lengalenga pelas crianças do grupo (dia 23/05/13)	194
Figura 59: Preparação do elemento surpresa a constar de um kit de divulgação cujos restantes elementos foram decididos em conjunto – as crianças de 3 anos conhecem uma galinha	195
Figura 60: Preparação do elemento surpresa a constar de um kit de divulgação – as crianças de 4 e 5 anos conhecem uma galinha (dia 29/05/13)	195
Figura 61: Crianças pintam o papel que irá embrulhar o kit (dia 30/05/13).....	195
Figura 62: Alguns fantoches feitos pelas crianças, junto dos mealheiros (dia 31/05/13)	196
Figura 63: Cartão de identificação para cada um dos kit’s – cada criança teve um cartão personalizado (dia 07/06/13).....	196
Figura 64: O elemento surpresa – o desenho da galinha feito por cada uma das crianças, estampado numa camisola (dia 07/06/13).....	196
Figura 65: Os pormenores de uma das camisolas (dia 07/06/13)	196
Figura 66: Desdobrável informativo (dia 07/06/13)	197

Figura 67: Desdobrável informativo (dia 07/06/13)	197
Figura 68: Um kit completo (07/06/13)	198
Figura 69: O convite para o evento de divulgação.....	198
Figura 70: Crianças a ensaiarem a dança que apresentarão aos colegas (dia 31/05/13)	199
Figura 71: Divulgação no átrio da instituição (dia 05/06/13)	199
Figura 72: Informação do percurso realizado (fase 1) (dia 05/06/13)	199
Figura 73: Informação do percurso realizado (fase 2) (dia 05/06/13)	200
Figura 74: Informação do percurso realizado (fase 3) (dia 05/06/13)	200
Figura 75: Dramatização apresentada à comunidade educativa (dia 05/06/13).....	200
Figura 76: Dramatização apresentada à comunidade educativa (dia 05/06/13).....	201
Figura 77: Crianças a realizar uma atividade de pintura, realizada anteriormente pelas crianças do grupo dinamizador (dia 05/06/13)	201
Figura 78: Crianças a jogar um jogo de cooperação (dia 05/06/13)	201
Figura 79: Crianças do grupo dinamizador a ensinar os restantes elementos da comunidade educativa a dançar (dia 05/06/13).....	202
Figura 80: Crianças brincam na loja da turma A (dia 05/06/13).....	202
Figura 81: Crianças brincam no banco da turma A (dia 05/06/13).....	202
Figura 82: Criança de 3 anos a fazer a avaliação, escolhendo a atividade que mais gostou	203
Figura 83: Duas crianças de 5 anos a fazer a avaliação geral do projeto (dia 07/06/13)	203
Figura 84: As atividades que mais agradaram as crianças (dia 07/06/13)	203
Figura 85: As atividades que mais agradaram as crianças – o presente do dia da mãe (dia 07/06/13)	204
Figura 86: As atividades que mais agradaram as crianças – a dramatização da história do Pimpim (dia 07/06/13)	204
Figura 87: As atividades que mais agradaram as crianças – a construção do mealheiro (dia 07/06/13)	204
Figura 88: Avaliação geral (07/06/13)	204
Figura 89: Planta da sala	214
Figura 90: Planificação em teia.....	229

Figura 91: Tronco colocado na sala como mote para o início do projeto (dia 28/10/13)	235
Figura 92: Resultado do brainstorming (dia 28/10/13).....	235
Figura 93: Aluna do grupo A a resolver o desafio lançado pelo jogo das sílabas (dia 28/10/13)	235
Figura 94: Grupo de alunos a preparar a apresentação dos resultados das pesquisas (dia 28/10/13).....	236
Figura 95: Grupo de alunos a partilhar as descobertas feitas por meio das pesquisas realizadas (dia 28/10/13)	236
Figura 96: Aluno a representar da data da fundação da fábrica de papel no <i>comboio das classes e ordens</i> (dia 28/10/13)	236
Figura 97: Colocação da copa (base da rede de conhecimentos) na árvore do conhecimento	237
Figura 98: Resultado depois do registo dos conhecimentos até à data (dia 14/11/13)	237
Figura 99: Crianças pintam a árvore (dia 13/12/13)	237
Figura 100: Árvore após (re)construção (dia 07/01/14).....	238
Figura 101: Partilha de conhecimentos para a (re)construção da árvore do conhecimento após visita de estudo à fábrica de papel (dia 14/01/14)	238
Figura 102: (Re)construção da árvore do conhecimento após visita de estudo à fábrica de papel (dia 14/01/14)	239
Figura 103: Resultado da árvore do conhecimento apresentado na divulgação (dia 29/01/14)	239
Figura 104: Aluno, representante de um grupo, apresenta pista e solução e coloca a bolota no respetivo distrito (dia 29/10/13)	245
Figura 105: Resultado afixado do átrio – Mapa da distribuição de sobreiros pelos distritos de Portugal Continental (dia 29/10/13)	245
Figura 106: Planta da sala após reorganização do espaço (dia 30/10/13).....	246
Figura 107: Sessão de trabalho individual (dia 30/10/13)	246
Figura 108: Trabalho em grupo (dia 03/12/13).....	246
Figura 109: Construção de sólidos de revolução (dia 09/12/13)	247

Figura 110: Sistema respiratório, o efeito do diafragma nos pulmões (dia 21/01/14)	247
Figura 111: Experiência com água – os deslizamentos. Realizada pela primeira vez a 30/10/13 e reproduzida na divulgação	247
Figura 114: Miss Elliot a dinamizar uma sessão (dia 13/01/14)	248
Figura 115: Surgimento de Miss Elliot em desenho para apresentar um jogo à turma	248
Figura 112: Maria apresenta o sistema digestivo (dia 15/01/14)	248
Figura 113: Surgimento da Maria, em desenho (dia 04/11/13)	248
Figura 116: Surgimento do Manuel para a exploração do sistema respiratório (dia 22/01/14)	249
Figura 119: A Maria e o Manuel no dia da divulgação do projeto (dia 29/01/14)	249
Figura 117: O livro <i>O Manuel e a grande circulação: A viagem de Oxi, o génio de um dos alunos da turma</i>	249
Figura 118: O Manuel na capa do livro de banda desenhada criado para a abordagem do sistema circulatório (dia 28/01/14)	249
Figura 120: Cilindro de apoio e bola sorridente que, quando colocada em cima do cilindro, indica o término da tarefa (dia 29/12/13)	250
Figura 121: Loja dos desafios (dia 29/12/13)	250
Figura 122: Aluno a transplantar um carvalho na serra (dia 13/11/13)	251
Figura 123: Aluna a fazer bolos na pastelaria (dia 17/12/13)	251
Figura 124: Turma a ouvir explicações no laboratório da fábrica de papel (dia 14/01/14)	251
Figura 125: Carta escrita por um aluno do Contexto A a um aluno do Contexto B (dia 14/01/14)	252
Figura 126: Convites construídos com pasta de papel feita pela turma (dia 22/01/14)	253
Figura 127: Grupo responsável pelos cenários a pintar o cenário para a dramatização	253
Figura 128: Delegado e subdelegada de turma a entregar o convite ao Senhor Vereador, na Câmara Municipal (dia 22/01/14)	253

Figura 129: Exemplo de um panfleto sobre a divulgação, feito por um aluno para entregar à família (cada criança fez o seu, livremente) (dia 22/01/14)	254
Figura 130: Folheto entregue a todos(as) os(as) que assistiram à divulgação (dia 29/01/14)	254
Figura 131: Programa da divulgação (dia 29/01/14)	255
Figura 132: Dramatização “Bolotas aos milhares” apresentada pelo grupo responsável pela adaptação do texto e encenação (dia 29/01/14)	255
Figura 133: Dramatização “A abóbora e a bolota” apresentada pelo grupo responsável pela adaptação do texto e encenação (dia 29/01/14)	256
Figura 134: Grupo responsável pela criação da letra canta o hino da reciclagem (dia 29/01/14)	256
Figura 135: Apresentação da palestra “As plantas” por uma aluna do grupo responsável pela sua produção (dia 29/01/14)	256
Figura 136: Apresentação da palestra “Deslizamentos: a raiz do problema está na falta de árvores” por um aluno do grupo responsável pela sua produção (dia 29/01/14)	257
Figura 137: Apresentação da palestra “Produção de papel” por uma aluna do grupo responsável pela sua produção (dia 29/01/14)	257
Figura 138: Apresentação da palestra “Lixo-arte: Porque reutilizar é importante para o ambiente” por um aluno do grupo responsável pela sua produção (dia 29/01/14)	257
Figura 139: Dinamização do workshop “como fazer pasta de papel?” pelo grupo responsável (dia 29/01/14)	258
Figura 140: Dinamização do workshop “reutilizar caixas de ovos para fazer cogumelos” pelo grupo responsável (dia 29/01/14).....	258
Figura 141: Dinamização do workshop “experiência: o efeito da chuva em solos com e sem raízes” pelo grupo responsável (dia 29/01/14).....	258
Figura 142: Dinamização do workshop “reutilizar rolos de papel higiénico para fazer corujas” pelo grupo responsável (dia 29/01/14).....	259
Figura 143: As famílias e Senhor Vereador a participar nos workshops (dia 29/01/14)	259
Figura 144: As famílias na divulgação (dia 29/01/14).....	259
Figura 145: Registo das atividades do agrado dos alunos (dia 30/01/14).....	260

Figura 146: Registo da avaliação dos trabalhos de grupo durante a preparação das apresentações e durante a divulgação (dia 30/01/14).....	260
Figura 147: Ficha-relatório de regulação do trabalho de projeto	261
Figura 148: Ficha-relatório de regulação do trabalho de grupo – dramatizações e música.....	262
Figura 149: Ficha-relatório de regulação do trabalho de trabalho de grupo – workshops.....	263
Figura 150: Ficha-relatório de regulação do trabalho de trabalho de grupo – palestras	264
Figura 151: Questionário entregue aos adultos	273
Figura 152: Questionário entre às crianças	274
Figura 153: Planificação conjunta do dia 04/04/13.....	287
Figura 154: Planificação conjunta do dia 12/04/13.....	287
Figura 155: Planificação conjunta do dia 15/05/13.....	287
Figura 156: Projeto do mealheiro de uma criança de 3 anos (dia 09/05/13).....	288
Figura 157: Projeto do mealheiro de uma criança de 3 anos (dia 09/05/13).....	288
Figura 158: Crianças de 5 anos a fazer o seu mealheiro (dia 09/05/13)	288
Figura 159: Criança de 3 anos a fazer o seu mealheiro (dia 15/05/13).....	289
Figura 160: Duas crianças de 5 anos fazem elementos decorativos para o banco (dia 15/05/13)	289
Figura 161: Crianças de todas as idades pintam o banco (dia 15/05/13)	289
Figura 162: Desfile de mealheiros (dia 16/05/13).....	289
Figura 163: Crianças de todas as idades colam elementos decorativos no banco (dia 16/05/13)	290
Figura 164: o banco concluído (16/05/13)	290
Figura 165: O livro de registos (dia 17/05/13).....	290
Figura 166: Os separadores individuais (dia 17/05/13)	290
Figura 167: O cartão multibanco (dia 17/05/13).....	291
Figura 168: Alguns mealheiros identificados (17/05/13).....	291
Figura 169: Distribuição dos rebuçados (o primeiro <i>dinheiro</i>) (dia 22/05/13).....	291
Figura 170: Crianças de 4 e 5 anos a brincar no banco (dia 22/05/13).....	292
Figura 171: Crianças de 3, 4 e 5 anos a brincar no banco (dia 23/05/13).....	292

Figura 172: Crianças de 3 anos a brincar no banco (dia 23/05/13).....	292
Figura 173: Pesquisa em torno do significado da palavra eficaz (uma aluna apresenta à turma as suas conclusões) (dia 02/12/13).....	293
Figura 174: Primeira medalha atribuída a um grupo (grupo C) (dia 02/12/13).....	293
Figura 175: Escolha do tema de pesquisa (dia 11/12/13)	294
Figura 176: Resultado das escolhas realizadas pelos alunos (dia 11/12/13).....	294
Figura 177: Definição dos grupos de trabalho de acordo com os temas pesquisados, por negociação em assembleia, com a moderação da Miss Elliot (dia 13/01/14)....	294
Figura 178: Definição dos 3 grupos que necessitaram de ser formados via negociação, por não haver equilíbrio entre os grupos originais (dia 13/01/14).....	295
Figura 179: Contrato de trabalho de um dos grupos (dia 20/01/14).....	295
Figura 180: Duas crianças do grupo responsável pelo desenvolvimento do tema dos deslizamentos de terras, a fazer pesquisas na biblioteca (dia 20/01/14).....	296
Figura 181: Grupo responsável pelo desenvolvimento do tema da fábrica do papel a debater sobre os resultados das pesquisas individuais (dia 20/01/14)	296
Figura 182: Grupo responsável pelo tema <i>Plantas e árvores</i> , a realizar pesquisas em sala de aula (dia 20/01/14)	296
Figura 183: Exposição das pesquisas individuais (alguns exemplos) (dia 28/01/14)	297
Figura 184: Conjunto de diapositivos apresentados na divulgação, o exemplo do resultado do trabalho que abordou o tema deslizamentos (dia 29/01/14).....	298
Figura 185: Resultado da negociação de distribuição de sólidos por grupos, para exploração	301
Figura 186: Cada grupo a explorar as características de um sólido (dia 04/12/13)..	301
Figura 187: Um dos grupos a apresentar as suas conclusões acerca do cilindro (dia 04/12/13)	301
Figura 188: Planos de transformação do cubo em pilhão (dia 04/12/13)	302
Figura 189: Transformação dos sólidos geométricos em contentores de recolha de sólidos para reciclar (dia 13/12/13).....	302
Figura 190: Resultado – Tampão (cilindro); papelão (pirâmide quadrangular, deitado); pilhão (cubo) e reutilizeco (paralelepípedo) (dia 13/12/13)	302
Figura 191: Grupo na estação da árvore de inverno (dia 13/12/13).....	303

Figura 192: Grupo na estação de construção de bonecos de neve (dia 13/12/13) ..	303
Figura 193: Grupo na estação de pintura da árvore do conhecimento (dia 13/12/13)	303
Figura 194: Grupo na estação da confeção de pasta de papel (dia 13/12/13).....	304
Figura 195: Grupo na estação de pintura dos bonecos de neve (dia 16/12/13).....	304
Figura 196: Criança com o seu grupo na estação de pintura de mochos (dia 16/12/13)	304
Figura 197: Grupo na estação de construção e pintura de estrelas/flores (dia 16/12/13)	305
Figura 198: Grupo na estação de modelagem com pasta de papel (dia 16/12/13)..	305
Figura 199: Avaliação dos workshops e do grupo mais eficaz – Os workshops que mais agradaram os alunos foram o dos bonecos de neve e a pintura das árvores, com 15 votos em 16 participantes. O grupo mais eficaz foi o grupo A, com 2 votos (dia 17/12/13)	305

Sumário Gráficos

Gráfico 1: Avaliação da adequabilidade dos workshops à idades.....	275
Gráfico 2: Avaliação da contribuição dos workshops para as aprendizagens dos conteúdos abordados.	276
Gráfico 3: Avaliação da contribuição dos workshops para aumentar a vontade de preservar o ambiente.	276
Gráfico 4: Avaliação da adequabilidade das dramatizações e música à idade.....	277
Gráfico 5: Avaliação da contribuição das dramatizações e música para as aprendizagens dos conteúdos abordados.	278
Gráfico 6: Avaliação da contribuição das dramatizações e música para aumentar a vontade de preservar o ambiente.	279
Gráfico 7: Avaliação da adequabilidade das palestras à idade.....	280
Gráfico 8: Avaliação da contribuição das palestras para a aprendizagem dos conteúdos abordados.	280
Gráfico 9: Avaliação da contribuição das palestras para aumentar a vontade de preservar o ambiente.	281

Gráfico 10: Avaliação da adequabilidade das atividades à idade.	282
Gráfico 11: Avaliação da contribuição das atividades da divulgação para as aprendizagens dos conteúdos abordados.....	283
Gráfico 12: Avaliação da contribuição das atividades da divulgação para aumentar a vontade de preservar o ambiente.....	284

Sumário de Quadros

Quadro 1: Número de crianças por idade e género.....	149
Quadro 2: Ocupação em atividades livres às 09:13h.....	150
Quadro 3: Ocupação em atividades livres às 10:17h.....	151
Quadro 4: Ocupação em atividades livres às 13:25h.....	152
Quadro 5: Ocupação em atividades livres às 09:10h.....	154
Quadro 6: Ocupação em atividades livres às 09:52h.....	155
Quadro 7: Ocupação em atividades livres às 14:42h.....	156
Quadro 8: Ocupação em atividades livres às 09:05h.....	157
Quadro 9: Ocupação em atividades livres às 13:30h.....	158
Quadro 10: Esquema de atividades do dia 07 de março de 2013	159
Quadro 11: Esquema de atividades do dia 08 de março de 2013	159
Quadro 12: Esquema de atividades do dia 13 de março de 2013	160
Quadro 13: Síntese de atividades livres observadas	161
Quadro 14: Atividades livres - categorias.....	161
Quadro 15: Ficha de avaliação geral do grupo – implicação e bem-estar – Semana 8	162
Quadro 16: Informação sobre dificuldades, medidas e estratégias relativas às crianças com NEE.....	215
Quadro 17: Horário semanal da turma.....	216
Quadro 18: Total de horas semanais da responsabilidade da professora titular	216

Sumário de Siglas

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

CE – Centros Educativos

CEB – Ciclo de Educação Básica

EPE – Educação Pré-Escolar

GF – Grupos Formais

GTB – Grupos de Trabalho Base

JI – Jardim-de-Infância

ME – Ministério da Educação

NCTM – National Council of Teachers of Mathematics

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PAA – Plano Anual de Atividades

PAAP – Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico

PAP – Plano de Acompanhamento Pedagógico

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

RI – Regulamento Interno

SAC – Sistema de Avaliação de Crianças

UM – Unidade de Multideficiência

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

Introdução

Dar às crianças o lugar central no seu próprio processo de desenvolvimento implica que os(as) profissionais de educação optem por metodologias ativas, que lhes permitam realizar aprendizagens significativas. Aprendizagens que relacionem os novos conhecimentos com o seu quotidiano, criando oportunidades de integração entre os saberes no âmbito das diferentes disciplinas que integram o currículo, na procura de respostas a problemas reais.

Durante as práticas educativas realizadas em Educação Pré-Escolar (EPE) e em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), foi utilizada uma metodologia que consideramos responder à necessidade de colocar a criança no caminho da construção do seu próprio conhecimento: a metodologia de trabalho de projeto. São vários os autores que apontam para a metodologia de trabalho de projeto enquanto modelo de promoção de aprendizagem participada. Esta metodologia, implementada por Dewey e Kilpatrick no início do século XX, baseia-se no princípio de que a criança aprende melhor quando se encontra envolvida, quando a aprendizagem tem “origem naquilo que interessa ao aluno” (Katz & Chard, 1997:17). Ao contrário das pedagogias transmissivas, que consideram a criança enquanto ser passivo, esta metodologia defende-a enquanto figura principal no processo de construção do conhecimento, capaz de decidir sobre o seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013). É, deste modo, uma metodologia que aponta para a criança enquanto cidadã, enquanto pessoa com vivências, com uma cultura, com uma vida além da escola. De acordo com Katz e Chard (1997), tanto na EPE como no 1.º CEB, “o trabalho de projeto pode completar e intensificar aquilo que as crianças aprendem com as outras partes do currículo” (op. cit.:20). Esta metodologia, que investe nos interesses das crianças e nas suas escolhas, exige a sua participação ativa na construção do seu conhecimento e na tomada de decisões. Através do estudo alargado de um tema significativo para o grupo de crianças, estas têm a oportunidade de realizar várias atividades, num ambiente transdisciplinar.

É através de métodos como este que as crianças têm a oportunidade de usufruir de uma educação individualizada, já que a cada uma é dada a oportunidade

de realizar aprendizagens de acordo com os seus interesses e competências (Katz & Chard, 1997). Estes métodos, que incentivam a autoavaliação e a reflexão, permitem também desenvolver o espírito crítico, a autonomia, o sentido da cooperação, da responsabilidade e da solidariedade. São metodologias como esta que permitem manter a democracia viva na nossa sociedade. É através de métodos ativos que as crianças poderão aprender os valores democráticos e sentir as vantagens da vida em democracia. É vivendo democraticamente que elas poderão crescer indivíduos democráticos, capazes de lutar pelo direito à diferença, pela solidariedade, com responsabilidade social.

Este trabalho reflete diferentes abordagens da promoção do desenvolvimento do espírito democrático. Para tal, houve a preocupação de ouvir as crianças, os seus desejos, interesses e opiniões. É o resultado dessa preocupação que marca cada uma das experiências-chave apresentadas neste relatório, porque “ao pensar sobre o dever que tenho (...) de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também (...) em como ter uma prática educativa em que aquele respeito (...) se realize” (Freire, 2012:66). Foi ouvindo as crianças que se procurou responder aos seus desejos, interesses e necessidades. O presente relatório divide-se em duas partes. Uma primeira parte destinada à contextualização e a uma breve descrição reflexiva das práticas educativas, realizadas em EPE e 1.º CEB (Capítulo I e II, respetivamente). Na segunda parte são apresentadas aquelas que se consideraram experiências-chave para o meu futuro. Uma experiência-chave envolve conhecimento adquirido por meio da prática, que considero essencial para o meu futuro, enquanto profissional. Foi ao longo de todo o processo de formação que fui construindo as bases que me permitiram identificar as experiências-chave da minha prática educativa.

Tendo em conta que encaro a educação enquanto processo de formação para e com a democracia, esse será o foco essencial das minhas reflexões. Deste modo, o Capítulo III refere-se a uma experiência-chave comum aos dois contextos (EPE e 1.ºCEB): a democracia enquanto experiência-chave transversal. O Capítulo IV defende o desenvolvimento da democracia na EPE, na sua relação com a planificação e com o jogo simbólico. O Capítulo V centra-se nas experiências-chave vivenciadas

no 1º CEB. Neste será abordado o conceito de trabalho de grupo enquanto forma de viver a educação democraticamente, e as práticas integradas como forma de promover a equidade educativa. Por fim, apresenta-se o Capítulo VI. Este último capítulo centra-se no exercício investigativo realizado e cujo tema é *as vozes das crianças*. Este exercício investigativo visa fazer uma primeira abordagem sobre o que pensam os(as) jovens cidadãos(ãs) acerca da sua presença no Jardim-de-Infância e na escola. Pretendemos, deste modo, conhecer os seus pontos de vista sobre os motivos que as levam a frequentar as instituições educativas, sobre a importância dessa frequência e ainda sobre as oportunidades de participação em processos decisórios que lhes são proporcionadas.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Capítulo I – Observar e vivenciar a Educação Pré-Escolar

O presente Capítulo destina-se à apresentação da contextualização e itinerário formativo, relativos à minha prática educativa em EPE. Primeiramente, é enunciada uma contextualização realizada com base na análise dos documentos oficiais em vigor na instituição (Projeto Educativo [PE] e Projeto Curricular de Turma [PCT]) e numa primeira observação dos traços gerais que a caracterizam. Posteriormente, é apresentada uma breve descrição do itinerário formativo, acompanhada de uma análise reflexiva dividida em três momentos: (I) *fase de reconhecimento*, em que é dada ênfase a alguns elementos observados, pressupostos essenciais à execução das fases seguintes; (II) *fase de integração*, com incidência em algumas experiências vividas em momentos de implementação e gestão de dois dos projetos iniciados durante esta fase, e (III) *fase de implementação e gestão de um projeto*, destinada ao projeto implementado com maior duração. Este projeto foi levado a cabo em consonância com o previsto pelo PCT e respetivo plano anual, em articulação com o Plano Anual de Atividades (PAA) e com o Projeto do Departamento de EPE para o ano letivo vigente, por meio de algumas estratégias metodológicas que considero irem ao encontro da metodologia de trabalho de projeto, em que a educadora, de algum modo, se inspira.

1. Contextualização

O local que elegi e que me acolheu para a realização da minha prática educativa pertence ao distrito de Coimbra, com morada numa localidade que compreende uma área de aproximadamente 140 km², com cerca de 15 000 habitantes distribuídos por dez freguesias.

O Jardim-de-Infância (JI) onde se realizou a prática pedagógica integra-se num Agrupamento de Escolas (AE), conjuntamente com outras 14: cinco JI; oito Escolas do 1.º CEB, duas destas com JI; uma Escola Básica de 2.º e 3.º ciclo e uma Escola Secundária. De acordo com o PE, no presente ano letivo, 301 crianças frequentaram a EPE, de um total de 1665 crianças e jovens inscritos(as) no AE.

1.1. Caracterização e organização do Jardim de Infância

O JI em causa, com modalidade de atendimento, de acordo com o Art. 16.º do Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de dezembro, enquadrada no regime de semi-internato¹, abre as portas às 7 horas e 45 minutos e encerra às 18 horas. A componente letiva funciona das 9 às 15 horas, com pausa para o almoço das 12 às 13 horas.

O JI integra um dos Centros Educativos (CE) com dois níveis de ensino, EPE e 1.º CEB, possuindo 6 salas de atividades em funcionamento em três locais distintos: dois JI e uma escola do 1.º CEB. A minha prática pedagógica ocorreu numa das salas em funcionamento num dos JI. Tal como se pode verificar através da consulta da informação constante no apêndice 1 e no PCT, este possui os espaços mínimos exigidos pelo Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto.

No interior das instalações, existem três salas de atividades. A iluminação natural, proveniente das janelas distribuídas pelo espaço, e a predominância do branco conferem ao local maior amplitude. No exterior (vide apêndice 1), dando possibilidade de prolongar as salas de atividades, encontra-se um espaço amplo devidamente cercado, como recomendado. Este espaço é parcialmente coberto e encontra-se munido de diversos materiais. O local é pavimentado, estando a zona dos baloiços revestida por um pavimento mole.

O JI em causa conta com a participação de quatro docentes titulares do Departamento de EPE, quatro assistentes operacionais, uma animadora e três outros recursos de apoio no período destinado ao almoço, para um total de quatro salas. Nessas salas estão distribuídas um total de 95 crianças, com idades entre os 3 e os 6 anos.

1.2. Organização do espaço

A sala de atividades possui as dimensões mínimas, de acordo com o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. É bem iluminada, recebendo luz

¹ De acordo com Art. 16.º do Decreto-Lei n.º 542/79, “entende-se por regime de semi-internato aquele em que a criança frequenta um ou ambos os períodos diários, almoçando no estabelecimento”.

natural por meio de janelas amplas. A sala está apetrechada com mobiliário de tamanho apropriado aos utilizadores e vários materiais lúdico-didáticos organizados e de fácil acesso às crianças. Possui áreas macias e áreas de fácil limpeza (Spodek & Saracho, 1998a). Este local, indo ao encontro do que Zabalza (1996) preconiza para uma boa gestão do espaço, está organizado por diferentes áreas (vide apêndice 2) (Oliveira-Formosinho et al., 1996; Vayer & Matos, 1990).

Por meio de uma primeira observação (vide apêndice 2), verifiquei que a decoração foi sendo construída pelas próprias crianças, já que as paredes se encontram preenchidas com os seus trabalhos. De acordo com Malaguzzi (citado por Edwards et al., 1999:155) esta “é uma das principais contribuições das crianças para modelarem o espaço de sua escola”. Esta exposição dos trabalhos possibilita a sua constante observação, o que permite a cada criança ter aquele espaço como seu, como um espaço que inclui e projeta uma imagem de si. A observação dos trabalhos permite também uma continuidade do trabalho realizado pelas crianças, que pode ser rememorado diariamente e ser usado como vínculo de ligação a novos conteúdos (Oliveira-Formosinho, 2003). Como refere Oliveira-Formosinho (2008), contemplar os trabalhos já realizados permite uma tomada de consciência da aprendizagem como evolução, através da qual as crianças analisam o seu progresso (Craidy & Kaercher, 2001; Spodek & Saracho, 1998a).

1.3. Caraterização do grupo

O grupo com o qual realizei a minha prática educativa era constituído por 25 crianças, entre os 3 e os 5 anos², lotação máxima, de acordo com o Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho (vide apêndice 3).

Segundo Schrankler (1976, citado por Spodek & Saracho, 1998a), existe uma relação positiva entre a convivência de crianças de diferentes faixas etárias na sala e fatores afetivos como a autoestima e a atitude positiva em relação à escola. Os grupos heterogêneos promovem a cooperação, posicionando as crianças naquela a

² Informação de acordo com o PCT, referindo-se, portanto, às idades das crianças no início do ano letivo.

que Vygotsky intitulou de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). Este posicionamento permite o desenvolvimento de novas competências durante a colaboração com crianças em níveis de desenvolvimento mais elevados, conduzindo assim a criança a novas aprendizagens (Berk & Winsler, 1995; Mason & Sinha, 2010). A interação de conceitos de nível superior com conceitos espontâneos preexistentes nas crianças, segundo Kosulin (1998), permitirá, no futuro, o reconhecimento desses conceitos em situações práticas (Seifert, 2010).

2. Itinerário formativo

De acordo com Saracho (2010) os(as) educadores(as) de infância desempenham várias funções, que se relacionam com as suas próprias expectativas acerca dessas funções, as expectativas da escola e do seu grupo profissional. No entanto, em todas as situações em que se vê envolvido(a), o(a) educador(a) de infância tem “um papel afetivo, um papel instrucional e um papel relacional” (Spodek & Saracho, 1998a:31). Em Portugal, essas funções são também evidentes no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, remetendo para conhecimentos, habilidades e atitudes. É sobre essas funções e as diferentes formas de as desempenhar que tenho vindo a receber formação e delas depende a qualidade do meu desempenho.

As bases teóricas construídas ao longo de todo o processo de formação puderam guiar-me em contexto prático, durante a fase de observação e na práxis pedagógica. Como defende Oliveira-Formosinho (2013:15), uma prática “fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito”, enquanto resultado da interação das rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos (Biber, 1988).

Nóvoa (1992) defende que a formação se constrói através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas. O desafio de narrar e refletir, sob forma escrita, acerca desta experiência demonstrou ser um notável processo de construção. Refletir sobre as observações e descrições da minha prática permite a continuidade da minha formação. Lembrando e adquirindo conhecimento, relacionando-o com

situações reais, aprendo mais e melhor sobre esta profissão (Nóvoa, 2004; Ostetto, 2008).

2.1. Fases do itinerário formativo

Apresentado o contexto de formação, importa agora refletir sobre as experiências vivenciadas durante a prática educativa.

Tendo em conta que a prática educativa, enquanto processo de formação, é composta por diferentes fases, esta experiência, decorrida de 6 de março a 6 de julho, durante três dias por semana, apresenta-se repartida da seguinte forma: (I) fase de reconhecimento: de 6 a 15 de março (3 semanas), destinada à observação do contexto educativo; (II) fase de integração³: de 3 a 26 de abril (3 semanas), destinada à integração progressiva no contexto educativo; (III) fase de implementação e gestão de um projeto: de 1 de maio a 6 de junho (6 semanas), destinada à implementação e desenvolvimento de um projeto educativo.

2.1.1. Fase de reconhecimento

“Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela” (Freire, 2012:116).

Quando entrei pela primeira vez na sala onde iria realizar a minha prática educativa, as crianças apresentavam-se agrupadas por idades em diversas mesas. As de três anos encontravam-se juntas numa mesa e as restantes em grupos heterogêneos de quatro elementos, nas restantes mesas (vide apêndice 2).

³ Por motivos alheios à minha vontade, esta fase não ocorreu como inicialmente calendarizado, tendo-se iniciado precocemente a planificação e gestão a tempo integral da inteira responsabilidade do grupo de estágio.

Verifiquei que, por vezes, a assistente operacional se ocupava de um pequeno grupo de crianças, permitindo à educadora cooperante⁴ uma maior disponibilidade para individualizar a sua ação com os restantes elementos do grupo. Desta forma, era criada a possibilidade de a educadora cooperante se ajustar às características individuais de cada criança, e assim de construção de uma metodologia promotora da igualdade de oportunidades (Perrenoud, 2000). Este apoio é considerado fundamental para o desenvolvimento potencial das crianças, já que as ajuda a desenvolver competências essenciais para o trabalho autónomo. Recorrendo ao conceito de *scaffolding* lançado por Bruner (1985, citado por McMahon, 2000), apoiar hoje é ajudar a criança a agir autonomamente amanhã. De acordo com Spodek e Saracho (1998a), esta dinâmica de trabalho possibilita uma maior individualização da ação do(a) educador(a), permitindo às crianças receber ajuda em tarefas que ainda não são capazes de resolver sozinhas, conduzindo-as assim a novos níveis de desenvolvimento (Berk & Winsler, 1995; Mason & Sinha, 2010).

Pude verificar que o dia era marcado por uma rotina (vide apêndice 4). Por norma, eram destinados dois momentos para atividades dirigidas pela educadora cooperante, alternados por tempos em que as crianças tinham autonomia para escolherem as atividades que pretendessem realizar (Barbosa, 2008). Uma criança autónoma tem a possibilidade de desenvolver as suas próprias pesquisas e estratégias e ajustar-se à realidade. É a autonomia, enquanto “princípio (...) de todo o desenvolvimento pessoal e social”, que permite a auto-organização e a autorregulação das interações (Vayer et al., 1999:108).

“Não se constrói uma rotina sem uma constância. (...) Fixar não significa ser rígido, mas é um compromisso” (Freire, 1993:164). Muito embora a flexibilidade seja necessária a qualquer rotina, é a regularidade das ocorrências que esta promove que permite que as crianças aprendam a antecipar acontecimentos futuros, evitando a ansiedade (Barbosa, 2008). Como referem Craidy e Kaercher (2001), o dia-a-dia num JI deve prever momentos diferenciados que permitam experiências múltiplas.

⁴ No sentido de facilitar a leitura e compreensão do presente relatório, sempre que me referir aos(às) docentes que cooperaram comigo nas práticas pedagógicas, será utilizado o termo educadora/professora cooperante em substituição da nomenclatura genericamente utilizada de acordo com o Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro: orientadores(as) cooperantes.

Estas, por sua vez, devem estimular a criatividade, a experimentação e a imaginação das crianças e promover o desenvolvimento de diferentes linguagens expressivas. A organização das rotinas diárias, tendo em conta os parâmetros acima descritos, propicia aprendizagens individualizadas, auxilia no cumprimento dos objetivos traçados pelo(a) (ou, preferencialmente, com) o(a) educador(a) e permite a conservação do interesse e motivação (Dempsey & Frost, 2010; Vayer & Matos, 1990).

Durante o período de observação, os dias começaram, por norma, com uma atividade relacionada com o dia anterior, como mote para a introdução de novas atividades, indo assim ao encontro do que Arends (1995) considera uma boa forma de iniciar uma sessão. Este relacionamento entre o novo conhecimento e os conhecimentos já adquiridos, ou com experiências prévias, torna as aprendizagens mais significativas (Ontoria et al., 1994; Pelizzari et al., 2002). Como defende Bruner (1977:46) “temos que considerar a ideia de que as coisas estão ligadas, e não isoladas”. Assim, esta prática, enquadrada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação [ME], 1997), garante o estabelecimento de uma progressão das experiências e oportunidades de aprendizagem tendo em conta a evolução do grupo (Vasconcelos, 2007).

Durante a fase de observação, principalmente nos períodos destinados às atividades livres, verificou-se que as crianças, além de poderem escolher as suas atividades, tinham tempo para construir e desenvolver as suas brincadeiras. Segundo Craidy e Kaercher (2001), estes períodos permitem ao(à) educador(a) usufruir de momentos adequados à interação e observação significativa das crianças, o que preconizo como fundamental para a planificação de atividades futuras (ME, 1997; Santer et al., 2007).

Consciente de que as minhas decisões dependeriam das minhas observações, decidi que seria importante participar com as crianças nas suas atividades. Por meio desta participação, foi possível verificar quais os seus interesses e talentos, ideias e necessidades, fazendo o levantamento dessa informação (vide apêndice 4), a utilizar nas futuras planificações. Tais observações envolveram atenção, ação e conversas com as crianças. Ao resultado dessas observações associei a informação cedida pela educadora, que contribuiu para a compreensão dos níveis de desenvolvimento das

crianças. Toda a informação recolhida permitiu a promoção de momentos que julgo estimulantes e motivadores, capazes de incentivar uma maior e melhor participação das crianças (Arends, 1995; Hohmann & Wikart, 2003; Wien, 1995).

O ruído que se fazia sentir na sala parecia não incomodar as crianças, visto que todas se mantinham implicadas nas suas atividades. De acordo com as observações, foi realizada a avaliação geral do grupo, ao nível geral do bem-estar e de implicação, com base no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2011) (vide apêndice 5). Através da análise desta avaliação, pode concluir-se que as crianças aparentavam um elevado nível geral de bem-estar emocional e de implicação. As crianças, de um modo geral, demonstravam à vontade, agindo espontaneamente perante os novos elementos em sala e os desafios que lhes foram apresentados. Mostraram vitalidade, alegria e entusiasmo, tendo revelado, de modo geral, autoestima e confiança em si próprias e nos(as) outros(as) (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Portugal & Laevers, 2011).

2.1.2. Fase de integração

“Os alunos devem saber o que é sentir-se completamente absorvidos por um problema” (Bruner, 1977:63).

Durante esta fase, foi-nos⁵ solicitado que implementássemos um projeto de curta duração, da autoria do AE e, portanto, transversal a todos os JI, intitulado de “Vamos encapar a obra de Fernando Namora”. O grupo de crianças alvo da nossa ação ficou com a exploração da obra *A casa da Malta* (vide apêndices 6 e 7).

Como refere Ribeiro (2005) a planificação começa com a intenção inicial de realizar alguma coisa, no entanto, ela deve ser flexível e ajustar-se aos interesses e vontades das crianças, enquanto essenciais para a determinação das atividades a desenvolver (ME, 1997, Spodek, 1988). Assim, procurámos estruturar os dias, tendo em consideração os dados recolhidos durante a fase de observação e as avaliações diárias da nossa prática (vide apêndice 8). Elaborámos planificações abertas,

⁵ A partir deste momento, ao usar a primeira pessoa do plural, refiro-me a mim e à(s) minha(s) colega(s), enquanto parceiras de prática educativa.

possibilitando às crianças a oportunidade de decidirem, o mais possível, o trajeto que iríamos percorrer. Porque, cada vez mais, devemos estar conscientes de quão importante é ouvir as crianças, este é um tema sobre o qual me debruçarei no Capítulo IV (Katz & Chard, 1997; Oliveira-Formosinho, 2013; Serra, 2004). Como referem Dahlberg et al. (1999:136) “when the pedagogues started to listen to the children, (...) a new construction of the child (...) appeared”.

Foi a partir de uma dúvida apresentada pelas crianças, aquando do desenvolvimento do projeto supracitado, que surgiu o segundo projeto de curta duração: Vamos vestir o elefante (vide apêndices 9 e 10). “Transformar um problema em projeto e concretizá-lo é, em última análise, o objetivo da pedagogia de projeto” (Castro & Ricardo, 1993:11). Esta estratégia convida a criança a ir além das suas possibilidades, “tornando-se um eficaz andaime para o seu desenvolvimento” (Barbosa & Horn, 2008:10). Dado que “o trabalho com projetos oferece amplos (...) contextos para conversas genuínas (...) entre adultos e crianças” (Edwards et al., 1999:47), desafiámos as crianças a tomar decisões, a questionar, a investigar, a aprender conceitos e a adquirir competências por meio da sua curiosidade. Deste modo, através da ação e da partilha as crianças tiveram a oportunidade de encontrar respostas ao problema colocado (Helm & Katz, 2001; Helm et al., 1998; Dottrens, 1974;).

De acordo com Pelizzari et al. (2002), a aprendizagem significativa apresenta três grandes vantagens: (I) o conhecimento é retido e lembrado por mais tempo, (II) aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de maneira mais fácil e (III) mesmo que a aprendizagem seja esquecida, facilita a sua reaprendizagem. Para Piaget (1982, citado por Roldão, 1994), a construção do conhecimento é um processo constante de adaptação, que resulta da ação do sujeito sobre o objeto. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, descobrindo as suas propriedades (La Rosa, 2003). Sabendo que os materiais são, segundo Cuffaro (1995:33), “the texts of early childhood classrooms” e que “as atividades livres de manipulação de materiais (...) fomentam o estabelecimento de estruturas lógicas essenciais à aquisição de conhecimento” (Roldão, 1994:34), optámos pela promoção de momentos em que as crianças tivessem a possibilidade de explorar livremente os materiais concretos sobre os quais haviam apresentado dúvidas (vide apêndice 11). A partir dessa exploração,

as crianças puderam compreender as características dos materiais e falar do que sabiam acerca deles, em associação às suas experiências pessoais e familiares. Partindo dos conhecimentos das crianças fomos aprofundando os nossos saberes. Incentivámos as crianças a questionar, a investigar e a descobrir, ouvindo-as com respeito e curiosidade, aprendendo em conjunto (Brikman & Taylor, 1991; Dahlberg et al., 1999).

Vygotsky (1983, citado por Mason & Sinha, 2010:325) refere que “aquilo que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será, amanhã, capaz de fazer sozinha”. Acredito que aprender é uma atividade cooperativa e comunicativa. Foi assim, indo ao encontro do preconizado pelas OCEPE (ME, 1997), que, sempre que possível, organizámos pequenos grupos de trabalho heterogéneos (Dahlberg et al., 1999; Fox, 1995a).

2.1.3. Fase de implementação e gestão de um projeto

“Aquilo que irá ser ensinado já foi determinado (...) agora chegou a altura de tomar decisões acerca de como é que esses conceitos, capacidades, conhecimentos e atitudes irão ser apresentados às crianças de forma relevante e significativa” (Vasconcelos, 2004:31).

2.1.3.1. Projeto – educação financeira

Um projeto pode surgir de diferentes formas: pode surgir a partir de um dado acontecimento, que suscite a vontade das crianças em aprofundar os seus conhecimentos relativamente a um determinado tema, ou pode ser proposto pelo(a) educador(a) (Barbosa & Horn, 2008; Katz & Chard, 1997). A implementação do projeto com maior duração partiu do projeto anual da educadora cooperante para este grupo de crianças – *O Dinheiro na Nossa Vida: Educação Financeira com Histórias* (vide apêndice 12 e 13), tendo durado várias semanas.

Spodek e Saracho (1998a:330) mencionam que “as crianças de até 5 anos podem aprender conceitos de economia e tomar decisões baseadas neles”. Kourilsky

e Hirshleifer (1976, citados por Sunal, 2010) defendem que o consumo e poupança e o dinheiro e troca de géneros são alguns dos conceitos económicos perceptíveis pelas crianças na etapa de EPE. Kourilsky (1985, citado por op. cit.:415) reforça ainda que “aos 5 anos as crianças já conseguem aprender conceitos económicos e tomar decisões quanto ao seu uso (...) através de experiências reais”. Katz e Chard (1997:110), por sua vez, defendem que, nesta etapa, as crianças “estão aptas para conversar sobre o ato de ir às compras”. Tendo em conta, no entanto, que, para vários autores (Furth, 1980 e Fox, 1978, citados por Sunal, 2010), as crianças dos 4 aos 6 anos encaram o dinheiro como parte de um ritual que ocorre nas lojas, tendo pouca compreensão da natureza recíproca das transações, esta temática demonstrou ser um enorme desafio (Feldman, 1981, citado por Sunal, 2010). No sentido de promover a compreensão do dinheiro como meio de troca, ao longo deste processo lembrei as palavras de Bruner (1977:35): “as bases de qualquer disciplina podem ser ensinadas de determinada forma, a qualquer pessoa, em qualquer idade”.

Considero que a educação financeira é um tema que facilita a aquisição de conceitos suscetíveis de serem utilizados pelas crianças. Através desses conceitos as crianças poderão contribuir para a tomada de decisões sociais úteis, nomeadamente no que se refere aos hábitos de consumo. Com este projeto, ambicionei que as crianças se confrontassem com a realidade dos custos, preços, consumo, poupança e remuneração pelo trabalho, preparando-se para a vida após a escola. Procurei assim responder ao previsto pelo Decreto-Lei nº 26/96 de 31 de julho. Deste modo, julgo ter colocado à disposição das crianças meios que lhes permitissem fazer escolhas adequadas e responsáveis, enquanto consumidoras críticas e solidárias que devem ser num mundo global, cada vez mais afetado pelo consumismo (Correia & Santos, 1997; Katz & Chard, 1997; Sunal, 2010). O comportamento do consumo não é inato. Como defende Alves (2002), o comportamento da criança enquanto consumidora está fortemente influenciado pela escola e cabe a esta última a função de ajudar a formar cidadãos. “Um ato de consumo não é mais do que uma faceta do comportamento humano” (Dubois, 1999:25) é uma atividade que, consistindo em processos psicológicos e sociais, se baseia no modo de vida (Bagozzi et al., 2002).

Indo ao encontro do que refere Rangel (2005:29): “o princípio da proximidade recomenda que o ensino e a aprendizagem iniciem pelo conhecimento

mais próximo possível da vida do aluno”, traçámos um percurso passível de promover a compreensão do que é o dinheiro, para que serve e como se obtém. Assim, cada conceito foi relacionado com a realidade do quotidiano das crianças do grupo e com as diferentes áreas do saber, numa prática transdisciplinar, visando a construção de um conhecimento globalizante (ME, 1997; Sommerman et al., 2005).

Compreendo o quanto uma criança pode mudar o mundo e acredito que na etapa de EPE, como em todas as etapas, se deve promover a formação dos(as) cidadãos(ãs) decisores(as) de amanhã (Formosinho et al., 2004). Creio que é nas mãos das crianças que está o futuro, mas acima de tudo, que devemos confiar no seu atual poder de influência. Se as crianças são influenciadas por tudo o que as rodeia, também elas influenciam quem está à sua volta e tudo o que as cerca. Parafraseando Evans (2010:956) “as crianças não existem num vácuo; elas fazem parte de uma família e de uma comunidade”, sendo o seu desenvolvimento um produto da sua interação com o meio (Bronfenbrenner, 2002).

2.1.3.2. Desenvolvimento do projeto: Uma breve reflexão

Oliveira-Formosinho (2013:45) refere que “os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar”. Craidy e Kaercher (2001:67), por sua vez, defendem que a organização espaço-temporal deve ser realizada em virtude “da *leitura* que fazemos do nosso grupo de crianças a partir, principalmente, das suas necessidades”. Evidencia-se assim a importância do papel do(a) educador(a) enquanto observador e avaliador, no sentido de compreender o que as crianças mais necessitam e gostam de fazer (ME, 1997).

As atividades livres nas áreas lúdico-didáticas, por meio do jogo simbólico que reúne várias crianças de diferentes idades, podem proporcionar a valorização do prazer, da satisfação e do divertimento, em momentos que Brickman e Taylor (1991) nomeiam de aprendizagem ativa. Por esse motivo, mas sobretudo pelo facto de ter verificado esta ser uma atividade do agrado das crianças, foi com muita satisfação que encarei a proposta de dar continuidade ao projeto da educadora. Tratava-se de um projeto que envolvia a construção de duas novas áreas lúdico-didáticas na sala:

uma loja e um banco, através dos quais se pretendia que as crianças assumissem hábitos de poupança (Correia & Santos, 1997; Ladd & Coleman, 2010).

De acordo com Vasconcelos (2011:9), “em pedagogia de projeto a criança não é um ‘cientista solitário’, mas um ‘explorador’, um investigador, um criador ativo de saberes”. Correia e Santos (1997:20) referem que a educação do consumidor tem por base a necessidade da formação integral do indivíduo, preconizando-se a participação da criança no desenvolvimento de “trabalhos de ‘pesquisa’ a partir do ambiente circundante”. Foi assim, tendo em consideração a opinião de autores como os acima mencionados que, para a construção de ambas as áreas, planeámos levar as crianças à descoberta, por meio de investigação no terreno (vide apêndice 14). Como defende Bruner (1998:11) “education is not an island, but part of the continent of culture”.

É através do contato com a realidade que as crianças poderão fazer descobertas, explorando o mundo que as rodeia (ME, 1997; Roldão, 1994). Tal como referem Spodek e Saracho (1998a), as atividades relacionadas com os trabalhadores da comunidade podem ser usadas para ensinar conceitos económicos. Deste modo, considerámos importante promover o contato com lojistas e bancários da comunidade, criando a oportunidade de interação entre estes e as crianças, em contexto laboral. Tal como se poderá verificar no Capítulo IV, julgo que, levar as crianças às lojas e aos bancos proporcionou uma nova vida às áreas e às brincadeiras que lá se desenvolveram. Como mencionam Hohmann et al. (1979:109), o contato com as situações reais “ajuda a ter uma visão mais alargada do que as pessoas fazem (...), o que lá existe” (Colman & Whitebread, 2008; Helm & Katz, 2001). Na mesma perspetiva, Vasconcelos (2004:125) defende que “Quanto (...) mais harmoniosos os laços que mantiver com a comunidade (...), maior será o número de oportunidades”. Cabe assim ao(à) educador(a) incentivar as crianças a interagirem com ela, com as pessoas e objetos que a constituem (Katz & Chard, 1997; ME, 1997). Concordando com Zabalza (1992a:112) quando refere que o JI deve “facilitar experiências, materiais de investigação, utilizar os recursos próprios e os que a natureza envolvente e a comunidade lhe oferecem”, encarei as visitas de estudo como fundamentais. Estas atividades, que alargam o espaço da instituição escolar, são importantes, não só para o conhecimento do meio enquanto ponto de partida, mas também como motivação e

elo de ligação para o desenvolvimento da investigação (Correia & Santos, 1997; Maiztegui, 1992). Como defende Dewey (1968, citado por Alarcão, 1996:113), “um projeto exige uma observação objetiva das circunstâncias oferecidas pelo meio ambiente”.

Os resultados das pesquisas em terreno e todas as informações partilhadas sobre o tema foram sendo discutidos e registados (vide apêndice 15), dando-se, de seguida, início à construção de uma *rede de conhecimentos* (vide apêndice 16). Esta foi sendo (re)construída pelas crianças, que tiveram a oportunidade de a preencher, ao longo de todo o projeto. Foi com os seus desenhos, em associação à palavra escrita por nós, ou imitada pelas próprias, que as crianças foram interligando os seus conhecimentos com os indutores aplicados, muitas vezes histórias contadas ou dramatizadas (vide apêndice 17). Foi assim, por meio da rede de conhecimentos que foi sendo promovida a compreensão das “relações entre as várias ideias” (Arends, 1995:283; Bruner, 1977).

Como referem Helm et al. (1998) e Novak e Gowin (1988), a rede de conhecimentos, enquanto instrumento educativo, permite a visualização das relações entre os conceitos. Num contexto significativo, criado a partir dos conhecimentos das próprias crianças, esta rede de conhecimentos foi ajudando as crianças a captar o significado das suas aprendizagens e a construir novos saberes. Esta forma de registo, iniciada e intitulada por *mapa concetual* na década de 70 por Novak (1998) e seu grupo de investigação, demonstrou permitir uma constante retrospeção sobre as tarefas realizadas, procurando caminhos para novas ideias, bem como a (re)contextualização do que se aprendeu ao longo do processo (Linfield et al., 2008; Ostetto, 2008). Este “registo da história que se constrói diariamente” (Elias, 1997, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007:163) fomenta a compreensão das relações entre os conhecimentos que se vão adquirindo e aqueles que se vão descobrindo. Promove uma continuidade das aprendizagens, em ambiente ecológico, num ambiente transdisciplinar em que as disciplinas se encontram em constante inter-relação consigo mesmas, com as crianças e com o mundo que as rodeia (Arends, 1995; Desforges, 1995; Rangel, 2010).

Como defendido por Ausubel (1963, 1968, citado por Novak & Gowin, 1988), para aprender significativamente, é necessário relacionar os novos

conhecimentos com conceitos que já se conhecem. É esta inter-relação que possibilita o desenvolvimento do raciocínio e a criação da memória (Oliveira, 1999). Esta experiência permitiu-me compreender que a rede de conhecimentos possibilita às crianças refletir sobre essas relações, sobre o processo de conhecimento, isto é, sobre o próprio ato de conhecer (Katz & Chard, 1997; Novak, 1998). Trata-se de um processo que facilita às crianças entender como se aprende, sendo o aprender a aprender, de acordo com Coll (1994, citado por Duarte, 2006:33) “a finalidade última da intervenção pedagógica”.

Sabemos que nem sempre os projetos possibilitam o relacionamento de todos os conteúdos. Consideramos, no entanto, que as práticas integradas são a forma mais válida de trabalhar em EPE e, por esse motivo, procurámos criar situações em que pudéssemos agir de acordo com esta perspetiva (ME, 1997; Zabalza, 1992a).

Tendo em consideração o objetivo do projeto do AE (vide anexo 1) e porque compreendemos que é nesta etapa que as crianças desenvolvem as suas competências linguísticas mais importantes (Díaz & Palomar, 1992), utilizámos materiais de leitura na ativação de muitas das atividades, “lançando pontes a outras áreas” (Sim-Sim et al., 2008:69). Contar uma história traz em si várias oportunidades. Esta atividade, de acordo com Caly (1979, citado por Viana & Teixeira, 2002), permite que a criança aprenda várias noções de forma natural. “O modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler” (ME, 1997:70). As atividades que envolvem o texto impresso ajudam as crianças a aprender os aspetos funcionais e técnicos deste, tais como o conhecimento da direccionalidade e a compreensão e função dos símbolos (Dyson & Genishi, 2010; Mason & Sinha, 2010). Como referem Dyson e Genishi (2010), a leitura de histórias eleva o seu grau de desempenho, no que se refere à compreensão da leitura e outras competências linguísticas. De acordo com Sim-Sim et al. (2008), a leitura de histórias possibilita o alargamento do lexical, o que, por sua vez, permite uma produção de enunciados de acordo com as regras da língua. Este recurso surgiu também como forma de promover momentos em que este grupo, que apresentava uma acentuada dificuldade em ouvir o outro (tema abordado no Capítulo IV), tivesse a possibilidade de treinar essa competência.

Morais (1996:199) refere que “os exercícios precoces de escrita de letras contribuem para a familiarização com elas e o seu reconhecimento”. Durante vários momentos, como na construção da rede de conhecimentos, as crianças foram incentivadas a escrever algumas palavras de forma voluntária, imitando as escritas pelos(as) adultos(as) (vide apêndices 16 e 18) (Spodek & Saracho, 1998a; Wilkinson, 2008). Como refere Blanchar (1992:303), “é preciso favorecer e aproveitar as tentativas de escrita”. A utilização desta “função específica de linguagem” (Vygotsky, 2001:312) durante a construção do mapa de conhecimentos é, na opinião de autores como Helm e Katz (2001), uma forma de encorajar as crianças para a leitura e para a escrita, bem como para a compreensão do valor da sua função. Ela surgiu enquanto prática social, “como prática de registo e comunicação” (Kramer et al., 1999:67), tendo eu apoiado as crianças a usá-la e a agir favoravelmente em relação a ela (Martin, 1994).

“Uma apresentação oferece às crianças uma oportunidade de representarem e partilharem a sua experiência (...) e oferece às outras crianças, professores e pais uma oportunidade para ouvirem falar sobre a experiência” (Katz & Chard, 1997:252). Assim, para além do artigo escrito no jornal do AE sobre o mapa de conhecimentos construído (vide anexo 2), juntos(as), encontrámos algumas formas de divulgar o trabalho que havíamos feito (vide apêndice 19) (Barbosa & Horn, 2008).

Concordando com Santanna (1995, citado por Silva & Lorizola, 2007:126), que se refere à avaliação como sendo “a alma do processo educacional”, considerámos, durante todos os momentos, que apenas partindo dela se poderia fazer uma planificação adequada ao contexto. Só através da avaliação poderíamos atender às atuais exigências, em concordância com uma abordagem experiencial: avaliar a qualidade de ensino atendendo à dimensão do bem-estar emocional e implicação (Portugal & Laevers, 2010). Como defende Vasconcelos (2004), há que avaliar antes de planificar, durante a prática e depois dela.

As OCEPE (ME, 1997:37) referem que “planejar e avaliar com as crianças (...) são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem”. Por este motivo, a avaliação do projeto foi encarada como um momento alto (vide apêndice 20) (Helm & Katz, 2001; Katz & Chard,

1997). Tudo o que vivenciei levou-me a realizar uma autoavaliação final (vide apêndice 21), enquanto prática a levar para o futuro, no sentido de melhorar todos os pontos fortes e menos fortes. Fi-lo porque considero que um(a) educador(a) deve *crescer* sempre, refletindo, procurando pelo *mais* e pelo *melhor* para as crianças.

Capítulo II – Observar e vivenciar o 1.º Ciclo de Educação Básica

Ao longo deste Capítulo apresenta-se a contextualização e itinerário formativo, relativos à minha prática educativa em 1.º CEB. Início com uma contextualização realizada com base na análise dos documentos oficiais em vigor na instituição (Projeto Educativo do Agrupamento [PEA], Regulamento Interno [RI], Projeto Educativo [PE], e Projeto Curricular de Turma [PCT]) e na informação recolhida durante uma primeira observação dos traços gerais que caracterizam o local.

De seguida, é apresentada uma descrição do itinerário formativo, acompanhada de uma análise reflexiva dividida em dois momentos: (I) fase de reconhecimento e integração, onde se destacam alguns elementos observados, essenciais à fase seguinte, e (II) fase de implementação e gestão de um projeto, através da qual pretendo expor, em traços gerais, o percurso percorrido com as crianças. O projeto foi levado a cabo em articulação com o previsto pelo PCT e com outras propostas, colaborando com todos os profissionais da instituição e/ou comunidade envolvente. Houve ainda o cuidado de traçar um projeto que se enquadrasse no previsto pelas propostas em vigor por parte do Agrupamento de Escolas (AE) (PEA) e pelas propostas que a autarquia delineou para o setor educativo.

1. Contextualização

Situada no distrito de Coimbra, a escola onde se realizou a prática educativa em evidência tem morada numa localidade que compreende uma área de aproximadamente 140 km². Esse local, rodeado por uma extensa área florestal tem, atualmente, cerca de 17 500 habitantes distribuídos por quatro freguesias.

A escola na qual se realizou a prática educativa integra-se num Mega Agrupamento de Escolas, constituído por 22 locais: nove Jardins de Infância; onze Escolas do 1.º CEB; uma Escola Básica de 2.º e 3.º ciclo e uma Escola Secundária. De acordo com o PE, dos 1984 alunos(as) inscritos(as) no AE, há 720 crianças a frequentar o 1.º CEB. A população escolar da Escola Básica na qual se realizou a prática educativa é constituída por cerca de 291 crianças, distribuídas por quinze

turmas: quatro turmas do 1.º ano (82 crianças); quatro turmas do 2.º ano (59 crianças); quatro turmas do 3.º ano (72 crianças) e três turmas do 4.º ano (78 crianças).

1.1. Caracterização e organização da escola

A Escola Básica em causa, localizada no centro do concelho é, ao momento, o maior estabelecimento deste nível de ensino na povoação. Tem dezanove salas de aula e instalações sanitárias em todos os núcleos do edifício. O edifício principal possui um amplo salão, que liga diferentes partes do edifício. Dispõe de gabinete de coordenação de estabelecimento, sala de professores e arrecadações. A cantina, cozinha e sala de atividades de tempos livres funcionam no edifício contíguo. O recreio, delimitado por muro e gradeamento, é pavimentado em calçada e tem um campo futebol e basquetebol. O percurso desde o portão principal até aos dois edifícios que constituem a escola é coberto.

Este estabelecimento de ensino funciona das 7h30min às 19h. O horário da componente letiva é das 9h às 17h30min, com pausa das 10h30min às 11h, das 12h30min às 14h e das 16h às 16h30min. Findo o horário letivo, as crianças que permanecem no espaço escolar ficam à responsabilidade do Programa do Centro de Atividades Ocupacionais.

O corpo docente da escola é constituído por 15 professores(as) titulares, três professores(as) de apoio e três docentes de ensino especial, na unidade de multideficiência. Constitui o corpo não docente: uma funcionária administrativa, seis funcionários do Ministério da Educação e sete auxiliares da ação educativa, financiadas pela Câmara Municipal.

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) são da responsabilidade da autarquia e têm desenvolvido o programa de generalização do ensino do inglês e atividades de enriquecimento curricular: inglês, música e atividade física e desportiva. Estes complementos educativos têm a duração de uma hora por sessão.

1.2. Organização do espaço

Possuindo janelas amplas em duas paredes, a sala de aula, onde realizei a minha prática, é bem iluminada. A sala possui computador, quadro interativo e quadro negro. Tem duas paredes parcialmente cobertas com corticite para afixação de trabalhos, que as crianças podem visualizar diariamente, tomando consciência da sua evolução (Oliveira-Formosinho, 2008). As mesas apresentam-se em filas (vide apêndice 22). Numa das paredes laterais encontram-se dois armários, para colocação de *dossiers* e materiais de desgaste. Os *dossiers* individuais são importantes ferramentas de avaliação para os(as) professores(as) e para os alunos e alunas. É a partir da sua construção e visualização que alunos(as) e professores(as) analisam as dificuldades e os progressos. Como referem Alvarenga e Araújo (2006), um portfólio pode refletir as habilidades e experiências de cada criança, e através dele o(a) professor(a) pode realizar uma avaliação formativa com base no trabalho diário e consequente reconstrução das suas ações, atendendo às reais necessidades de cada aluno(a).

1.3. Caraterização do grupo

O grupo com o qual realizei a minha prática educativa era constituído por 20 crianças, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Duas delas eram assinaladas como crianças com necessidades educativas especiais (NEE), integradas na Unidade de Multideficiência (UM) (vide apêndice 23). Todos os elementos da turma frequentavam as AEC.

De acordo com o PCT, quer ao nível do comportamento global, quer ao nível aproveitamento global, a turma situava-se no nível bom. Dois alunos revelavam problemas no aparelho fonador. Uma criança apresentava um possível quadro de dislexia, tendo, por esse motivo, sido encaminhada para avaliação. Entretanto, foi elaborado um Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP). Existiam outros três elementos da turma, com Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico (PAAP), por revelarem várias dificuldades na área do Português, Matemática e/ou na área do Saber/Saber Estar. Este documento é um importante dispositivo de

adequação do currículo ao contexto, sobre o qual me debrucei, no sentido de melhor adequar as minhas práticas ao grupo de crianças (Fernandes, 2011). Como referem Leite et al. (2001:16), “o conceito de projeto curricular parte da crença de que a reconstrução do currículo nacional (...) tem mais probabilidades de gerar intervenções educativas adequadas e introduzir um processo formativo de melhor qualidade para todos”.

2. Itinerário formativo

Tendo como ponto de partida a formação recebida durante o meu percurso académico, a minha prática educativa em 1.º CEB resultou numa evolução da minha consciência dos deveres do(a) docente. Em Portugal, esses deveres, evidentes no Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, remetem para uma orientação das funções do(a) docente pelos princípios do rigor, da isenção, da justiça e equidade.

Num processo diário de reflexão, utilizando a bagagem teórica adquirida ao longo de todo o processo de formação, fui construindo e reconstruindo a minha ação em contexto prático. Dei continuidade a uma formação que espero perpetuar por longos anos, refletindo e evoluindo no sentido de promover momentos de aprendizagens significativas e de bem-estar para as crianças, de forma justa (Nóvoa, 1992).

2.1. Fases do itinerário formativo

O itinerário formativo sobre o qual me debruçarei é composto por duas fases distintas e complementares. Durante três dias por semana, de 14 de outubro até 29 de janeiro⁶, este percurso dividiu-se em duas fases: (I) fase de reconhecimento e integração: de 14 a 23 de outubro (2 semanas), destinada à observação do contexto educativo e integração gradual no mesmo, e (II) fase de intervenção: de 28 de

⁶ Devido à minha participação no Programa Intensivo de Erasmus – *Talented Children, Talented Teachers* – com uma duração de duas semanas, não foi possível realizar a minha prática educativa dentro dos tempos previstos pelo calendário letivo. Deste modo, a minha prática educativa estendeu-se até à data indicada, por forma a repor o período em que estive ausente.

outubro a 29 de janeiro (9 semanas), destinada à implementação e desenvolvimento de um projeto educativo. A fase de intervenção subdividiu-se em três fases: (I) trabalho diário em equipa, com o grupo de estágio a intervir em conjunto; (II) trabalho individual diário, com cada elemento do grupo de estágio responsável por um período do dia e (III) trabalho individual semanal, fase na qual cada elemento do grupo de estágio ficou responsável pela planificação e desenvolvimento de um dia letivo por semana.

2.1.1. Fase de reconhecimento e integração

“Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho” (Freire, 2012:55).

Quando entrei pela primeira vez na sala onde iria realizar a minha prática educativa, as mesas ocupadas pelos alunos⁷ encontravam-se dispostas em fileiras. Durante os momentos de trabalho em grupo, a que assisti, percebi que esta era uma atividade do agrado de toda a turma. No entanto, os alunos precisaram de mover mesas e cadeiras, o que causou algum ruído e consumiu tempo. Como referem Leemans e Ahlefeld (2013), o espaço da escola deve ser encarado como um recurso que permita a interação, contribuindo assim para a (re)construção da sociedade como um todo. A flexibilidade do espaço da sala deve ser um meio de proporcionar o trabalho em cooperação, o diálogo e a partilha entre as crianças. Como menciona Estanqueiro (2012:21), “a cooperação é um sinal de qualidade educativa”.

Nas sessões a que assisti à realização de trabalhos de grupo, findas as tarefas, os alunos apresentaram os resultados. De seguida, realizou-se a avaliação oral de cada um dos grupos. Cada grupo ouviu as críticas e as sugestões dadas pela professora cooperante e pelos(as) colegas. Posteriormente, cada aluno realizou a sua autoavaliação. Em conjunto, os elementos de cada grupo realizaram ainda a heteroavaliação, numa ficha de registo. Autores como Perrenoud (1998) e Pais e

⁷ Muito embora consciente da importância do respeito pelo género e da não masculinização do meu discurso, no sentido de facilitar a leitura do presente relatório final, opto por utilizar a palavra *aluno(s)* para me referir ao(s) aluno(s) e aluna(s).

Monteiro (2002) defendem que as crianças devem aprender a regular as suas próprias aprendizagens. É através de um processo de ensino e de aprendizagem que promova a autorregulação que podemos facilitar o desenvolvimento de competências que permitirão às crianças fazer escolhas críticas e agir autonomamente (Freire, 2009). Como refere Perrenoud (1998:110), “parier sur l’autorégulation (...) consiste (...) à renforcer les capacités du sujet à gérer lui-même ses projets, ses progrès, ses stratégies face aux tâches et aux obstacles”.

Verifiquei que era prática corrente que o dia de segunda-feira iniciasse com partilhas sobre o fim-de-semana. Durante essas partilhas, os alunos, de um modo geral, levantavam a mão para falar e aguardavam pela sua vez, cumprindo uma das regras básicas de participação oral (Estanqueiro, 2012). Como refere Vieira (2005:15), “o ato de escutar é uma das chaves de sucesso do bom relacionamento humano”. É durante os momentos de diálogo, que implicam que os sujeitos envolvidos ouçam e sejam ouvidos, que se desenvolvem essas duas competências de comunicação oral, essenciais para a vida (Fernandes, 2011).

Desde o início da prática educativa, fui informada da forma como era construída a planificação diária. Este documento era elaborado com base numa planificação semanal, construída pelas docentes titulares das turmas do 3.º ano da escola. Esta prática conjunta, que garante a articulação curricular entre as diferentes turmas, responde às orientações curriculares propostas nos programas e permite uma reflexão conjunta sobre estratégias de intervenção (Fernandes, 2011). A atual política curricular “abarca, quer as decisões da administração educacional central e regional, quer as decisões tomadas no interior das escolas e no interior das salas de aula” (Fernandes, 2011:74). Deste modo, estas planificações vão ao encontro da chamada “gestão flexível do currículo” (Leite, 1998, citado por Fernandes, 2011:104), seguindo as orientações previstas no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, que conferem um maior protagonismo às escolas, que têm hoje “o poder de decisão face à gestão e organização do currículo” (Dácio, 2005:27). Esta gestão permite uma organização curricular adequada às características daquela comunidade escolar e aos saberes e experiências dos seus alunos (Zabalza, 1992b).

Tendo em conta o horário da turma (vide apêndice 24) e as planificações semanais, compreendi que havia uma partição do tempo letivo por disciplinas. No

entanto, os dias observados permitiram-me verificar que a professora cooperante agia numa perspetiva interdisciplinar⁸, já que presenciei a flexibilização do horário e a inter-relação entre várias disciplinas. Este posicionamento vai ao encontro das propostas de organização integrada do currículo (Leite et al., 2001).

“Individualizar o ensino consiste (...) em reconhecer as desigualdades socioculturais de diferentes alunos, reconhecer as desigualdades nas suas capacidades de trabalho, (...) propondo-lhes a produção de um trabalho (...) ao seu ritmo” (Montaville, 1981:146-147). Durante esta fase, verifiquei que a individualização da ação do(a) professoro(a) era valorizada pela professora cooperante. Para esta, uma das maiores vantagens em receber aprendizes a professores(as) é a possibilidade do aumento de elementos da equipa educativa permitir uma maior individualização de ensino. Desde o primeiro dia apoiámos os alunos na execução das suas tarefas, realizando-se, deste modo, a nossa integração gradual no grupo. Um(a) professor(a) tem o dever de cumprir os programas. No entanto, deve também permitir que todos os alunos, com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, alcancem os conhecimentos propostos pelos programas. A individualização da ação pedagógica é a melhor forma de praticar a avaliação formativa e de diferenciar a ação pedagógica, respondendo às necessidades individuais dos alunos (Perrenoud, 1998).

A parceria entre docentes, durante o período da minha prática educativa, foi evidente. A professora titular e a professora de apoio, trabalharam em cooperação na estruturação de estratégias de apoio individual. De acordo com o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, um dos princípios orientadores das funções docentes é a equidade. Tal como refere o artigo 3.º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998), para que a educação básica se torne equitativa, é importante oferecer a todas as crianças a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. No entanto, visto que cada indivíduo é único, a qualidade das aprendizagens implica a utilização de estratégias diversificadas e uma diferenciação pedagógica que permita a adequação dessas

⁸ De acordo com Leite et al. (2001:69), interdisciplinaridade refere-se à “organização de conteúdos em que há uma valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam. Este nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre as disciplinas à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionam uma visão global das situações”.

estratégias aos diferentes sujeitos (Sá, 2001). Como refere Heacox (2006:6), “o ensino diferenciado é um conjunto de estratégias que ajuda a abordar e a gerir melhor a variedade de necessidades educacionais na sala de aula” que “permite que as necessidades educativas dos alunos dirijam os planos de ensino do professor”.

Faziam parte da turma dois alunos com NEE, mas apenas um deles frequentava a escola (o outro possuía graves problemas de saúde que o impediam de participar na vida escolar). Aquele que frequentava a UM realizava atividades acompanhadas por um(a) tarefeiro(a) na sala da turma. As suas incursões à sala dependiam, em grande parte, do seu estado emocional, avaliado pela equipa da UM. Durante o período da minha prática educativa, o aluno foi acolhido na sala de forma calorosa. Este possuía um dossier individual com vários materiais para a realização de atividades adaptadas. Tendo em conta o grau de deficiência de que o aluno era portador, o seu currículo era um “currículo funcional” (Rodrigues, 2001:31), que visava, essencialmente, a sua preparação nas áreas de desenvolvimento pessoal e social, tendo sempre como principal preocupação o seu bem-estar (op. cit.).

Durante os momentos em que os alunos foram ao quadro fazer as correções dos trabalhos individuais, pude ter uma melhor perceção das suas dificuldades e potencialidades. Esta correção conjunta permite realizar uma avaliação formativa. De acordo com Brain (1988, citado por Perrenoud, 1998:102), “l'évaluation formative est donc centrée essentiellement, directement et immédiatement sur la gestion des apprentissages des élèves”. Uma avaliação que permite ao(a) professor(a) refletir sobre as suas práticas, adaptando-as às reais necessidades de cada aluno(a) (Pais & Monteiro, 2002). De acordo com Lopes e Silva (2012:1), avaliar é “verificar; interpretar; medir; entender; aprender; comparar; emitir juízos de valor; julgar; compreender; apreciar”. Implica que o(a) professor(a), entre outras atitudes, acredite que cada aluno pode melhorar, motivando-o (op. cit.). Esta foi uma atitude que reconheci na professora cooperante, nos momentos em que forneceu um feedback construtivo aos seus alunos. Para Hunter (1982, citado por Arends, 1995), o feedback é um importante fator motivacional, se aplicado de modo específico e o mais

imediatamente possível. Como defendem Mussen et al. (1977:328) “a motivação para a realização escolar⁹ é fundamental para o sucesso académico”.

Refleti, a sós e com a restante equipa, desde o primeiro dia. Fi-lo antes de entrar na sala, durante a minha ação com a turma e depois dela, no sentido de melhor adaptar as minhas práticas à diversidade de alunos que me rodeava. O período de observação e integração gradual permitiu-me recolher informações importantes para a fase seguinte. Criando laços afetivos com as crianças, conhecendo-as, conhecendo as suas destrezas, necessidades e atitudes face às diversas situações em que se viram envolvidas, pude preparar-me para melhor responder às suas necessidades e expectativas (Pais & Monteiro, 2002).

2.1.2. Fase de intervenção

“Aproveite-se a oportunidade de se iniciar um projeto que tenha em conta o todo social do qual a escola faz parte” (Palma, 2003:126).

Durante a minha formação, participei na construção de um projeto a pensar nas crianças e jovens do agrupamento de escolas da comunidade onde viria a realizar a minha prática educativa. Tratou-se de um projeto desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Didática do Estudo do Meio sobre a temática ambiental: *O papel da água no papel*. Este projeto, cedido à Câmara Municipal, viria a ser a inspiração para o projeto desenvolvido neste período de formação prática.

O trabalho em cooperação é a chave para o desenvolvimento pessoal e profissional (Roldão, 2007). Assim, desde o início da prática educativa, eu e os(as) colegas que comigo criaram o projeto supracitado, decidimos dar continuidade à nossa relação de parceria. Deste modo, com base na ideia criada no projeto – o papel da água no papel –, desenhamos o projeto implementado. Da necessidade de adaptação deste projeto, nasceram dois projetos distintos entre si: *Um projeto, dois contextos – a sustentabilidade nas escolas* (vide apêndices 25 e 26). Do contato entre os dois grupos de estágio e das partilhas, surgiu a ideia de prover o contato entre os

⁹ Considere-se realização escolar enquanto “desejo da criança de dominar problemas e aprimorar as suas habilidades e capacidades” (Mussen et al., 1977: 326).

alunos dos dois contextos em causa. Facilitámos assim a partilha de experiências entre dois grupos de crianças que não se conheciam, mas que tinham algo em comum: a vontade de preservar o ambiente.

2.1.2.1. Projeto – Sustentabilidade nas escolas

O conceito de *sustentabilidade* refere-se a três grandes necessidades: (I) de reconciliação entre desenvolvimento económico e conservação do ambiente; (II) de colocar qualquer entendimento das preocupações ambientais dentro de um contexto económico, político e social, e (III) de combinar preocupações ambientais e de desenvolvimento (Tilbury, 1995). Para Goodland (1995:6) “environmental sustainability seek to sustain global life support systems indefinitely”, podendo-se assim concluir que é da sustentabilidade ambiental que dependerá a vida humana e, portanto, a sociedade e a economia (Goodland & Daly, 1996).

A crescente preocupação sobre os problemas ambientais motivou uma nova abordagem educacional, impulsionadora de melhorias ambientais imediatas e da sustentabilidade a longo prazo (Tilbury, 1995). Como refere a UNESCO (1992:22): “the formal and non-formal educational process should make young people and adults aware of environmental problems and the accelerating damage to the natural and cultural environment”. A nível nacional, os princípios fundamentais da Estratégia Fundamental de Conservação da Natureza e da Biodiversidade, salvaguardados na Resolução do Conselho de Ministros n.º151/2001 de 11 de outubro, são claros: é necessário e urgente preservar os recursos ambientais. É da promoção da educação ambiental que depende o desenvolvimento sustentável da nossa sociedade. Os programas curriculares nacionais respondem a essa necessidade, nomeadamente, através do programa de estudo do meio (ME, 2004).

O local onde se realizou a minha prática educativa situava-se numa região com elevado coberto florestal. O impacto ambiental causado pelo aumento de consumo de recursos naturais, associado à nossa vontade em desenvolver um projeto de educação para a sustentabilidade, levou-nos à floresta e à produção do papel. Este foi o nosso ponto de partida para um projeto que visava a sensibilização das crianças, famílias e comunidade em geral para a redução do consumo do papel.

O elevado consumo de árvores, potenciado pelo aumento de consumo de papel, levou a sociedade a repensar sobre novas formas de responder às suas necessidades (Alves, 2000). O papel reciclado é hoje considerado um produto sustentável (Sena et al., 2011). Desde 2011 que a Declaração Europeia de Papel Recuperado estabelece um objetivo para o qual todos devemos contribuir: que 70% dos produtos de papel e cartão usados na Europa sejam reciclados (European Recovered Paper Council, 2012). Pretende-se que “que a EU se torne numa sociedade da reciclagem, que procure evitar a geração de resíduos e que utilize os resíduos como recurso” (Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional, 2007:43). No entanto, de acordo com a Associação Nacional de Recuperação e Reciclagem de Papel e Cartão (RECIPAC) (2012), a recuperação de papel e cartão para reciclar e a utilização de papel reciclado diminuíram. Este facto demonstra a necessidade de informar a sociedade para os problemas ambientais causados pelos seus hábitos. Apenas uma sociedade informada pode reverter esta situação (Grigoletto, 2012; Ribeiro et al., 2012). Autores como Baccega (2010) e Pelicioni (1998) defendem que, para transformar comportamentos sociais, é fundamental criar propostas pedagógicas que promovam a aquisição de conhecimentos essenciais a essa transformação. Propostas capazes de consciencializar e estimular as crianças, para a necessidade de participarem ativamente na construção de uma sociedade mais sustentável (Carvalho et al., 1993; Jacobi, 2006; Silva & Gómez, 2010).

2.1.2.2.Desenvolvimento do projeto: Uma breve reflexão

Para implementar um projeto, para além da vontade do(a) professor(a), é necessário reunir outras condições. Mencionei anteriormente que o tema de um projeto deve ser pensado tendo em conta o contexto. No entanto, sabia que seria necessário recolher informações sobre os elementos da turma e que ouvir a professora cooperante era essencial. Apenas conhecendo os alunos, as suas reações perante diferentes propostas, as suas dificuldades e talentos, poderia propor situações desafiantes e significativas (Alarcão, 1996; Zabalza, 1992b).

O projeto teve início com a colocação de um novo elemento na sala: um tronco. Com ele surgiu a primeira questão (o que pode ser feito com este tronco?) e seguinte *brainstorming*, culminando na primeira atividade de pesquisa proposta durante a nossa intervenção (vide apêndices 27 e 28). De acordo com Trindade (2002:12), o *brainstorming* é um recurso que “permite estimular a produção de ideias”. Esta estratégia dá a possibilidade de compreender quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática a propor, bem como os seus possíveis focos de interesse.

Como refere Fernandes (2001:24), “o papel do/a educador/a é ajudar os/as educandos/as a questionar a realidade, a problematizá-la, a desocultá-la através do aumento dos conhecimentos acerca dela e do desenvolvimento do espírito crítico”. Por meio do trabalho de pesquisa, promovemos o desenvolvimento de inúmeros conhecimentos e competências determinantes para a preservação do ambiente. Através das suas próprias pesquisas, os alunos têm a oportunidade de “aprofundar conhecimentos e desenvolver competências, nos domínios da pesquisa, da seleção, do tratamento e da apresentação de informações” (Estanqueiro, 2010:87). Com o nosso apoio, os elementos da turma tiveram a oportunidade de descobrir o prazer da investigação e foi o interesse demonstrado por eles que nos levou a propor novas pesquisas (Edwards et al., 1999).

Compreendemos, durante o período de observação, a preferência dos alunos pelo trabalho em grupo. Para Masdevall et al. (1993:21) “todas as crianças são capazes, por si mesmas, de proceder a opções racionais e dignas de serem consideradas”. Os mesmos autores defendem ainda que deve ser dada a possibilidade de trabalhar individualmente, mas que a interação social deve ser privilegiada. Optou-se assim por propor um esquema diário que contemplasse o trabalho cooperativo, em pequenos grupos de cinco a seis elementos e a pares, alternado pelo trabalho individual (Piaget, 1974, 1988, citado por La Rosa, 2003). Como refere Cury (2004:125), “a sala de aula não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único ator e os alunos, espetadores passivos. Todos são atores. A educação deve ser participativa”. Assim, quer nos momentos de trabalho individual, quer nos momentos de trabalho a pares ou em grupo, promovemos situações de diálogo (Ladd & Coleman, 2010).

No desenvolvimento de um projeto, de acordo com Carita et al. (1997:112), “é importante que o grupo esteja de acordo quanto ao problema a tratar”. Com o trabalho de pesquisa, em pequenos grupos e utilizando vários livros, os alunos tiveram a oportunidade de chegar a diversos temas relacionados com a produção do papel (vide apêndice 28). Finda esta tarefa, e após partilha das informações recolhidas, pudemos compreender que havíamos, de facto, iniciado um projeto, tal era a motivação de todos. Surgiu assim o problema: *Sabendo que muitas árvores são abatidas para produzir papel, o que podemos fazer para evitar a desflorestação?*. Nesta altura, iniciámos a construção da rede de conhecimentos¹⁰, onde colocámos o que já se sabia sobre o tema. Esta rede foi sendo reconstruída periodicamente, culminando numa árvore a que os alunos decidiram chamar: *árvore do conhecimento* (vide apêndice 29).

O problema é base da metodologia do trabalho de projeto e esse estava formulado (Carita et al., 1997). Também o trabalho em cooperação entre as crianças estava iniciado. Faltava agora organizar as sessões de maneira a que os alunos pudessem sentir-se desafiados a procurar respostas, conciliando o projeto com os conteúdos curriculares definidos. De acordo com Trindade (2002), apenas respondendo a estas três condições poderíamos desenvolver a nossa ação com base na metodologia priorizada. Sabia que “a educação ambiental proporciona novas abordagens nas áreas epistemológicas do ensino das várias disciplinas” (Carvalho et al., 1993:31). Pensar, diariamente, nos conteúdos curriculares que, de acordo com a planificação semanal, deveriam ser abordados e numa forma de os interrelacionar entre si e com o projeto foi um desafio. Como defende Jantoch (1970, citado por Lawrence, 2010), a abordagem transdisciplinar permite combinar as contribuições das diferentes disciplinas, gerando uma compreensão mais abrangente da situação. Resolvemos assim criar planos de aula através dos quais as diferentes áreas curriculares se interrelacionavam (vide apêndices 30). Fizemo-lo para que os alunos pudessem utilizar todos os seus saberes, na descoberta de novos conhecimentos (Leite et al., 2001; Pombo, 2005).

¹⁰ Sobre as vantagens da sua utilização, já me debrucei no capítulo anterior. Muito embora mais houvesse a dizer, opto por neste capítulo dar ênfase a outros processos, sobre os quais ainda não me tenha pronunciado, ou pronunciado suficientemente.

Desafiante foi também articular este projeto com um outro projeto em desenvolvimento por um conjunto de docentes e crianças da escola (Dia Mundial da Bolota). No entanto, era importante celebrar esse trabalho de cooperação com todos os elementos da comunidade educativa. Como referem Thurler e Perrenoud (2006), se queremos melhorar as condições de ensino, é preciso unir esforços e trabalhar em cooperação profissional. “Cooperar não é um valor em si, é apenas um modo de fazer melhor o trabalho” (op. cit.:369). Tendo em consideração a possível articulação entre dois projetos, que se complementavam, e o interesse demonstrado pelos alunos, esta foi a etapa seguinte do nosso percurso.

Como resultado da primeira atividade de articulação entre os projetos e os conteúdos curriculares, surgiu um mapa de Portugal Continental e seus distritos. Um suporte onde a distribuição do sobreiro por distritos se apresentava relacionado com aspetos fundamentais da fonologia do português (vide apêndices 30 e 31). No entanto, foram explorados outros conhecimentos, num trabalho transdisciplinar, no qual o jogo cooperativo foi utilizado, como instrumento promotor do desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Riccetti, 2001; Tezani, 2006). Estes jogos permitem a todas as crianças sentirem-se vitoriosas e envolvidas e permitem a compreensão da importância da partilha, a aceitação mútua e o sentimento de pertença a um grupo (Ribeiro et al., 2013).

O resultado do trabalho realizado neste dia foi afixado no átrio da escola. Criámos assim um espaço onde vieram a ser divulgados os trabalhos realizados pelo grupo ao longo do desenvolvimento do projeto. Nos intervalos, pudemos ver as crianças a partilharem os seus saberes com os(as) colegas das outras turmas. Através da partilha das suas experiências, os alunos consolidaram os seus conhecimentos. Como refere Arends (1995:426), “através do diálogo sobre a experiência (...) as ideias são aperfeiçoadas ou alargadas”.

Dada a nova dinâmica criada em torno das rotinas diárias, na qual o trabalho em pequenos grupos estava em evidência, propôs-se alterar a disposição das mesas. Com a professora cooperante e alunos, procurámos encontrar uma distribuição que mantivesse cada pequeno grupo mais próximo. No entanto, era importante que a organização desse a possibilidade ao grande grupo de poder interagir, olhar-se e

ouvir-se melhor. O resultado (vide apêndice 32) veio a demonstrar um espaço mais acolhedor (Teixeira & Reis, 2012).

A nova disposição da sala deixou-nos uma mesa livre, ao centro. Ela permitia uma visão e acesso privilegiados, algo que viríamos a aproveitar para realizar experiências. Por ser através da ação que as crianças aprendem, em diversas situações, promovemos a realização de experiências em sala (vide apêndice 33) (Dewey, 1933, citado por Wong et al., 2001). Nesses momentos, os alunos puderam confrontar as suas previsões com as conclusões das suas observações, em momentos de partilha, indo ao encontro do preconizado pelo modelo de aprendizagem experimental de Lewin (1951, citado por Ord, 2012). Cada elemento da turma foi encorajado a desenvolver as suas próprias explicações e eu, enquanto moderadora, valorizei as suas ideias, pois “ao trabalhar com as dificuldades e explicações dos alunos ao fenómeno” as crianças poderão aliar os conhecimentos prévios aos novos conhecimentos (Guimarães, 2009:199).

No decorrer da minha prática educativa, foram promovidas diversas situações em que os alunos tiveram a oportunidade de criar os próprios textos. Como referem Niza et al. (2011) é importante propor atividades de criação livre de textos. É necessário dar espaço para que cada criança possa escrever sobre os temas que mais lhe agradam, acerca dos quais gostariam de saber mais. Deste modo, foi lançado um desafio de criação de textos, a partir de uma investigação sobre um tema relacionado com o projeto, à escolha de cada um (Guedes, 1997). Este processo culminou na apresentação de *palestras* no dia da divulgação do projeto, tema aprofundado no Capítulo V.

De acordo com Souza (2007), recurso didático é todo o material utilizado enquanto ferramenta de auxílio no processo de ensino e de aprendizagem. A criação de recursos alternativos foi uma necessidade que previa, tendo em conta a metodologia sobre a qual pretendíamos basear a nossa prática educativa e tudo aquilo em que acredito: “basear todo o ensino nas necessidades e interesse da criança (...) é o sonho dos melhores pedagogos contemporâneos” (Freinet, citado por Maury, 1994:3). Planificar sessões que permitissem a inter-relação entre os conteúdos curriculares e o desenvolvimento do projeto, de forma atraente para os alunos, era uma meta a alcançar. Ao longo desta experiência, houve situações em que o recurso

a personagens fictícias facilitou o cumprimento desse objetivo. Foram o caso da *Maria* e do *Manuel*, duas personagens que acompanharam todo o processo. A *Maria*, que surgiu de um texto, ganhou forma e corpo, escreveu à turma e fez-se presente em várias sessões. Em forma de boneca, foi o recurso de exploração de diferentes sistemas do corpo humano. Depois surgiu o *Manuel* e a *Miss Elliot*, uma personagem que criei e encarnei. Com a *Miss Elliot* as crianças conheceram o problema da desflorestação no Mundo. Foram várias as situações em que estas personagens surgiram (vide apêndices 34). A utilização destes e de outros recursos criados, de forma adaptada a cada situação e em resposta às necessidades, permitiu criar um ambiente estimulante e facilitador de aprendizagens significativas (Aran, 1996; Souza, 2007). Como refere Bruner (1977:74), “a tarefa do professor (...) pode ser auxiliado pela utilização de (...) de dispositivos que expandem a experiência, a clarificam e lhe dão um significado pessoal”.

Durante a minha formação, participei no Programa Intensivo de Erasmus – Talented Children, Talented Teachers¹¹. Das partilhas realizadas com todos(as) os(as) participantes e das restantes oportunidades proporcionadas, conheci várias estratégias que se adaptaram e implementaram. São exemplo a introdução de *cilindros de apoio* e da *loja dos desafios* (vide apêndice 35). Os cilindros de apoio foram utilizados para a gestão dos pedidos de apoio por parte dos alunos. Estes posicionavam o cilindro de acordo com a situação em que se encontravam: cor laranja voltada para cima indicava a necessidade de apoio e a cor verde indicava que estavam a executar as suas tarefas sem dificuldades. De acordo com Lopes e Silva (2012), esta estratégia promove a autoavaliação e uma constante monitorização por parte do(a) professor(a). A loja dos desafios era um suporte que continha várias fichas de avaliação de conhecimentos relativos aos últimos conteúdos curriculares abordados. Estas fichas foram construídas por forma a oferecer aos alunos desafios variados, com diferentes níveis de dificuldades. Este recurso possibilitou a todos os elementos da turma

¹¹ Durante dois anos, o Programa Intensivo de Erasmus – Talented Children, Talented Teachers – promoveu o encontro entre profissionais e alunos do ensino superior de sete países (Portugal, Bélgica, Turquia, Inglaterra, Holanda, Lituânia e Dinamarca). Em 2012 na Turquia e em 2013 na Bélgica, durante duas semanas, este programa proporcionou várias experiências, partilhas e reflexões subordinadas ao tema: o desenvolvimento de talentos e competências e a promoção da resiliência nas crianças entre os 0 e os 12 anos. Para mais informações sobre o programa, consulte-se o site: <http://tacorec.wordpress.com/author/tacorec/>.

encontrar desafios que permitiram o sentimento de autoeficácia e, portanto, o desenvolvimento da autoestima (Arends, 1995; Papalia et al., 2001). Aos que executavam as suas tarefas mais rapidamente, deu ainda a oportunidade de poderem continuar em atividade. Ambos os casos possibilitaram uma melhor gestão do tempo, uma maior capacidade de individualizar a nossa ação e uma constante avaliação formativa. De um modo geral, foram estratégias que facilitaram uma melhor adequação das nossas práticas às necessidades dos alunos (Pais & Monteiro, 2002). De todas as estratégias adaptadas a este grupo, destaca-se a criação de contratos de trabalho, implementados no âmbito do desenvolvimento da preparação das palestras a apresentar no dia da divulgação. Estes organizadores de tarefas, de acordo com Pais e Monteiro (2002:23) “transmitem segurança, na medida em que os alunos sabem atempadamente (...) o que vão fazer”.

Ao longo desta prática educativa, foram promovidas três visitas de estudo (vide apêndice 36): (I) transplantação de uma árvore na área florestal da residência dos alunos, no âmbito da articulação entre o projeto em desenvolvimento e o projeto comemorativo do Dia Mundial da Bolota; (II) visita à pastelaria da mãe de um dos elementos da turma, e (III) a visita a uma fábrica de papel, como mote de conclusão do projeto desenvolvido. Para Freinet (citado por Scardua, 2009:62), “o que está do lado de fora da sala de aula gera muito mais encantamento nas crianças do que o que está dentro”. No desenvolvimento de um projeto de cariz ambiental, como o desta turma, “a pesquisa-ação-participativa cria oportunidades de participação efetiva das crianças no ambiente em que vivem” (Reigada & Reis, 2004: 154). Levar os alunos à região florestal, proporcionou inúmeras aprendizagens, das diferentes áreas do conhecimento. No entanto, o contato com a natureza proporcionou ainda o reencontro com todo o prazer natural (Vasconcellos, 2006, citado por Scardua, 2009). Durante esta visita, as crianças aprofundaram e construíram vários conhecimentos e puderam confrontar o que haviam aprendido com a observação direta. Estas atividades facilitam o processo de ensino e de aprendizagem, já que oferecem a possibilidade de rever conceitos e de construir interpretações e conhecimentos (Correia & Santos, 1997; Costa & Araújo, 2012).

Durante o desenvolvimento do projeto, como referido, promovemos a comunicação entre as duas turmas. Através desse contato, os alunos puderam contar,

por escrito, tudo quanto haviam visto e aprendido na sua visita à fábrica de papel (vide apêndice 37). Partilharam assim com os(as) colegas algo que fazia sentido a todos(as) os(as) envolvidos(as). Por meio desta comunicação, os elementos da turma tiveram a oportunidade de criar textos escritos e de consolidar as suas aprendizagens (Arends, 1995).

Deve salientar-se a relação de partilha e de participação em cooperação criada com as famílias dos alunos. Foi dessa relação que surgiu a possibilidade de fazer a referida visita a uma pastelaria e a participação de vários familiares na preparação e dinamização da divulgação do projeto. “Investigações confirmam que uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos (...) e promove o rendimento escolar dos alunos” (Estanqueiro, 2012:111). Indo ao encontro do que se espera da escola de hoje, promovemos oportunidades de cooperação das famílias na escola, convidando-as a participar na recolha de materiais a reutilizar e em momentos de interação direta (Jesus, 2009).

No dia da divulgação do projeto, abrimos a porta da sala à comunidade educativa, às famílias dos alunos e membros da autarquia (vide apêndice 38). Durante a fase de preparação do programa para este dia, o entusiasmo de todos(as) foi evidente. A divulgação de um projeto permite o estreitamento de laços com os intervenientes e facilita a consolidação dos conhecimentos (Katz & Chard, 1997). É um momento de valorização que motiva as crianças a iniciar novos projetos (Mateus, 2011).

“As avaliações questionam o trabalho desenvolvido” (Mateus, 2011:5), sendo uma fase fundamental do processo. Deste modo, não poderíamos dar por terminado o nosso trajeto sem a realizar. O projeto foi avaliado pelos alunos (vide apêndices 39) e por todos aqueles(as) que, depois de assistirem à divulgação (vide apêndice 40), nela quiseram participar. Da avaliação oral com a turma concluímos: este projeto não havia terminado. Outros conhecimentos estavam à espera de serem descobertos. Deixámos em aberto a relação da água com a nossa árvore do conhecimento, com a esperança que novos *caminhos* sejam percorridos e novos *ramos* surjam (Katz & Chard, 1997; Mateus, 2011).

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

Capítulo III – A democracia enquanto experiência-chave transversal

“A democracia de amanhã prepara-se pela democracia da escola” Oliveira-Formosinho et al. (2007:182).

De acordo com Bronfenbrenner (1989, 1987, citado por Vasconcelos, 2008), uma criança em situação de transição da EPE para o 1.º CEB está incluída no mundo da família, do JI e da escola, devendo estes operar em articulação no sentido de a transição ocorrer de forma positiva. Vasconcelos (2008) aponta algumas competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória: para além da capacidade de aprender, a autoconfiança, resiliência e auto controlo, são também essenciais, as competências sociais de cooperação. É destas que depende a capacidade de domínio pessoal que permite à criança agir adequadamente perante os diferentes momentos em sala de aula. É através do contato com outras crianças que elas progredem e se preparam naturalmente para a realidade da vida escolar, das regras e da sociabilidade (Motta, 2011; Sousa & Filho, 2008). Como refere Moss (2008b), a EPE deve garantir que a criança seja detentora de requisitos essenciais à nova etapa. São esses requisitos que lhe permitirão agir adequadamente aquando da sua participação na sociedade, gerida por regras e convenções (Vasconcelos, 2008).

As capacidades de comunicar, discutir e negociar, de saber dar a vez e de cooperar, mas também de exprimir juízos e de justificar ações, são a base para o sucesso da interação social na nossa sociedade (Oliveira-Formosinho et al., 1996). Cabe às instituições educativas promover o desenvolvimento dessas capacidades, por meio de uma educação cívica transversal a todas as áreas e níveis de ensino (Afonso, 2007). Como refere Santos (2002:22), a educação tem um “papel insubstituível como formação cívica, como diálogo interdisciplinar e como diálogo entre saberes ou como ligação entre o conhecimento e a compreensão”.

Porquê falar em educação para e com a democracia? De acordo com Fernandes (2001:84), “deve salientar-se que a necessidade da escola promover o desenvolvimento ético e axiológico dos alunos é de há muito sentida por grandes cientistas mundiais”. Ao longo das próximas reflexões, pretendemos abordar diferentes formas através das quais se procurou promover ambientes educativos democráticos. Ambientes propícios ao desenvolvimento de “qualidades e

capacidades que são de valor para o bem estar da comunidade” (op. cit:84), isto é, à formação cívica dos(as) jovens cidadãos(ãs) com os quais interagimos durante a prática educativa.

1. O que é democracia

Muito embora não exista uma definição consensual para o termo *democracia*, sabemos que existe uma estreita relação entre a sua definição e as definições de liberdade e de cidadania deixadas pela Grécia antiga (Cardia, 1998; Morin, 1993). “O radical grego *Demos*, povo, combina-se com a palavra *Kratos*, autoridade, para significar que toda autoridade provém do povo” (Beal et al., 1976:17). No início do século XX, Dewey (2004)¹² defendia que a democracia é uma forma de viver por meio de uma dinâmica equilibrada entre os interesses individuais e os interesses partilhados. Para autores como Toro e Wernek (1996:3), “a democracia é uma forma de ver o mundo, (...) é uma forma de construir a liberdade e a autonomia de uma sociedade, aceitando como seu fundamento a diversidade e a diferença”. A democracia envolve assim, para além da liberdade, o respeito pela autonomia (Hanson & Howe, 2011). Compreendemos desta forma que a democracia não é entendida como um valor em si, mas como uma combinação de outros valores (Dahal, 1985, citado por Bogaards, 2009). Bühlmann et al. (2007) identificam três conceitos que fundamentam a democracia: (I) a equidade, que significa igualdade de tratamento e que atende às exigências da moral, da prudência e da aceitação; (II) a liberdade, considerado o segundo mais importante princípio moral e ético, que significa que os indivíduos têm direito à autodeterminação, (III) e o controlo, enquanto controlo do poder político pelo povo.

Para garantir a democracia, Bautel (2012) defende que é necessário que os cidadãos e cidadãs sejam educados(as) para se comprometerem com a comunidade,

¹² John Dewey (1859-1952), importante ativista e defensor da democracia, é considerado um dos maiores teóricos do século XX. Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo, conhecido pela sua filosofia educacional da aprendizagem pela ação, partindo da problematização dos conhecimentos prévios dos alunos, contribuiu para a evolução da educação como a conhecemos hoje com inúmeros trabalhos, de entre os quais se podem destacar obras inspiradoras como “The School and Society” (1899), “The Child and the Curriculum” (1902), “How we Think” (1910), “Democracy and Education” (1916), “The Public and Its Problems”, (1917) e “Experience and Education” (1938).

para uma sociedade aberta, para a solidariedade e para equidade social. Fica assim clara a correlação entre educação e democracia (Glaeser et al., 2007). Para viver segundo os valores democráticos, os(as) cidadãos(ãs) precisam de compreender o significado da democracia, de aprender a participar na sua comunidade e a exercer os direitos humanos (Gollob et al., 2010; Silva, 2002).

2. Vivenciar a democracia em contexto educativo

Existe, desde há muito tempo, uma visão de interligação entre democracia e escola: “democracy as a basic value and practice in education; and education as a means to strengthen and sustain democracy” (Moss, 2011:1).

Ser cidadão é ter direitos e deveres e é importante que as crianças comecem desde cedo a experimentar a democracia, base construtora desses direitos e deveres. Para que estas aprendizagens se realizem é indispensável que as instituições escolares, ao abrigo do artigo 6º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, através do princípio democrático, partilhem com as suas crianças valores e princípios éticos. É importante que promovam a aquisição das competências básicas essenciais aos cidadãos que pretendemos ver crescer. Porque, como refere Matos (2005:42), “a democracia não é uma realidade adquirida (...) não é de facto uma realidade, mas um ideal a alcançar”, é fundamental que, desde cedo, as crianças sejam responsáveis pelos seus atos e pelas suas decisões. No entanto, para isso, é importante que elas sejam incluídas nessas decisões (Oliveira-Formosinho et al., 1996; Perrenoud, 2005).

“A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience” (Dewey, 2004:75). Deste modo, em todos os momentos e de várias formas, procurámos promover um ambiente democrático, contribuindo para a formação pessoal e social das crianças.

A democracia requer uma educação baseada nos princípios democráticos. Deste modo, durante a prática educativa, foi com plena consciência da nossa figura de modelo perante as crianças, que se procurou promover um ambiente democrático, através de atitudes com base nos valores pelos quais se rege a democracia. Respeitando o direito à liberdade e à diversidade, pela equidade educativa, é

importante ouvir cada um(a), cada opinião. É igualmente importante procurar que as crianças se ouçam umas às outras, que conheçam e respeitem as suas diferenças individuais. Agir desta forma é acreditar que não existe educação para a cidadania democrática sem fazer inter-relação entre os conteúdos curriculares, “os comportamentos, as atitudes, as práticas e a reflexão sobre os valores” (Lascoux, 2002:50). “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio á formação moral do educando” (Freire, 2012:45). Deste modo, devemos aproveitar cada momento, numa prática transdisciplinar, para que a educação para a cidadania esteja sempre presente. É por meio desta prática, sem hora marcada, que poderemos permitir às crianças a compreensão dos benefícios de ouvir e ser ouvido, de conhecer e aceitar as diferenças de cada um(a) (Afonso, 2007). Desta forma poderemos contribuir para o desenvolvimento de “capacidades de agentes de transformação social” (Fernandes, 2001:87), com espírito crítico e “liberdade autêntica” (op. cit:87).

É importante facilitar às crianças a compreensão de quão vantajosa é uma sociedade culturalmente democrática¹³. Em ambos os contextos, encontrámos indivíduos com diferentes culturas, crenças e opiniões. Não se pode respeitar o que não se conhece. Como defendem Putman e Putman (1993:373), “respect, unlike mere tolerance, requires some knowledge of the other culture”. Considerou-se o respeito pelo direito à diferença como ponto de partida para novas aprendizagens. A promoção do “desenvolvimento da abertura de espírito e da descentração cultural¹⁴” (Fernandes, 2001:90) foi tida como uma oportunidade. Criou-se um ambiente de curiosidade e respeito pelo diferente, através do qual todos os elementos puderam mostrar e conhecer diferentes formas de estar na vida. Foi promovida a compreensão da diversidade cultural, enquanto objetivo básico do desenvolvimento pessoal e social na sociedade democrática e pluricultural da qual fazemos parte (Afonso, 2007; Fernandes, 2001). Num ambiente de partilha e de aprendizagem pela comunicação, as crianças puderam aprender a “respeitarem-se umas às outras, a respeitarem a

¹³ De acordo com Fernandes (2001:105), democracia cultural “é um projeto político que, partindo da diversidade (...), luta contra toda a desvalorização que atinja qualquer grupo sociocultural e visa assegurar (...) a cidadania cultural”.

¹⁴ De acordo com Fernandes (2001:103), descentração cultural significa “ser capaz de se colocar «na pele» dos membros de outros grupos sociais e compreender os seus códigos de leitura da realidade”.

diversidade de valores” (Cole, 2002:185) e compreender as vantagens da utilização de “estratégias positivas de resolução de conflitos” (op. cit.:185).

É fundamental que as crianças compreendam, sintam e desejem a democracia, enquanto modo de vida. Como defende Pinto (1995:79), “para que o ato pedagógico tenha sentido (...) importa que (...) ele contribua para adequar o novo membro da sociedade àquilo que essa sociedade quer”. Se o que pretendemos é viver numa sociedade democrática é necessário que as escolas e, portanto os(as) professores(as)/educadores(as), transformem as suas salas em espaços abertos à cooperação, à negociação coletiva de objetivos, à construção da autonomia, à procura conjunta pelo bem-estar comum (Branco, 2002). Se pretendemos que os(as) jovens cidadãos(ãs) pertençam à sociedade de forma ativa, devemos oferecer-lhes “os meios para construir a sua liberdade” (Meirieu, 2002:132). Para Fernandes (2001), essa liberdade só é atingida quando refletimos sobre as possíveis escolhas, quando atuamos de forma consciente sobre a realidade e assumimos um papel ativo no nosso próprio futuro. Cabe assim ao(à) professor(a)/educador(a), promover momentos de debate, de posicionamento questionador e crítico face à realidade, de escolhas, de negociação e de tomada de decisão e de responsabilidade (Afonso, 2007).

Como defende Freire (1974:92), não é possível dar aulas de democracia, “daí a necessidade de uma educação corajosa”, através da qual as crianças tenham direito a participar ativamente face aos “problemas de seu tempo e de seu espaço” (op. cit.:95). Durante a prática educativa, procurou-se fazê-lo, não só nos momentos expressos nas experiências-chave patentes nos próximos capítulos, mas durante todos os momentos. Falou-se das diferentes religiões às culturas de vários países, da importância do debate por uma decisão capaz de salvaguardar os direitos de todos(as), das emoções e sentimentos, dos direitos e dos deveres e da vida em grupo. Procurou-se criar um ambiente de liberdade de expressão no qual todos(as) eram incentivados(as) a participar, em cooperação, partilhando e negociando democraticamente por objetivos significativos e comuns a todos(as) (Afonso, 2007; Gonçalves, 2002).

Se crescer é agir, há que promover situações nas quais as crianças possam fazê-lo. Crescer para a democracia será assim dar a oportunidade de agir democraticamente na comunidade. É agindo e comunicando umas com as outras que

as crianças poderão explorar as normas e os valores da sociedade que elas próprias constroem (Afonso, 2007). Se pretendemos um futuro vivido numa sociedade solidária e democrática, precisamos de promover uma educação de “sujeitos potencialmente autónomos e capazes de praticar a solidariedade” (Freire, 2001:106) e foi o que ambicionámos fazer através dos temas dos projetos desenvolvidos em EPE e 1.º CEB. Procurou-se, por meio de projetos em que o consumo era encarado como um problema social, motivar os(as) envolvidos(as) a transformar hábitos por forma a cooperar para a construção de um Mundo melhor. O consumo sustentável e o ambiente foram abordados enquanto temas importantes para o desenvolvimento de um conjunto de valores essenciais para a nossa sociedade (Fernandes, 2001). Não podemos perder de vista os nossos objetivos. Como defende Freire (2012), se pretendemos construir uma sociedade mais solidária, é na formação democrática que temos de investir. Se queremos cidadãos e cidadãs “capazes de intervir no mundo, de ajuizar, de comparar, de decidir, de romper, de escolher” (op. cit:58), teremos que fazer o que estiver ao nosso alcance para que sejam éticos(as). Só alguém com ética é capaz de tais feitos.

Falar em hábitos de consumo sustentáveis, a pensar no outro e nas consequências ambientais, é uma responsabilidade cívica. Cabe às escolas promover uma educação através da qual as crianças possam compreender essa responsabilidade. Uma educação que promova o desenvolvimento do espírito crítico. É o espírito crítico que poderá permitir aos(às) jovens cidadãos(ãs) identificar problemas, investigar soluções e agir enquanto transformadores(as) sociais. É esse mesmo espírito crítico que permitirá às crianças o exercício de influência sobre os seus pais, no sentido de optarem, também eles, por uma postura mais consciente face ao consumo e ao ambiente (Afonso, 2007). Como referem Formosinho et al. (2004), os valores e competências de consumidor são aprendidos de diferentes formas, em diferentes idades, e as crianças têm um papel de influência significativo no consumo parental. No entanto, só por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica é possível encaminhá-las para o entendimento dos problemas causados pelos nossos atos, nomeadamente enquanto consumidores. Para Freire (1974:107), só um “método ativo, dialogal, participante”, poderá promover o desenvolvimento de um espírito crítico, essencial ao agente transformador social. Um ser “permanentemente

questionador e fomentador da procura da verdade, da solidariedade, da partilha e da interação” (Costa, 2011:74), com conhecimentos e valores que lhe permita agir numa sociedade democrática.

Como refere Moss (2008a), o serviço educativo deve ser democrático. As escolas devem ser lugares onde a democracia possa ser vivida. “Pensar a escola como espaço transformador das relações sociais, recriando as formas de democracia, cidadania e participação” (Freire, 2001:283) implica uma gestão autónoma e local do currículo a pensar nas crianças, com as crianças. A escola é um assunto de todos(as) os(as) cidadãos(ãs) e não algo que diz respeito apenas aos legisladores (Meirieu, 2002). Trazer a política democrática para dentro da escola é, na verdade, *abrir a porta* e implicar as crianças, as famílias e a comunidade nas decisões (Moss, 2009; Moss & Dahlberg, 2008). Através de uma maior participação de todos(as), as escolas tornar-se-ão mais democráticas e os(as) intervenientes mais cidadãos(ãs) (Sarmiento & Freire, 2011). Só ouvindo a criança poderemos contribuir para a sua formação integral. É valorizando a cidadania infantil que garantimos a criança enquanto “cidadã completa” (op. cit.:40).

Capítulo IV – Experiências-chave em EPE

1. O ato de planificar em ambiente democrático

“Democracy presumes diversity and choice; diversity and choice, in turn, require democracy” (Moss, 2008a:3).

Trazer a democracia para o JI, significa que crianças e adultos sejam envolvidos em, pelo menos, cinco atividades: (I) na tomada de decisão sobre os objetivos, práticas e ambiente educativo; (II) na conceitualização das crianças enquanto construtoras ativas da sua própria aprendizagem e produtoras dos seus próprios pontos de vista; (III) na avaliação por meio de métodos participativos, (IV) na contestação das “verdades universais” e (V) na abordagem crítica, através da qual se podem produzir as condições para participar na comunidade, enquanto agentes (Moss, 2011:3).

Cuffaro (1995) defende que quando os(as) educadores(as) e as crianças partilham o desenvolvimento do currículo há uma participação de ambos(as), enquanto parceiros, na construção do conhecimento pela compreensão. Para que a criança seja participante do processo educativo e, portanto, na construção do currículo, ela precisa de ser observada e escutada, de ser conceitualizada como agente do seu próprio processo de construção. Para que tal seja possível, é preciso promover uma atmosfera de afeto e de técnicas disciplinares positivas, que propicie a possibilidade de escolhas, num exercício gradual de independência (Dahlberg et al., 1999; Oliveira-Formosinho et al., 1996, 2007; Rowe et al., 1994).

A EPE constitui-se num polo de referência na construção da identidade do ser social. Porém, para que a criança seja um agente consciente da sua prática social, é preciso que se torne apta para dominar e produzir o conhecimento existente na sociedade em que está inscrita (Dahlberg, et al., 1999; ME, 1997). Como defendem Tomás e Fernandes (2011:259), “a participação é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental que reforça os valores democráticos”. Visto que a aprendizagem da responsabilidade passa pela confiança, partilha de poder e oportunidade de assumir e exercer responsabilidades, promovemos

momentos em que as crianças puderam participar ativamente nas decisões do grupo (Perrenoud, 2005). Assim, por meio de diálogo, negociação e voto, em ambiente de assembleia, no qual optei por uma postura mediadora, intentámos ir ao encontro do preconizado pelas OCEPE (ME, 1997; Motta, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013). Como defende Alonso (1991:10), “la más completa participación (...) es aquella que se manifiesta en la adopción de decisiones”. As crianças aprendem a tomar decisões democraticamente através da sua participação, enquanto indivíduos competentes, seja na resolução de pequenas situações diárias ou na planificação do dia ou do desenrolar de um projeto (Moss, 2008a). Coube-me assim o papel de incentivadora, pois “o papel do professor (...) é permitir aos outros (...) que existam por si próprios” (Vayer et al., 1999:127). Sendo através das relações interpessoais que as crianças constroem os seus valores morais, esta prática auxilia aquisições essenciais à formação cívica. É diante de um contexto democrático que a flexibilidade e a aceitação do diferente e das múltiplas perspetivas levam o indivíduo à construção de uma mentalidade solidária comprometida com o seu grupo social (Moss, 2011; Perrenoud, 2000; Sousa & Filho, 2008).

Para que as crianças possam aprender a ser autónomas, terão de conhecer as normas sociais que possibilitam o exercício da autonomia (Nolan, 1995). Tendo-se detetado dificuldade em obter participações organizadas, implementou-se o sistema de levantar a mão para falar. Através desta estratégia, pretendíamos que se desenvolvesse uma habilidade capaz de favorecer um ambiente de aprendizagem produtivo, mais controlado, no qual as crianças se pudessem ouvir mutuamente, promovendo inúmeras aprendizagens (Arends, 1995).

Bandura (2005) refere que as representações cognitivas transmitidas por modelação servem de guias para a produção de comportamentos e regras, permitindo ajustes corretivos no desenvolvimento de competências sociais e comportamentais. No sentido de patrocinar a modelação do comportamento das crianças, além de explicar o motivo pelo qual deveríamos organizar a participação desta forma, considerei importante levantar a mão, pedindo a vez para falar, em circunstâncias em que várias crianças tentavam participar ao mesmo tempo (Bandura, 1982; Bandura & Walters, 1974; Shaffer, 2009). A interação verbal implica saber ouvir e falar e é através dela que as crianças se tornam comunicadoras fluentes e falantes competentes

(Sim-Sim et al., 2008). O saber esperar pela sua vez é, neste sentido, um importante fator para o desenvolvimento da “capacidade de iniciar, desenvolver e manter relações satisfatórias com os outros” (Katz & Chard, 1997:53). Porque é através do diálogo que as crianças se tornam num grupo de pessoas, numa comunidade, é nesta etapa que devem aprender a gerir a sua capacidade de atenção. Essa aprendizagem só é possível através de atividades que ensinem as crianças a saber escutar e a aprender umas com as outras (Albarado, 1994; Dyson & Genishi, 2010; Katz & McClellan, 1997).

Delors (2010:30) refere que “a educação ao longo da vida se baseia em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Note-se que aprender a conviver é uma tarefa educativa que limita o egocentrismo. É construir uma ética relacional preocupada em criar vínculos entre as pessoas, baseados na abertura e compreensão do outro. Através desta prática, as crianças podem aprender a ouvir a diversidade de opiniões que as cercam, podendo estar a facilitar a tolerância e a compreensão e a gerar relações de amizade e afeto. Além disso, “ambientes caracterizados pelo respeito mútuo (...) levam a uma maior persistência” (Arends, 1995:116). Como refere Heller (1982, citado por Veiga, 1995:19): “O (...) conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. (...), ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são!”. A regra de levantar a mão para falar, enquanto prática formativa, permite que as crianças compreendam e exijam os seus direitos. Ao mesmo tempo, possibilita o sentimento de responsabilidade em cumprir os seus deveres, manifestando ações cívicas que contribuem para a organização democrática da convivência (Arantes, 2007; Englund, 2000).

De acordo com Fonseca (2008), no âmbito da teoria do desenvolvimento psicomotor e da aprendizagem das crianças, a ação constitui o meio de relação do concreto com o mundo exterior pelo qual se edifica e se constrói a consciência. São várias as relações com o meio exterior, materializadas, inclusivamente, sob a forma de motricidade, que constituem as sensações e perceções através das quais a consciência se organiza, se estrutura e se autorregula, assegurando a maturação e a organização neuronal do cérebro. Como refere Novaes (1993:96) “cada ação tem um

sentido (...) expresso por palavras ou símbolos, que vão sendo partilhados (...) e dizem coisas, indicam possibilidades e marcam o pertencimento a uma cultura”.

Sabendo que é necessário demonstrar e recompensar o comportamento adequado, de modo a convertê-lo num hábito, prevaleceu a verbalização da aprovação de comportamentos desejáveis (Berkowitz, 1998). Deste modo, com o propósito de maximizar o reforço positivo, respondemos ao sucesso das crianças e enfatizámos um repertório de comportamentos desejáveis (Skinner, 1972, citado por Fernandes & Santos, 2009; Mussen, et al., 1977). Segundo Bandura (1982), o reforço que procede do próprio sujeito é a satisfação que se experimenta quando se atinge uma meta proposta. É da valorização, mas também da compreensão do comportamento culturalmente aceite pelo seu grupo de pertença, que a criança retira a confiança em si mesma (Bandura & Walters, 1974; Sousa & Filho, 2008). Esta opção, entre outras vantagens, produz o sentimento de autoestima, enquanto percepção que uma pessoa tem do seu próprio valor, e desenvolve comportamentos de iniciativa (Arends, 1995; Guilhardi, 2002).

O respeito pela autonomia, um dos três pilares do desenvolvimento pessoal e social das crianças (Portugal e Laevers, 2011), não é um favor que podemos ou não conceder, é antes um imperativo ético (Freire, 2012). Respeitando o primeiro dos doze princípios do ensino para uma educação de qualidade (Mitchell & Mitchell, 1997, citados por Treagust & Harrison, 1999), partilhámos o controlo com as crianças e, conjuntamente, planificámos e distribuímos tarefas (vide apêndice 41) (Nolan, 1995; Zabalza, 1992b). Escolhemos promover a liberdade de decisão, respeitando os tempos de cada criança e estimulando a autonomia e os hábitos democráticos. Fizemo-lo porque todas as pessoas têm o direito de expressar seus pontos de vista quando as decisões as afetam diretamente (ONU/CDC, 1990; Lansdown, 2001). Para muitos, a liberdade de escolha pode ser considerada uma ilusão, já que são os(as) adultos(as) quem, na realidade, controla o ambiente. No entanto, estruturar o ambiente desta forma leva as crianças a perceberem que as suas decisões são determinantes, o que estabelece o sentimento de controlo sobre a sua vida (Cannella, 1997).

Defendendo a importância do interesse que as tarefas devem ter para as crianças, Dottrens (1974) explica que “toda a tarefa cuja motivação é clara ao

espírito do aluno, faz nascer nele o desejo ou a necessidade de a realizar”. A satisfação, e portanto a motivação, está correlacionada com as perceções de cada tarefa, como o significado, a identidade, a validade, o feedback e a autonomia (Morin, 2001; Wien, 1995). Assim sendo, sublinha-se o quanto é importante que as crianças possam fazer escolhas, participando de decisões sobre si mesmas (Oliveira-Formosinho, 2008; Vayer et al., 1999). Como refere Dewey, (2004), se não existir a comunicação de ideias, expectativas e opiniões entre os membros de uma sociedade, a vida social não pode sobreviver. Todavia, “são necessárias normas que suportem a permuta aberta e o respeito mútuo” (Arens, 1995:429), pois as crianças só poderão ser autónomas se interagirem com os valores sociomoraes transmitidos culturalmente, para que possam compreendê-los, criticá-los e reconhecê-los (Portugal & Laevers, 2011).

“Asking questions is one of the key skills of teaching” (Kyriacou, 1995:124). Como tal, durante as conversas em grupo, optei por uma postura calma, estimulante e questionadora, no sentido de incentivar a participação das crianças. Dei pistas por forma a *andaimá-las* nas suas comunicações, facultando tempo para que cada criança pudesse pensar na sua resposta, utilizando as suas ideias (Albarado, 1994; Berk & Winsler, 1995; Tomás, 1998). Concorro com Cousinet (1959, citado por Duarte, 2006:34) quando defende que não devemos dar respostas à criança, mas antes “deixá-la pensar em lugar de pensar por ela”. Visto que “ser afetuoso é também conhecer, ouvir, conversar e admirar a criança” (Almeida, 1999:107), decidi por uma “abordagem apoiante” (Brickman & Taylor, 1991:19). Esta abordagem caracterizou-se pela partilha de poder decisório através da qual as crianças puderam vivenciar a sua eficácia e produtividade. Foi, também, por meio desta abordagem que tive acesso ao que era significativo para as crianças, ao seu ponto de vista (Olson, 1994). Às crianças coube o papel de decisoras por meio democrático, contribuindo para a sua “capacidade de independência e exploração” e para a sua cidadania (Brickman & Taylor, 1991:16).

Na etapa de EPE, a criança de desenvolvimento normal adquiriu já a capacidade de dirigir os seus atos e experiências e de comunicar verbalmente com os outros (Holmann et al., 1979). Cabe aos(às) educadores(as) promover situações que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de questionar, de criar opiniões com

base na avaliação eajuizamento enquanto processo educativo. Cabe-lhes a função de proporcionar momentos em que as crianças sejam capazes de se tornar narradoras, com liberdade e tempo para nos dizer o que pensam e sabem, aprendendo a identificar as opções (Dyson & Genishi, 2010; Englund, 2000; Oliveira- Formosinho, 2013; Wolf, 2010).

“Para experienciar a si mesmo e ao mundo à sua volta a criança tem que sentir (...) segurança e autonomia” (Vayer et al., 2003:22). Para Portugal (2008:23), deve ser dada oportunidade às crianças para aprenderem “a participar no seu mundo”, contribuindo para ele através da sua sensibilidade, criatividade e espírito crítico, todavia, é importante que elas sintam segurança e confiança nas suas capacidades. Para que tal aconteça é necessário que se sintam aceites perante o grupo. Precisam de sentir que as suas participações são positivas, o que inclui sentirem-se autónomas (Zabalza, 1992a). Um sujeito autónomo é aquele que se constrói a partir das suas relações consigo mesmo, com os outros e com a realidade (Habermas, 1989, citado por Dias, 2005). Não podemos falar de autonomia moral se a criança é passiva intelectualmente (Piaget, 1972). A consciência moral é desenvolvida “em estreita conexão com o meio social” (Piaget, 1972:79), sendo os métodos ativos os únicos capazes de desenvolver a personalidade intelectual. As crianças só poderão ter autonomia se tiverem a oportunidade de desenvolver a sua habilidade para criar os seus próprios julgamentos, com base no que experienciam, no seu ponto de vista e no dos outros, refletindo e comunicando com aqueles(as) que as rodeiam (Dahlberg et al., 1999; Nolan, 1995). O exercício da autonomia é condição essencial para a aquisição de competências sociais, do ponto de vista emocional. É um exercício que possibilita ainda o desenvolvimento de fatores essenciais à promoção da resiliência (Costa, 2003; Sousa; 2008).

Só criando um clima positivo, um “clima antidogmático” e “antiautoritário” (Zabalza, 1996:89), no qual as crianças tenham voz ativa no seu processo de desenvolvimento, será possível agir democraticamente. Não existe democracia se não existir autonomia e respeito pela individualidade (Freire, 2012; Rowe et al., 1994). É a apoiar as crianças, criando “uma relação límpida entre as crianças e os adultos” (Brikman & Taylor, 1991:24) que melhor contribuimos para o seu desenvolvimento

global. Como defende Freire (1992), o diálogo entre os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) não os(as) torna iguais, antes marca a posição democrática entre eles(as).

2. Brincar para aprender e preparar a democracia de amanhã

“Brincando a criança constrói as bases para a compreensão sobre si própria e sobre o mundo que a cerca” (Aranega et al., 2006:141).

Quando perguntamos às crianças sobre que atividades mais gostam de realizar, as respostas são unânimes: brincar (Samuelsson & Carlsson, 2008) e, todos nós, de algum modo, compreendemos o quanto o brincar é importante. Esse é, aliás, um direito salvaguardado pela Convenção dos Direitos da Criança (CDC), no artigo 31.º (Organização das Nações Unidas [ONU], 1990), todavia, nem sempre compreendemos verdadeiramente o seu significado.

O jogo é um termo muito vasto e, de algum modo, incerto (Pellegrini & Boyd, 2010). A palavra brincar, em inglês *play*¹⁵, tem, inclusivamente, sido foco de atenção de vários autores, filósofos e educadores, ao longo dos anos, tal tem sido a dificuldade em encontrar uma definição consensual. Entre concordâncias e discordâncias, alguns são os critérios identificadores da atividade lúdica sobre os quais existe opinião unanime, como a motivação e a flexibilidade. Há algo, no entanto, com o qual os autores concordam: brincar é uma atividade vital para a educação e desenvolvimento do indivíduo (Moyles, 1994; Olson, 1994; Spodek & Saracho, 1998b).

Piaget (2000, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007) menciona o jogo simbólico¹⁶, característico na faixa etária dos 2 aos 6 anos, enquanto atividade real do pensamento, como tendo um valioso papel no pensamento das crianças, para o seu desenvolvimento psíquico. O jogo¹⁷ é, aliás, defendido por outros nomes como Vygotsky e Bruner pela sua importância no desenvolvimento das crianças. Este promove a descentralização das crianças, a aquisição e respeito pelas regras, a

¹⁵ Em português, brincar ou jogar.

¹⁶ De acordo com Moyles (1994), o jogo simbólico abrange o brincar ao faz-de-conta e à fantasia e o jogo sociodramático.

¹⁷ O termo jogo, do latim *jocus*, será utilizado enquanto significado de brincadeira, de acordo com o dicionário Priberam (2012).

expressão do imaginário, a apropriação do conhecimento e a cooperação (Riccetti, 2001). Na EPE, esta atividade permite às crianças, de forma prazerosa e voluntária, tocar, experimentar, imaginar e criar. Ela pode compreender dimensões como a verbalização, interação social, conflito concetual e não-lateralidade (Albarado, 1994; Pellegrini & Boyd, 2010; Spodek & Saracho, 1998b).

De acordo com Freobel (1912, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007), a atividade e a ação são os primeiros fenómenos do despertar da vida de uma criança, devendo por isso haver lugar para tal em contexto educativo. Para este autor do século XIX, que implementou a brincadeira nos programas de EPE, há mais de 150 anos, esta ação é a fase mais importante da vida de uma criança (Spodek & Saracho, 1998b; Wajskop, 1995). Samuelsson e Carlsson (2008:630), com base no trabalho de Johnson, Christie e Yawkey (2005, citado por op. cit.) sobre a relação entre o currículo e o jogo, referem que as instituições de EPE de melhor qualidade “are the ones where one can see in children’s play what they work within their daily curriculum and also how the themes coming up in play are picked up by the teachers in the curriculum work”.

Sendo o jogo a principal atividade das crianças na etapa de EPE, já que “actúa como elemento de desarrollo de la atención y de la memoria activa, del lenguaje, de la imaginación y de la personalidad”, torna-se necessário haver material, espaço e tempo previsto para que as crianças possam aprender, brincando (Caluijo, 1998:73). Autores como Barbosa e Horn (2008) e Katz e Chard (1997) referem que a organização dos espaços é importante para as aprendizagens das crianças e apontam inúmeros benefícios à existência das áreas temáticas¹⁸. Essas áreas podem envolver o grupo na exploração dos temas programados, no entanto, devem ser criadas pelas próprias crianças. Por esse motivo, procurámos encontrar a melhor configuração para a construção do espaço do jogo (vide apêndice 42) (Hendy, 2008). Um “espaço de experiência e liberdade de criação” (Craidy & Kaercher, 2001:89). Um lugar onde cada criança viria a ter oportunidade de ter controlo sobre as suas próprias aprendizagens, expressando “as suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo” e interagindo “com os outros e consigo mesmo” (Craidy & Kaercher,

¹⁸ Até aqui nomeadas como áreas lúdico-didáticas.

2001:89). Um lugar onde, por meio do jogo sócio dramático, poderíamos vir a assistir à criação de histórias inspiradas no real, promovendo também o desenvolvimento linguístico (Coltman & Whitbread, 2008; HENDY, 2008).

Sabemos que “o desenvolvimento humano é um produto da interação entre o organismo humano em crescimento e o seu meio ambiente” (Bronfenbrenner, 2002:14), ou seja, o quanto a interação entre a criança e os sistemas que a rodeiam é determinante para o seu desenvolvimento. Visto que “as crianças brincam mais e a níveis cognitivos mais elevados quando estão na companhia de alguém” (Dempsey & Frost, 2010:698-699), verifiquei que a interação possibilitada pela existência destes locais permitiu que as crianças aprendessem umas com as outras. Assim, comunicando e interpretando, foram colocando em prática e partilhando os conhecimentos obtidos por meio das suas inter-relações com todos os sistemas que as rodeiam (Barbosa & Horn, 2008; Samuelsson & Carlsson, 2008).

As crianças adquirem experiência jogando, pois é assim que põem em prática a informação recolhida, construindo a competência (Pellegrini & Boyd, 2010; Winnicott, 1971). É brincando que as crianças se desafiam, descobrindo problemas e procurando soluções (Bruner, 1977; Fox, 1995b). De facto, durante as atividades que se desenrolaram nestas áreas, pude identificar elementos com os quais as crianças tiveram contato: durante a exploração realizada no seio da comunidade, no seu quotidiano, nos momentos de partilha em sala e nas várias sessões em torno dos temas em destaque. Pude confirmar o prazer, a seriedade e criatividade com que interpretavam os seus papéis (Craidy & Kaercher, 2001; Pellegrini & Boyd, 2010).

De acordo com Pellegrini e Boyd (2010), o jogo tem-se apresentado uma forma eficaz de promover a otimização do desempenho das crianças em tarefas específicas. Como referem Santer et al. (2007), sem explorar o seu mundo através da brincadeira, as crianças poderão vir a ter dificuldades em criar relacionamentos saudáveis. Através de uma atividade complexa, assumindo papéis que haviam visto, as crianças puderam viver as situações reais num mundo de faz-de-conta. De acordo com a teoria piagetiana, as crianças foram assimilando as informações nos esquemas já existentes e começando a assimilar novas informações, preparando-se para novas etapas do conhecimento (Kitson, 1994; Samuelsson & Carlsson, 2008). Numa fase inicial, num ambiente de cumplicidade, foram as crianças mais velhas que apoiaram

as mais novas nas brincadeiras. Fizeram-no através dos seus próprios conhecimentos e com algumas sugestões apresentadas ou exemplificadas por nós. Mais tarde, pudemos observar as crianças mais novas a ocuparem aqueles espaços e a brincarem. Agora sem apoio, vimo-las utilizar o que haviam aprendido, evidenciando as suas progressões (vide apêndice 43). Foi desta forma, aliás, que nos foram oferecendo a informação necessária para que pudéssemos avançar (Helm & Katz, 2001; Katz & Chard, 1997).

Foi assim que, brincando com conceitos matemáticos da vida real, do inicial sistema de troca direta de bens, passámos à utilização de um elemento único de troca, culminando este projeto com a introdução do euro. As crianças brincaram às trocas, às compras e vendas, aos depósitos e levantamentos, ao trabalho e sua remuneração. Aprenderam e consolidaram as aprendizagens sobre a importância do trabalho e uma gestão regrada dos ganhos e, assim, a tomar decisões mais assertivas (Coltman & Whitbread, 2008; Cuffaro, 1995; Helm & Katz, 2001). Como refere Griffiths (1994:171), “todos nós aprendemos melhor quando existe um propósito claro naquilo que estamos fazendo”.

Bruner (1972,1976, citado por Conti & Sperb, 2001), tal como Vygotsky (1978, citado por Moyles, 1994), enfatiza o papel do(a) adulto(a) no desenvolvimento do jogo. Este considera a brincadeira como uma atividade que deve facilitar a aprendizagem e prática de comportamentos específicos, de habilidades sociais, intelectuais, criativas e físicas. Brickman e Taylor (1991:23) acrescentam que “brincar é o modo como as crianças comunicam com o mundo”. Ao(à) educador(a), cabe o papel de apoiar as crianças para que estas experimentem as brincadeiras. Para tal é necessário que crie condições e dê tempo para que essas brincadeiras sejam desenvolvidas. No entanto, é também necessário que participe nas brincadeiras com as crianças, mostrando diferentes formas de brincar e aumentando os laços afetivos (Aranega et al., 2006; Olson, 1994; Wien, 1995).

Salter et al. (2007) referem que, quando as crianças e os adultos têm conversas autênticas, durante as brincadeiras, as crianças aprendem a nomear objetos, a descrever situações, a explicar fenómenos de comportamento, a prever ações e a expressar os seus sentimentos. Os(as) educadores(as) têm um papel preponderante, já que é a eles(as) que cabe o papel de estimulador(a), encorajador(a)

e desafiador(a) das crianças para que estas evoluam as suas brincadeiras (Moyles, 1994). De acordo com o conceito de *scaffolding* de Bruner (Wood et al., 1976, citado por op. cit.), é entrando nas brincadeiras que as ajudamos a comprometerem-se mais com o seu papel. As crianças, especialmente durante o jogo simbólico, através do qual operam na ZDP, entram em interação com alguém mais competente, que as deve ir apoiando nas suas progressões (Rosa et al., 2010). Como refere Vygotsky (1978, citado por Pellegrini & Boyd, 2010:253), durante as brincadeiras “as crianças exibem níveis mais elevados do que geralmente são capazes de exhibir”. De acordo com os estudos de Smilansky (1968, citado por Moyles, 1994), ajudar as crianças a aprender a brincar é promover um maior desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e linguísticas.

O jogo “é uma janela aberta para a mente das crianças” (Pellegrini & Boyd, 2010:253). Na opinião de vários autores, como Pascal e Bertram (1994) e Pellegrini e Boyd (2010), através do jogo podemos avaliar o desenvolvimento das crianças. Observar as crianças a brincar permite uma visão mais aprofundada das suas competências cognitivas, emocionais e sociais e dá a possibilidade de avaliar a qualidade do brincar. A observação das crianças enquanto jogam, para além do já referido, permite ainda verificar as aquisições ao nível dos conteúdos (Aranega et al., 2006; Heaslip, 1994; Santer et al., 2007).

Os adultos são, principalmente, modelos e fonte de afeto para as crianças (Bruner, 1983). Assim sendo, optei por participar ativamente nos jogos enquanto parceira, tentando desenvolver um repertório de respostas que fossem apropriadas para cada situação de jogo. Fi-lo com o propósito de ir dando resposta às necessidades de cada criança, todavia permitindo os ensaios e erros essenciais ao desenvolvimento das suas competências (Albarado, 1994; Perrenoud, 1999; Santer et al., 2007). Como refere Vygotsky (1999, citado por Souza, 2007:113), “uma prática pedagógica adequada passa não somente por deixar as crianças brincarem, mas, fundamentalmente por ajudar as crianças a brincar, por brincar com as crianças e até mesmo por ensinar as crianças a brincar”. Brincar com elas, assumindo um papel proactivo, é saber dar-lhes espaço e participar com elas desafiando-as, encorajando-as, motivando-as e apoiando-as. Fui, desta forma, desenvolvendo com as crianças um

relacionamento com base no respeito e confiança (Abbott, 1994; Heaslip, 1994; Kitson, 1994).

Quando as crianças têm tempo para brincar, as suas brincadeiras tendem a complexificar-se, tornando-se mais exigentes ao nível social e cognitivo (Santer et al., 2007). Através do brincar, as crianças têm a oportunidade de expressar as suas emoções, de aprender habilidades sociais de partilha e negociação, de lidar com o conflito e de desenvolver competências comunicacionais e de autocontrolo (Samuelsson & Carlsson, 2008; Katz & McClellan, 1997).

“A criança constrói a sua visão do mundo e a sua maneira de compreender as regras sociais através da disputa, do diálogo” (Freitag, 1993:30). É durante o processo de socialização que as crianças têm a oportunidade de apreender, elaborar e assumir as normas e valores sociais pelas quais se rege a sociedade em que se inclui (Oliveira-Formosinho, et al., 1996; Pinto, 1997, citado por Vasconcelos, 2009). É, assim, também, através do jogo em grupo que a criança aprende comportamentos da sua cultura. É através dele que os pares se identificam e, simultaneamente, reconhecem as diferenças que os caracterizam, desenvolvendo a empatia. Brincar é uma atividade prática repleta de vantagens, que Garvey (1991, citado por Santer et al., 2007) acredita, inclusivamente, ter a capacidade de criar uma cultura. É através do brincar que as crianças desenvolvem, criam e recriam regras e limites, resolvem problemas e desenvolvem a autonomia e a cooperação (Máximo et al., 2004; Rosa et al., 2010; Wajskop, 1995).

É durante a infância que os hábitos se adquirem por modelação, através das relações com as pessoas que as rodeiam, por meio do contacto das crianças com a sua cultura, com o seu meio social (Cuffaro, 1995). Durante o jogo, as crianças têm a oportunidade de desenvolver a sua autonomia. Aprender a negociar é uma capacidade essencial para o desenvolvimento da competência social, já que é através dela que as crianças resolvem os conflitos com que se deparam. É durante as negociações que as crianças podem aprender a compreender o outro, as suas opiniões, desejos e sentimentos. Assim, podemos dizer que é através do jogo que as crianças podem aprender a ver as coisas do ponto de vista dos outros, iniciando a construção da sua moralidade (Kitson, 1997; Lillard, 1998; Santer et al., 2007). Como defende Lansdown (2001), as crianças precisam de ter oportunidade de

aprender quais os seus direitos e deveres, como a sua liberdade é limitada pelos direitos e liberdade dos outros e como as suas ações podem afetar os direitos dos outros.

Tendo em conta que o conflito é toda a opinião divergente, ele faz parte da vida. Ele é inevitável, é a manifestação da ordem democrática, e pode ser usado como meio de aquisição de competências sociais fundamentais, já que promove novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade (Chrispino, 2007; Morgado & Oliveira, 2009; Katz & McClellan, 1997). A gestão de conflitos é essencial para o desenvolvimento de relações recíprocas (Santer et al., 2007). Deve o(a) educador(a) optar por uma postura de mediação, induzindo atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa. Mediar um conflito implica optar por uma postura imparcial que promova a utilização de métodos positivos de comunicação. Pretende-se que as crianças desenvolvam opções, considerem alternativas e tentem chegar a um acordo mutuamente aceitável, com base numa atitude democrática (Hohmann & Wikart, 2003; Morgado & Oliveira, 2009). Citando Cuffaro (1995:28): “communication becomes a means of including others in our process and activity, an opportunity for others to become familiar with and a part of our view of the world.” Evitando intervir prematuramente em situações de conflito, para que as crianças tivessem a oportunidade de resolver os próprios conflitos, procurei apoiá-las a expressar os seus sentimentos e a negociar. Mostrei que é possível resolver divergências através do diálogo, da tolerância, ouvindo o outro e tentando compreender o que pensa e sente. Optei por esta postura porque acredito que assim as crianças poderão aprender a adquirir convicções morais, a ser tolerantes, a negociar, a ouvir, a sentir empatia, a pensar e a considerar os efeitos das suas próprias ações (Mussen et al., 1977; Oliveira-Formosinho et al., 1996; Wilson, 1993).

Num estudo apresentado por Kishimoto (2001:234) “os brinquedos e materiais destinados às atividades simbólicas, de construção e socialização da criança, são os menos privilegiados”, acrescentando o autor que, para uma grande maioria dos profissionais em causa, as brincadeiras livres não são valorizadas enquanto ferramenta pedagógica. Para Samuelsson e Carlsson (2008:629), “children become partners in their everyday life in preschool”. Embora o jogo não seja a única

maneira pela qual as crianças aprendem, ele é essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Os benefícios do jogo na infância continuam na vida adulta, provavelmente contribuindo para o aumento da responsabilidade social, para a redução de comportamentos antissociais e para a capacidade de trabalho cooperativo (Santer et al., 2007). Brincar deve ter um papel central no currículo (Olson, 1994) pois, “negligenciar ou ignorar o papel do brincar como meio educacional é negar a resposta natural da criança (...) à própria vida!” (Abbott,1994:94).

Capítulo V – Experiências-chave em 1.º CEB

1. Grupos de trabalho: Um modo de cooperar pela democracia

“O trabalho em grupo centrado em tarefas ou problemas leva o aluno a colaborar com outros, como nos grupos de trabalho nas empresas, a assumir um papel social, a tomar responsabilidade” (Postic, 1996:85).

A nossa sociedade está organizada em grupos, no entanto, “a caminhada humana está muito marcada pela competição” (Andreola, 1983:11). Esta sociedade marcada pelo individualismo evidencia um longo período veiculado pela ação de instituições escolares e sociais com características competitivas (Lopes & Silva, 2009). Se pretendemos uma sociedade democrática, a escola deve ser um espaço que possibilite o diálogo, a cooperação e um trabalho que resulte na obtenção de objetivos comuns (Fox, 1995a; Tracker, 1995). Reduzindo a ênfase atribuída à competitividade, deve criar-se um maior equilíbrio entre a cooperação e a competitividade, através de um clima de “autodescoberta e descoberta dos outros, (...) da comunicação e da comunhão interpessoal” (Andreola, 1983:15). As competências de cooperação e colaboração são essenciais numa sociedade em que muito do trabalho se produz em organizações interdependentes, cada vez mais globais (Arends, 1995).

Para Dias (2004:108), “a comunicação é (...) a condição necessária à vida humana e, por consequência, à ordem social”. Promover momentos de trabalho em grupo, nos quais os alunos sejam encorajados a trabalhar em cooperação, é facilitar a aprendizagem em situações de comunicação, de partilha e negociação. É promover a compreensão da diversidade de pontos de vista que nos cerca (Bruner, 1998). Como referem Edwards et al. (1999:265), “compartilhar, discutir e oferecer oportunidades para que haja feedback entre as crianças e seus companheiros são maneiras importantes de construir-se ideias, bem como de construir-se o senso de coletividade em um grupo”.

Ao longo de todo o período de prática educativa, indo ao encontro das preferências das crianças, optou-se pela promoção do trabalho de grupo. Começámos

por respeitar os pequenos grupos¹⁹ de 5 a 6 elementos e a organização espacial da sala e introduzimos momentos destinados ao trabalho de grupo, ao longo do período letivo diário. Verificámos que, durante os trabalhos em grupo, nos períodos da manhã os alunos apresentavam um mais elevado nível de implicação nas tarefas, relativamente aos períodos da tarde. Esta observação e sequente reflexão, levou-nos a delinear sessões marcadas pela alternância entre atividades em grande grupo, em pequenos grupos e tarefas individuais e/ou a pares. Numa primeira fase, as atividades que exigiam maior comunicação entre os elementos da turma ficaram reservadas para os períodos da manhã.

Para a organização dos trabalhos em grupo implementámos algumas alterações. Já foi referida no Capítulo II a forma como organizámos o espaço da sala. Sabendo que é importante que os alunos façam a gestão autónoma do seu tempo, é necessário referir o modo como o estruturámos para a execução destes trabalhos. Essa organização contou com a utilização de um relógio digital, que considerámos um importante instrumento (Lopes & Silva, 2009). Este elemento e sua finalidade foram apresentados à turma, tendo sido previamente definido o tempo necessário para a execução de cada tarefa. Foi decidido que o alarme do relógio tocava dez minutos antes do final do tempo previsto e no final do tempo. Deste modo, os alunos tiveram a oportunidade de gerir e respeitar o tempo de execução das tarefas. Contribuímos assim para o desenvolvimento da sua autonomia, uma das principais finalidades educativas numa sociedade democrática. Como refere Vayer et al. (1999), é a autonomia que permite a colaboração entre os seres humanos.

Por vários motivos, os *grupos de trabalho base*²⁰ (GTB) foram sofrendo alterações ao longo do tempo: (I) alguns alunos foram demonstrando insatisfação por estarem incluídos em determinado GTB; (II) outros eram pouco participativos durante as atividades com os seus GTB e (III) outros ainda mostraram dificuldade em cooperar com os restantes colegas do seu GTB. De acordo com Dias (2004), os grupos podem trazer várias vantagens aos elementos que os constituem. São elas:

¹⁹ Consideramos pequenos grupos de acordo com a definição apresentada por Luft (1976:15), isto é, “grupos cujo efetivo é suficientemente limitado para permitir aos participantes estabelecerem entre si relações explícitas e terem uma perceção recíproca uns dos outros”.

²⁰ Considere-se grupos de trabalho base de acordo com a definição apresentada por Lopes e Silva (2009:22): “grupos de aprendizagem heterogéneos com membros permanentes” e que “têm um funcionamento de longa duração (pelo menos de aproximadamente um ano)” (op.cit.:22).

“coesão, solidariedade, sentimento de pertença, possibilidade de mais facilmente atingir objetivos em conjunto, desenvolvimento pessoal e social, partilha, sentimento de proteção e aceitação” (op. cit.:62). Para tal, é importante que todos os alunos se sintam bem no seu grupo, pois só assim poderão usufruir dos benefícios de trabalhar desta forma. Como defende Vayer et al. (1999), é a escolha dos parceiros que faculta o sentimento de segurança, que facilita um maior empenhamento numa atividade, o que promove a coesão (Mucchielli, 1980). “A aceitação recíproca (...) facilita (...) a autorregulação das trocas. (...) Os diferentes membros do grupo sentem-se, simultaneamente, autónomos e responsáveis” (op. cit.:60). No entanto, como “los miembros de un grupo no nacen: se hacen” (Gibb, 1964:11), dialogou-se com cada elemento e com cada GTB, no sentido de promover uma atmosfera de cooperação e respeito entre todos. Como referem Lopes e Silva (2009:54), é importante dar tempo para que as crianças desenvolvam “o espírito de coesão e de grupo antes de integrarem um novo grupo”.

Johnson e Holubec (1993, citado por Lopes & Silva, 2009:3) defendem que a aprendizagem cooperativa é “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”. Este método, de acordo com Arends (1995:16), “tem-se manifestado (...) eficaz na otimização do rendimento escolar dos alunos”, bem como “na melhoria das relações e éticas em turmas multiculturais” (op. cit.:16) e entre alunos com e sem necessidades educativas especiais. Deu-se assim a oportunidade aos elementos de aprenderem através do seu próprio comportamento no GTB e de evoluírem perante as pistas que fomos apresentando, relativamente aos comportamentos que esperávamos que tivessem. Como defende Arends (1995:112) “a interação social na sala de aula é um resultado de pessoas individualmente motivadas respondendo umas às outras em contexto social”. A motivação é um fator importante para o sucesso e este, por sua vez, reforça a motivação (Estanqueiro, 2012). Uma das estratégias de motivação utilizadas foi a atribuição de medalhas ao GTB mais *eficaz*, enquanto reforço positivo (vide apêndice 44). Sabemos que “a avaliação é uma poderosa força interna que influi na produtividade do grupo” (Beal et al., 1967:89). Deste modo, aproveitando os habituais momentos de avaliação do trabalho de GTB, que se

realizavam sempre que uma tarefa proposta era concluída e apresentada, questionámos a turma sobre o significado do termo *eficaz*. Os alunos, em GTB, procuraram a resposta e, depois de um debate sobre a aplicação deste termo na avaliação dos trabalhos, redefinimos os critérios de avaliação (Lopes e Silva, 2009; Pais & Monteiro, 2002). Todos os elementos da turma sabiam o que precisavam de fazer para receberem/atribuírem uma medalha: (I) delinear estratégias de execução das tarefas e respeitá-las; (II) ouvir todos os elementos com respeito, aproveitando todas as ideias; (III) produzir o mínimo de ruído possível, respeitando os outros grupos; (IV) todos os elementos deviam participar ativamente na execução das tarefas, em cooperação, de acordo com os talentos e desejos de cada elemento; (V) o sucesso final seria o sucesso de todos. Indo ao encontro do preconizado por Arends (1995), consideramos ter promovido, desta forma, um ambiente de aprendizagem produtivo, visto que: (I) promovemos o espírito de equipa²¹ e um clima que permitiu aos alunos terem um sentimento positivo sobre si e sobre os(as) colegas; (II) foi criado um clima de cooperação no qual os desejos e necessidades dos elementos foram satisfeitos, e (III) os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver as suas competências de grupo e interpessoais.

A dinâmica de grupo deve garantir a aprendizagem da autonomia e da liberdade, garantindo, simultaneamente, o respeito pelos valores e singularidades de cada elemento (Luft, 1976). Esta dinâmica vai ao encontro do que Beal et al. (1967:21) defendem ser a característica essencial do grupo democrático: “é serem suas decisões tomadas pelo grupo como um todo, cada membro participando de acordo com a sua capacidade e interesses”. Deste modo e porque nem sempre a nossa mediação foi suficiente, optámos por negociar algumas alterações com os alunos. No entanto, foi tido o cuidado de manter GTB equilibrados entre si. Tentámos garantir que em cada GTB houvesse equilíbrio quanto ao número de elementos com diferentes níveis de conhecimentos e competências (Arends, 1995; Lopes & Silva, 2009). Consideramos ter promovido situações de *andaimação* entre os alunos com diferentes competências, de acordo com a teoria de *scaffolding* de Bruner (1998).

²¹ Considere-se a definição de espírito de equipa apresentada por Mucchielli (1980:144): “mentalidade característica de um grupo de trabalho (...) solidário e orientado no sentido da eficácia; essa mentalidade consiste para cada membro da equipa em se identificar com ela, (...) em adotar atitudes de ajuda mútua e de devoção ao grupo”.

Grupos formados por indivíduos com diferentes competências e estilos de aprendizagem potenciam o envolvimento e a cooperação nas tarefas (Arends, 1995, Estanqueiro, 2012). São os grupos que favorecem uma aprendizagem através da qual os alunos, interagindo uns com os outros, têm um papel ativo na construção do seu conhecimento (Postic, 1995; Sachs et al., 2003). Respondendo às funções de uma organização escolar enquanto comunidade produtiva, promovemos, deste modo, o desenvolvimento de capacidades sociais e atitudes críticas (Roldão, 1994). Como resultado das estratégias implementadas, obtivemos GTB mais coesos, capazes de estruturar planos, distribuir tarefas e de se entreajudar. Se o desenvolvimento social pode ser visto como uma abordagem para a promoção do bem-estar, podemos considerar ter promovido o bem-estar dos alunos, por meio da aprendizagem cooperativa (Midgley, 1995).

Tendo em consideração que, ao início da prática educativa, cada GTB possuía um líder e dadas as alterações ocorridas, este papel foi redefinido com a turma. Este papel passou a ser rotativo e as suas funções foram negociadas com os alunos. Deste modo, foi dada a oportunidade a todos os elementos de compreender e experimentar as funções definidas: (I) certificar se todos os elementos compreenderam bem a tarefa; (II) certificar se todos os elementos tinham uma tarefa e se a cumpriam dentro dos tempos previstos; (III) prevenir conflitos e mediar a sua resolução; (IV) controlar o tempo, avisando o grupo do tempo disponível, regularmente, e (V) propor a outros elementos que ajudassem na tomada de algumas das responsabilidades indicadas, trabalhando em harmonia com os mesmos. Lopes e Silva (2009) apontam alguns destes papéis enquanto papéis a atribuir a diferentes elementos de um grupo. No entanto, por já existir um líder para cada GTB, que desempenhava funções idênticas, considerou-se a rotatividade, clarificação das responsabilidades e introdução à partilha de funções, uma possível estratégia de experimentar a democracia em sala. Assim, no início de cada trabalho, os GTB chegavam a um consenso sobre quem iria ser líder. Este, por sua vez, era motivado a adotar uma postura de líder democrático²², partilhando as suas funções (Andreola, 1983; Beal et al., 1967; Mucchielli, 1980).

²² Esta expressão deve ser lida de acordo com a definição apresentada por Mucchielli (1980:143): “ o estilo (...) democrático de liderança consiste numa participação ativa e afetiva no grupo, favorecendo

Como referem Niza et al. (2011), a atividade de produção escrita sobre novos conceitos desencadeia uma aprendizagem mais efetiva desses conceitos e permite assegurar uma compreensão metacognitiva do próprio processo de escrita. Durante a fase de desenvolvimento do projeto, começou a ser preparado o material que viria a ser a base das palestras a apresentar na divulgação do mesmo. Tal como referido no Capítulo II, cada aluno pôde escolher um tema a investigar. Tratou-se de uma atividade individual que requeria algum tempo e pretendíamos que as famílias pudessem participar na construção do conhecimento das crianças. Deste modo, propusemos à turma um prazo de entrega alargado (várias semanas). Quando as crianças apresentaram o resultado do trabalho, iniciou-se uma nova experiência de formação de grupos de trabalho: grupos constituídos por elementos com interesses comuns (vide apêndice 45) – *grupos formais*²³ (GF). De acordo com o tema que cada aluno havia escolhido, os GF foram-se formando, por meio de negociação, sendo a tarefa principal destes a dinamização das palestras (Beal et al., 1967).

Ao realizarem o debate em torno das investigações realizadas por cada elemento, os GF iniciaram para uma nova etapa, para complementar os dados recolhidos: investigação em grupo. Os alunos começaram por planificar o trabalho a realizar, de acordo com as necessidades encontradas e baseada nas experiências e aptidões de cada um. Agora em contexto escolar, foram realizadas novas pesquisas (vide apêndice 46). Houve alguns casos em que os GF decidiram dar continuidade aos trabalhos, também, fora do contexto escolar (Lopes & Silva, 2009). A divisão do trabalho do grupo, de acordo com Lopes e Silva (2009:150), “geralmente, (...) aumenta a interdependência²⁴ positiva entre os seus elementos”. Autonomamente, os GF organizaram-se, distribuindo tarefas a realizar em pares ou individualmente. No final de cada sessão, os GF reuniram e (re)encadearam as novas informações às existentes. Os alunos tiveram a oportunidade de compreender o sentido da divisão do

as interações. (...) O líder não é objeto de receio mas sim de integração sócio-afectiva, (...) há a igualdade de direito entre os membros do grupo”.

²³ Consideramos grupos formais de acordo com a definição apresentada por Lopes e Silva (2009:21), enquanto “grupos de aprendizagem cooperativa” em que “os alunos trabalham juntos para conseguir objetivos comuns, assegurando-se de que eles próprios e os seus colegas de grupo completam a tarefa de aprendizagem atribuída”.

²⁴ De acordo com Luft (1976:39), a “interdependência significa repartição do trabalho entre os membros do grupo, e também aprendizagem da dependência, quando há disso uma necessidade objetiva”.

trabalho enquanto essencial para a produção do produto final (Bruner, 1998). O método de investigação em grupo é apontado como sendo um dos métodos de aprendizagem com mais êxito (Sharan & Sharan, 1992, 1999, citado por Lopes & Silva, 2009). De acordo com Lopes e Silva (2009), esta abordagem era defendida por Dewey como imprescindível “para se poder enfrentar os complexos problemas da vida em democracia” (op. cit.:149).

No sentido de preparar as já referidas palestras, a apresentar no dia da divulgação, foram fornecidos *contratos de trabalho* aos alunos. O seu preenchimento foi feito em GF, por meio de diálogo e negociação em torno das tarefas que o GF considerava que havia a realizar (vide apêndice 45). Cada elemento pôde escolher uma ou várias tarefas e decidir um prazo de entrega, mediante a data marcada para o início das tarefas finais de preparação da divulgação. Desta forma, todos tiveram um papel concreto a desempenhar, criando o senso de comunidade (Bruner, 1998; Lopes & Silva, 2009). Tendo em consideração o carácter deste contrato de trabalho e a intencionalidade da sua aplicação, este é um tema que se apresenta melhor desenvolvido na próxima experiência-chave.

Sabendo que a diversidade de grupos permite às crianças a oportunidade de realizar novas partilhas e conhecer outras perspetivas, optámos por criar novas oportunidades de aprendizagem cooperativa. Foi realizada, também no âmbito da preparação da divulgação, outra forma de organizar pequenos grupos de trabalho e de distribuir tarefas pelos GTB, aleatoriamente e por negociação. Os diferentes processos de formação de GF e/ou distribuição de temas foi avaliado pelas crianças (vide apêndice 39). Da análise dos resultados das avaliações, podemos compreender que a liberdade de escolha agradou a todos os alunos. Houve alguns que afirmaram ter havido justiça na formação dos grupos, tendo sido unânime o agrado pelos trabalhos de grupo realizados, nos moldes em que foram promovidos.

Devido à importância que a opinião das crianças tem, optámos por realizar entrevistas no sentido de compreender qual a perspetiva das mesmas relativamente a este tipo de organização de atividades. As entrevistas realizadas a dezasseis alunos foram gravadas em áudio. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas (vide apêndice 47) e foi realizada uma análise interpretativa dos dados recolhidos, seguindo os princípios da investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Dessa

análise, pode compreender-se que os alunos consideraram que o trabalho em grupo, tal como foi promovido, foi divertido. De um modo geral, os entrevistados apontaram que haviam gostado de trabalhar em grupo pelo facto de lhes ter permitido aprender a conviver e que, por meio da partilha, tinham aprendido mais. Houve ainda alunos que referiram que, através do trabalho em grupo, puderam receber ajuda dos(as) colegas.

Lopes e Silva (2009) apresentam múltiplos benefícios à aprendizagem cooperativa, em várias categorias: sociais, psicológicas, académicas e na avaliação. Para Slavin (1990 citado por Sachs et al., 2003), “the goal of cooperative learning is for students to help each other succeed academically”. Esta estratégia, que facilita a entreatajuda, a solidariedade e a união, pode ser encarada como uma forma de fomentar o ambiente democrático em sala. Para promover este ambiente, foi delineado um percurso com base nos cinco princípios básicos da aprendizagem cooperativa apresentados por Kagan (1994, citado por Sachs et al., 2003:182) e que consideramos patentes ao longo desta reflexão: “positive interdependence, individual accountability, equal participation, simultaneous interaction and group processing”. Deste modo, consideramos ter promovido ambiente no qual crianças e adultos(as) aprenderam e ensinaram juntos(as), “numa atividade partilhada” (Lopes e Silva, 2009:9), em convívio democrático. Como refere Morin (1993:19) “a diversidade é o grande tesouro da democracia” e é através da partilha e da cooperação e das divergências e conflitos que a diversidade se expressa, mantendo a democracia viva (Freire, 1993).

2. Práticas integradas pela equidade educativa

“A aprendizagem integrada é uma abordagem ao currículo (...) concebida para (...) fundir inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem de forma significativa e prática. (...) A palavra *integrada* (...) significa motivada pelo objetivo da igualdade” (Silver et al., 2010).

Beane (1995a:618) refere que “curriculum integration, in theory and practice, transcends subject-area and disciplinary identifications”. Para este autor, a integração

curricular começa na identificação de formas de organizar temas do quotidiano. Deste modo, o conhecimento só faz sentido se integrado em um todo. Para melhor compreender o seu conceito, Beane (1995b) apresenta uma analogia entre o currículo e um puzzle: para construir um puzzle guiamo-nos pela imagem do todo, já que as peças soltas, se isoladas, não fazem sentido. As peças do puzzle só produzem significado quando estão juntas, encaixadas umas nas outras. A integração curricular significa colocar as disciplinas em relação umas com as outras e com o modo como elas surgem na nossa vida: colocadas no contexto pessoal e social (Beane, 1995a).

Durante a minha prática educativa, partindo da produção do papel, os alunos tiveram a oportunidade de se ocupar de “um enorme leque de conhecimentos desde a informação aos valores, e incluindo conteúdos e destrezas provenientes de várias disciplinas do conhecimento” (Beane, 2003:93-94). Deste modo, o grupo teve a oportunidade de aprender novos conceitos úteis para o momento. Conceitos que se tornaram significativos, pela sua utilidade no desenvolvimento de atividades integradoras, relacionadas com o seu contexto.

Dados os objetivos do projeto desenvolvido, os alunos construíram contentores de reciclagem e um contentor de reutilização de papel (*reutilizeco*), enquanto forma preservar o ambiental. Os contentores foram construídos a partir de sólidos geométricos, apresentados para livre exploração. A aprendizagem é um processo ativo, devendo haver lugar à manipulação de objetos, para a descoberta de novos conhecimentos. A utilização do material manipulável tem um elevado relevo na aquisição e construção de conceitos matemáticos. Deste modo, cada GTB ficou responsável por explorar e recolher as características de um sólido geométrico (vide apêndice 48), dando-se assim a oportunidade de os alunos descobrirem as suas propriedades (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2008; Serrazina, 1991). As conclusões foram apresentadas à turma, abrindo-se espaço a um debate sobre as semelhanças e diferenças entre os sólidos apresentados. Desta forma, cada elemento da turma pode descobrir as suas próprias ideias, participando no processo de pensamento. De acordo com Arends (1995), são as discussões sobre um tópico que permitem a consolidação de estruturas cognitivas existentes e que ajudam a aumentar a capacidade de pensar. Posteriormente, cada GTB planificou a transformação do sólido explorado em contentor. É importante promover momentos

de debate e de decisão conjunta de objetivos. São momentos como estes, nos quais os alunos participam ativamente nos processos de decisão, que se promove o desenvolvimento social, moral, pessoal e, portanto, da prática democrática (Oliveira-Formosinho, 1986). Após negociação entre os grupos ficou definida a construção dos seguintes contentores: reutilizeco (paralelepípedo), pilhão (cubo), papelão (pirâmide) e tampão (cilindro) (vide apêndice 48). Os dois últimos resíduos viriam a ser recolhidos para apoiar duas causas solidárias, em parceria com o município e com uma instituição de solidariedade social local.

“A solidariedade implica colaboração, generosidade, sociabilidade” (Dotterens, 1974:27). Envolver os alunos em práticas solidárias, contribuindo para o desenvolvimento da consciência das suas responsabilidades sociais, é um dever de todos(as). Como refere Estanqueiro (2012:109), “a vacina da solidariedade combate um dos vírus mais contagiosos do nosso tempo: a indiferença em relação aos outros”. Numa sociedade que se pretende democrática, esta *vacina* deve ser administrada todos os dias. Aliámos assim as vantagens da integração curricular com a formação pessoal e social, por um melhor ambiente e por uma sociedade solidária e justa. Por meio da integração curricular, foram colocados todos os conteúdos em subordinação relativamente à ideia central. É por meio desta interação total entre as disciplinas, pela transdisciplinaridade, que os alunos poderão aprender para que servem os conteúdos e como tudo se interrelaciona no mundo (Beane, 1995, 2003; Leite et al., 2001). Este conjunto de atividades relacionou, entre outras, a expressão plástica e oral e a descoberta de conceitos matemáticos com a necessidade de reutilizar e reciclar resíduos e de ser solidário(a). Desta situação surgiu a vontade da turma se envolver em mais atividades de expressão plástica, abarcando diferentes formas de reutilizar papel. Emergiu assim uma planificação que contemplou várias mesas de trabalho, com diferentes atividades e materiais (vide apêndice 50).

O desenvolvimento da criatividade é importante e o(a) professor(a) deve contemplar momentos que promovam esse desenvolvimento. De acordo com Santos (2008), já no início do século XX, João Barros defendia que “não há sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem o culto da arte” (op.cit.:308). Como refere Coletto (2010:146), “o professor como principal mediador dos conhecimentos, precisa apresentar à criança situações que lhe possibilitem ampliar e enriquecer suas

experiências, de modo prazeroso e lúdico”, é preciso incentivar os alunos a criar, a sensibilizar-se com as cores, texturas e formas. O sistema de livre rotatividade pelas diferentes mesas de trabalho, permitiu a cada elemento da turma expressar-se da forma que mais lhe agradava. Puderam recortar e colar, desenhar, pintar e moldar pasta de papel, que os próprios fizeram. No final, as propostas de incluir esta experiência no dia da divulgação começaram a surgir. Ficou assim definido que, na apresentação pública, esta seria uma experiência a considerar (vide apêndices 49).

Como determinado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, no 1.º CEB o ensino é globalizante. Deve, por isso, promover o desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita, das noções essenciais de aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das diferentes expressões. Durante as atividades das várias expressões, ao longo da prática educativa, percebeu-se o quanto esta área deve ser desenvolvida e integrada no currículo. Tal como referido, um dos maiores desafios desta prática educativa foi desenhar planos a pensar na articulação entre os diferentes conteúdos e o projeto que estávamos a desenvolver. No entanto, essa articulação não foi feita a pensar apenas nos fatores enunciados. O desenho didático foi estruturado de acordo com a diversidade de *backgrounds* e características das crianças, numa tentativa de proporcionar processos de construção de conhecimento justos para todas. Não podemos pensar no ensino para *o aluno*, mas sim para a diversidade de alunos e alunas. Pensar desta forma obriga a estruturar o currículo de maneira a desafiar “o aluno superior”, mas a manter “a confiança e o desejo de aprender de um menos dotado” (Bruner, 1977:78). Como refere Fernandes (2011:106), “a autonomia curricular implica (...) que (...) se instituem novos modos de trabalho pedagógico que apostem (...) em climas de aprendizagem que respeitem os diferentes estilos e ritmos dos alunos e que, efetivamente, contribuam para aprendizagens mais significativas”.

Para Gardner (1995:16), “uma escola centrada no indivíduo seria rica na avaliação das capacidades e tendências individuais”. Este autor define a inteligência enquanto capacidade individual de gerar e resolver problemas, importantes no seu contexto cultural. A inteligência, segundo o mesmo, pode desenvolver-se e manifestar-se de várias formas, apresentando-se fracionada nas seguintes categorias (Gardner, 1995, citado por Silver et al., 2010): (I) inteligência verbo-linguística, que

se manifesta “na capacidade de usar as palavras” (op. cit.:11); (II) inteligência lógico-matemática, que se manifesta pela ênfase da racionalidade; (III) inteligência espacial, que envolve uma elevada capacidade de perceber, criar e recriar imagens, permitindo a conversão mental de palavras em imagens; (IV) inteligência musical, que se caracteriza por uma elevada sensibilidade a todos os tipos de sons; (V) inteligência cinestésica, que se relaciona com a capacidade de usar o corpo de diferentes maneiras e que permite uma elevada aptidão no manuseamento de objetos e realização de “movimentos corporais precisos com relativa facilidade” (op. cit.:12); (VI) inteligência interpessoal, que se manifesta pela elevada sociabilidade, dando a possibilidade de uma melhor aprendizagem quando existe interação com outros(as); (VII) inteligência intrapessoal, que “diz respeito à aptidão para aceder aos sentimentos e aos estados emocionais pessoais” (op. cit.:12), e (VIII) inteligência naturalista, que se manifesta pela apreciação do “mundo natural” (op. cit.:12).

De acordo com a teoria das inteligências múltiplas, a maior parte das pessoas manifesta uma competência superior numa ou duas destas inteligências. No entanto, todos os indivíduos apresentam todas as inteligências múltiplas, que usam, em combinação, para diferentes situações e contextos (Gardner, 1995). Esta multiplicidade de inteligências implica uma diferenciação do processo de ensino e de aprendizagem que vise todas as inteligências. Só através de um processo rico “pautado pelo recurso às inteligências múltiplas” (Silver et al., 2010:16) podemos responder às necessidades de todos os alunos. É diversificando o currículo que poderemos torná-lo justo, respondendo ao princípio da equidade educativa (Silver et al., 2010). Devemos dar oportunidade de trabalhar todas as inteligências para que os alunos possam invocar e usar várias inteligências. Não podemos ignorar o facto de que “todo o indivíduo nasce com oito inteligências” e que “todas são modificáveis e ensináveis” (op. cit.:15), assim como não podemos agir como se todas as crianças aprendessem da mesma forma. Como tal, em várias situações, na abordagem de determinado conteúdo, foram utilizados diferentes recursos, para que todos os alunos pudessem mobilizar as suas inteligências mais desenvolvidas. O recurso à imagem, ao improvisado, às experiências e às pesquisas, entre outras estratégias, terá permitido à diversidade de alunos melhor compreender os conteúdos. Muito embora não exista

“nenhuma receita para a educação das múltiplas inteligências” (Gardner, 1995:62), é por meio da diversidade de abordagens que pudemos garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de compreender os novos conteúdos e de maximizar o “seu potencial intelectual” (op. cit.:66).

Tal como referido anteriormente, para a preparação das palestras era importante que os alunos partissem de temas do seu interesse para a procura de novos conhecimentos. Para Leite et al. (2001), a integração curricular acontece quando forem tidos em conta os interesses das crianças, enquanto ponto de partida, para abordar uma ideia central. Considera-se, deste modo, que através da autonomia proporcionada na escolha dos temas de pesquisa, mas também das tarefas de preparação das referidas palestras, os alunos fizeram algo a que puderam chamar *seu*. Promovemos assim aprendizagens integradoras que, nas palavras de Beane (2003:94), poderão ser “experiências de aprendizagem inesquecíveis. (...) Experiências que literalmente se tornam parte de nós”.

Sabemos que uma apresentação oral do resultado de uma pesquisa pode valorizar diferentes linguagens, promovendo o desenvolvimento da capacidade de falar em público com autoconfiança (Estanqueiro, 2012). Para a preparação das palestras, a apresentar no dia da divulgação, os alunos tiveram a oportunidade de, em grupo, definir as tarefas que cada um deveria executar. Para tal, foram apresentados contratos de trabalho (vide apêndice 45), que poderão ter transmitido segurança aos elementos, já que lhes permitiu saber o que iam fazer e quais os prazos de execução das tarefas (Pais & Monteiro, 2002). Este recurso foi implementado, também, para desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade e dar a oportunidade a cada aluno para “desenvolver ao máximo as suas potencialidades” (Estanqueiro, 2012:13).

Quando existe liberdade de escolha de tarefas existe motivação, esforço, satisfação e alegria (Dotterens, 1974). As tarefas que surgem como resposta aos interesses de cada criança fortalecem a vontade em fazer bem. Foi ao que assistimos durante a preparação e apresentação das palestras. De um tema central (fabrico de papel) surgiram quatro palestras, resultado da procura dos alunos por uma resposta ao problema ambiental derivado do consumo e produção do papel (vide apêndice 45): (I) produção de papel; (II) as plantas; (III) deslizamentos: a raiz do problema está na falta de árvores, e (IV) lixo-arte: porque reutilizar é importante para o ambiente.

Cada GF planeou o formato da sua apresentação e cada elemento pôde escolher uma ou mais funções a desempenhar.

Durante todo o desenvolvimento do projeto, os alunos tiveram a oportunidade de descobrir os seus talentos, face às possibilidades criadas e aos feedbacks positivos fornecidos. Já na fase da divulgação, cada um mostrou esses talentos aos(às) colegas, à escola, aos pais e à comunidade. É importante que as crianças tenham a possibilidade de identificar os seus talentos. No entanto, porque “talent alone is not enough to achieve results” (Dewulf, 2012:23), é importante que esses talentos possam ser colocados em prática e que os alunos sejam valorizados por isso. Como refere Dewulf (2012:19), “positive emotion, such as interest, satisfaction, pride and love can help our psychological, social, intellectual ad physical abilities”. Para Bruner (1977:78), devemos criar ambientes que respeitem “a diversidade de talentos dos nossos alunos”. É necessário criar oportunidades para que todos se sintam recompensados pelos seus talentos, pois o talento só existe se for reconhecido. Se é do reconhecimento que surge a vontade de fazer mais e melhor, devemos promover um ambiente que encoraje a curiosidade, a participação e autonomia. Devemos garantir que os alunos tenham liberdade para descobrir e desenvolver os seus próprios talentos (Dewulf, 2012).

Vieira (2005) defende que uma criança livre é espontânea e criativa. Considera-se que a escolha de tarefas promovida permitiu a cada aluno sentir que tinha poder de decisão. Deste modo, todos puderam sentir-se confortáveis perante os desafios, o que os terá motivado. Como refere Dotterens (1974:35), “só se é senhor de si quando se tem a liberdade de decidir”. Consideramos, desta forma, ter promovido um elevado grau de comprometimento dos alunos nas suas tarefas. Como refere Dupont (1985:73), “os métodos de ensino só podem ser considerados como eficazes na medida em que produzem um alto grau de compromisso do aluno”. No entanto, dadas as diferenças entre os elementos da turma, só por meio de metodologias que respeitem o princípio da equidade educativa, como a abordagem integrada, poderemos facilitar esse comprometimento (Silver et. al., 2010). Ninguém se compromete com algo para o qual não está motivado. O interesse e o esforço, de acordo com Dotterens (1974), são solidários. É a liberdade de escolha que poderá motivar os alunos para o sucesso (Carita et al., 1997). É através da aprendizagem da

liberdade que a criança desenvolve o sentimento de responsabilidade e a autonomia, essenciais à democracia (Dotterens, 1974; Freire, 2001).

Capítulo VI – Investigar as vozes das crianças

A presente experiência-chave tem como principal objetivo indagar as perspetivas das crianças em relação à sua presença na instituição. Esta experiência diz respeito a um exercício investigativo decorrido ao longo da prática educativa, desenvolvida nos contextos de EPE e 1.º CEB. “Quando estamos a olhar para as crianças, não estamos a olhar para uma ideia, mas sim para *pessoas* que, em muitos níveis, não podem se não ser ativas (...) na forma como abordam as suas situações do dia-a-dia” (Hendrik, 2005:30).

Se olharmos para as investigações realizadas com crianças, verificamos que, em geral, aquelas que tomaram a criança enquanto objeto de estudo, pouco ou nada nos revelam sobre o seu *mundo* (Graue & Walsh, 2003). No entanto, como refere Lansdown (2001), consultar as crianças, tirando partido das suas perceções, conhecimentos e ideias, é essencial para o desenvolvimento de políticas educativas eficazes. A atitude dos investigadores, relativamente ao papel da criança tem vindo assim a mudar, predominando, cada vez mais, uma conceção da criança como indivíduo socialmente ativo, com voz na sociedade (Dahlberg et al., 1999; Hendrick, 2005). A criança, face aos investigadores, tem passando a ser considerada como uma participante do próprio processo de investigação (Filho & Prado, 2011; Moss, 2001). “Existe uma prova crescente para sugerir que a melhor fonte de informação sobre os assuntos pertinentes para as crianças são elas próprias” (Scott, 2005:106).

Desde que Piaget encorajou as crianças a falarem livremente por meio de entrevista, respeitando-as enquanto seres capazes de pensar sobre si mesmas, que as equipas educativas e comunidade investigativa têm vindo a mudar de postura. Passaram a encarar a criança como tendo um papel central, enquanto sujeito capaz de refletir sobre si mesma (Woodhead & Faulkner, 2005). Em 1978, Donaldson e a sua equipa deram um importante passo, partindo desta perspetiva, levantando a utilidade do contexto em que os estudos devem ocorrer (Woodhead & Faulkner, 2005). Desde a década de 80, altura em que surge a nível internacional os “direitos de participação” (Anderson, 2005:261), tem aumentado o número de investigadores preocupados em *ouvir a sua voz*. Surge cada vez mais a preocupação de ouvir as crianças em contexto real, em espaços que não as inibam e onde possam demonstrar

as suas capacidades, perceções e opiniões, ou seja, em que possam ser obtidas com maior confiabilidade as *suas* respostas (Graue & Walsh, 2003; O’Kane, 2005).

De facto, as crianças são hoje consideradas cidadãos plenos, de acordo com o Artigo 12.º da CDC (ONU/CDC, 1990), com o direito de exprimir livremente os seus pontos de vista sobre questões que lhes digam respeito e de os ver tomados em consideração. Na perspetiva de Filho (2011), no âmbito de um trabalho de pesquisa sobre pesquisas com crianças, realizadas de 1999 a 2009, “de 25 trabalhos analisados, 22 indicavam a necessidade de trazer as vozes das crianças, seu ponto de vista, sua perspetiva, ou seja, ouvir delas o que têm a dizer” (op.cit.:93). A nível internacional, podem ser destacados vários trabalhos de pesquisa através dos quais é dada ênfase ao papel da criança enquanto agente social, em que se *ouviram* as crianças por meio de várias estratégias (Contreras & Pérez, 2011; Filho, 2011; Woodhead & Faulkner, 2005, entre outros). Também a nível nacional é possível encontrar vários estudos onde a criança assume um papel direto na investigação, de acordo com o que faz, pensa e transmite (Oliveira-Formosinho, 2008; Santana & Fernandes, 2011). Enfim, como refere Tomás e Fernandes (2011:265) “no fundo, interessa conhecer os atores-criança” sendo para isso necessário “desenvolver pesquisas com crianças e não sobre crianças” (Filho & Barbosa, 2010:13).

1. Objetivos e metodologia

Com o presente exercício investigativo pretende-se compreender qual o “conhecimento²⁵” das crianças relativamente à sua presença no JI/escola (Mayall, 2005:123), podendo sintetizar-se os objetivos da seguinte forma: (I) verificar qual o ponto de vista da criança relativamente às atividades que lhe são proporcionadas no contexto do JI/escola; (II) verificar que conhecimento apresenta a criança relativamente à importância da sua frequência do(a) JI/escola, bem como dos motivos pelo qual o(a) frequentam e (III) usar a informação obtida durante o

²⁵ Ao utilizar o termo “conhecimento” pretende-se a ir ao encontro do defendido por Mayall (2005:123), que considera o uso deste termo, “em vez de perspetiva ou opinião”, mais propício por considerar desejamos ter acesso ao conhecimento que as crianças construíram por meio de reflexão sobre as suas vivências.

processo de investigação com vista à afirmação da importância de ouvir o que as crianças têm para dizer.

A metodologia utilizada durante este exercício investigativo enquadra-o no âmbito da designada investigação qualitativa, a que alguns, especialmente nos Estados Unidos, chamam de etnografia e que encara as crianças como co construtoras ativas da sua própria realidade, da sua vida (Dhalberg et al., 1999; Flik, 2009; Hatch, 1995). Segundo Patton (1990), a investigação qualitativa preconiza a utilização de três formas de recolha de dados: (I) entrevista, com perguntas abertas, neutras e claras; (II) observação direta e (III) documentação escrita. Poder-se-á assim concluir que a investigação qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural, complementados pela informação proporcionada pelo contato direto (Bogdan & Biklen, 1994; Clark et al., 2003).

Matthews (1980, citado por Novak, 1998:102) “descobriu que, em entrevistas com crianças dos 3 aos 9 anos”, muito embora com linguagem menos sofisticada, estas são perfeitamente “capazes de ter pensamentos filosóficos profundos”. Como defende Mayall (2005:123) “através dos diálogos com crianças, podemos aprender sobre o que elas conhecem e, até certo ponto, como elas aprendem” (Filho & Prado, 2011).

Com a necessidade de ouvir as crianças surge, igualmente, a necessidade de proceder de acordo com os princípios éticos que as protegem. É do respeito pelos princípios éticos que depende a qualidade das respostas obtidas, visto que a voluntariedade, a segurança e confiança são fatores fundamentais para a obtenção de dados de qualidade (Roberts, 2005; Scott, 2005). É à luz do direito à liberdade de expressão e dos princípios éticos, explícitos por exemplo no *Ethical Guidelines for Educational Research* (BERA, 2011) e no documento orientador da Direção Geral de Pesquisa e Inovação da Comissão Europeia: *Ethics for researchers* (2013), que a criança usufrui do direito à garantia da confidencialidade e anonimato dos dados. É com base nos mesmos princípios que a criança goza ainda do direito ao consentimento informado, cabendo-lhe o direito de recusar fazer parte do estudo, após informação sobre o processo e suas finalidade (Bogdan & Biklen, 1994; Soares et al., 2004; Tuckman, 2000).

1.1.Contexto de investigação, participantes, instrumentos e procedimentos

Para o presente exercício investigativo, foram realizadas entrevistas às crianças dos grupos de enfoque caracterizados nos Capítulos I e II, onde se encontram, igualmente, as descrições dos contextos em causa. Muito embora as entrevistas tenham sido realizadas por várias pessoas²⁶, em diferentes momentos e a distintas crianças, os instrumentos utilizados, as estratégias, procedimentos e análise foram, estrategicamente, delineados em conjunto pelos grupos de estágio.

Os principais instrumentos utilizados para conhecer os pontos de vista das crianças foram a entrevista semiestruturada e a observação participada, com os seguintes pressupostos justificativos: (I) permitir a livre expressão das crianças, de forma orientada para o campo que pretendíamos ver estudado; (II) permitir a clarificação das opiniões por meio de um clima de conversa quase informal que permitisse às crianças sentirem segurança e confiança face às questões e às entrevistadoras, e (III) utilizar as informações obtidas pelas notas de campo, durante as conversas com as crianças e durante a análise dos dados obtidos através dessas conversas, no sentido de melhor compreender o seu ponto de vista (Bogdan & Biklen, 1994; 2002; Clark et al., 2003; Soares et al., 2004).

A preparação das entrevistas envolveu a criação de um guião (vide apêndice 50) com questões-base, a ser gerido de forma flexível e de maneira a evitar o surgimento de repostas dicotómicas (sim/não) (Bogdan & Biklen, 1994; Patton, 1990). É importante que exista um certo grau de proximidade entre entrevistador(a) e entrevistado(a). Já que a relação afetiva entre *investigadoras* e todas as crianças, de um modo geral, era semelhante, cada uma de nós ficou encarregue de realizar a entrevista a cerca de metade das crianças do grupo, escolhidas aleatoriamente (Patton, 1990; Punch, 2002).

Em contexto de EPE, algumas entrevistas foram realizadas por fases, já que se optou por tentar utilizar momentos livres em contexto de sala para as realizar. Todavia, houve a necessidade de alterar o local pois o ruído e as solicitações de outras crianças não garantiam a fiabilidade integral das transcrições.

²⁶ De acordo com o número de elementos dos grupos de prática educativa, em EPE as entrevistas foram realizadas por duas pessoas e em 1.º CEB por três pessoas.

No sentido de deixar as crianças à vontade com a situação, depois de resolvidas as questões éticas, as entrevistas tiveram início por meio de uma conversa banal, canalizada para as perceções e experiências das crianças relativas ao tema (Bogdan & Biklen, 1994; Patton, 1990). Durante os diálogos, houve respeito pelos tempos de resposta de cada criança para que se exprimisse pelas suas próprias palavras, acedendo às suas opiniões e perceções. Porque a forma como colocamos as questões influencia a qualidade dos dados e dada a heterogeneidade dos grupos, as questões foram reformuladas de modo a se tornarem claras (Carmo & Ferreira, 1998; Punch, 2002; Scott, 2005). Visto que “as entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994:138), optámos por realizar as entrevistas em pares que foram criados tendo em consideração o grau de afinidade entre as crianças (Mayall, 2005; Patton, 1990; Soares et al., 2004). Durante o período de observação e intervenção em EPE, pudemos aferir que, em dois casos, as crianças deveriam ser entrevistadas isoladamente, por apresentarem dificuldades ao nível da expressão oral.

As entrevistas, em ambos os contextos, foram gravadas em sistema áudio e transcritas (vide apêndice 51), tendo as transcrições sido exploradas e analisadas, com base na Grounded Theory de Glaser e Stauss (1967, citado por Berry et al., 2013), enquanto método para o desenvolvimento de teorias fundamentadas. Assim, depois de feita a recolha de dados, através das entrevistas e notas de campo (apêndice 4), procedemos à sua classificação, no sentido de os compreender e categorizar, por meio de comparação de diferenças e semelhanças. Emergiram assim categorias que, através uma análise interpretativa, tiveram como resultado as conclusões apresentadas (Berry et al., 2013; Glasser, 2013).

1. Apresentação dos resultados

1.1.Contexto de Educação Pré-Escolar

Questionando quais as atividades que mais agradam às crianças em contexto de JI, estas apresentam várias opções (num total de 44 respostas em 24 crianças),

categorizadas da seguinte forma: atividades lúdicas (brincar, jogar, brincadeiras livres no exterior), atividades de expressão plástica (como desenhar e pintar), *trabalhar* e escrita. Verificou-se que as preferências das crianças residem nas atividades lúdicas, sendo também evidente a preferência por atividades que envolvem a expressão plástica e o *trabalho*.

Relativamente ao ponto de vista das crianças sobre os motivos da sua presença em JI, verificámos que as respostas se dividem nas seguintes categorias: por questões que se prendem com a sua formação académica (para virem trabalhar, aprender, ler e escrever, para tirar boas notas e fazer o que a professora manda), por motivos relacionados com os cuidados (porque os pais e mães estão a trabalhar), por preferência pessoal (porque gostam) e por motivos lúdicos (porque vêm brincar e jogar). Verifica-se que, de entre as 28 respostas dadas por 14 crianças, predomina aquela a que Vasconcelos (2009:22) intitula uma “visão educativa” do JI, havendo, também, uma elevada incidência de respostas voltadas para os motivos lúdicos/preferenciais. Poucas são as crianças que relacionam a sua permanência, nas palavras da mesma autora, com a “visão assistencial” deste serviço (op. cit.:22).

Relativamente aos conhecimentos que as crianças possuem na perspetiva da importância da sua permanência na instituição, obtivemos 15 respostas dadas por 13 crianças. Essas respostas agrupam-se nas seguintes categorias: *motivos académicos* (como ouvir recados, aprender, escrever e trabalhar), preferências pessoais e lúdicas (porque gostam, para fazerem o que quiserem, para jogarem e brincarem). Constatou-se que existe uma maior incidência de respostas centradas em motivos académicos, sendo o trabalho a referência mais predominante.

Tendo em consideração que surgiu, desde o início dos diálogos em torno deste tema, uma elevada referência ao trabalho, algumas crianças foram questionadas sobre a sua compreensão relativamente ao seu significado. Das crianças que responderam a esta questão, compreendemos que este termo tem distintos significados, categorizados da seguinte forma: trabalhar é uma atividade prazerosa, trabalhar é realizar atividades decididas pelos(as) adultos(as) e trabalhar é realizar atividades de expressão plástica. Verifica-se que, há uma maior incidência na relação deste tema com atividades prazerosas e com atividades de expressão plástica.

1.2.Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Acerca do ponto de vista das crianças sobre a importância da sua presença na escola, verificámos que as respostas se dividem nas seguintes categorias: por questões que se prendem com a sua formação académica (para aprender) e por motivos sociais (para estar com os(as) amigos(as), para fazer novos amigos). Várias crianças aprofundaram o seu conhecimento relativamente à importância das aprendizagens que realizam na escola. Estas referem que as aprendizagens promovidas na escola são importantes para o futuro (para terem um trabalho e/ou para ensinarem os(as) filhos(as)). Verifica-se que, de entre as 27 respostas dadas por 16 crianças, predomina a visão da escola com meio de preparação para o futuro, havendo, também, uma elevada incidência de respostas relacionadas com a importância da socialização nas suas vidas.

Questionando as crianças acerca dos processos decisórios em que eram envolvidas na sala, as respostas dividiram-se entre os momentos dinamizados pela professora cooperante e os momentos em que o projeto foi desenvolvido. Relativamente à participação das crianças nas decisões durante os momentos dinamizados pela professora cooperante, as 12 respostas dividiram-se em duas categorias de forma equilibrada: às vezes (às vezes a professora mostra a planificação e damos a nossa opinião) e não (quem planifica/decide é a professora). Relativamente à participação das crianças em processos de decisão durante o desenvolvimento do projeto, as respostas foram unânimes: as 9 crianças que responderam à questão referiram que puderam decidir. As crianças apresentaram vários exemplos de decisões tomadas. Foi referido que puderam escolher: o grupo, as tarefas durante os trabalhos de grupo, os workshops em que participaram e os temas de pesquisa que realizaram.

Tentando compreender o sentimento que a liberdade de escolha despertava nas crianças, estas foram questionadas sobre o que haviam sentido quando puderam ter liberdade de escolha. As respostas foram variadas, dividindo-se nas seguintes categorias: gostaram, sentiram-se felizes, sentiram mais vontade de trabalhar, foi divertido e foi fácil. Algumas crianças demonstraram satisfação por terem tido oportunidade de mudar de grupo e/ou tarefa, procurando situações mais satisfatórias

(sentiram-se felizes por não fazerem coisas que não gostavam, que não queriam, por poderem mudar para fazer outras coisas ou trabalhar com outros colegas para ver se gostavam mais). As 10 crianças que falaram acerca do que sentiam por ter liberdade de escolha referiram sentimentos agradáveis como terem gostado, terem-se sentido felizes e/ou com mais vontade de trabalhar e ter sido divertido, tendo havido uma alusão ao facto de ter sido fácil (pensava que era difícil, mas afinal foi fácil).

2. Análise dos dados

Os mundos das crianças são construídos por crianças e adultos ao redor deles, e boas perguntas de pesquisa levam a estudos que descrevem uma interpretação desses mundos de dentro para fora (Hatch, 1995).

Relativamente ao exercício investigativo realizado em contexto de EPE, analisando os dados, verifica-se que suas respostas, de um modo geral, se dividem de acordo com a divisão do tempo, com as suas rotinas diárias em contexto institucional. Esses tempos estão divididos, alternadamente, entre atividades dinamizadas pela educadora e atividades livres. Relativamente à importância da frequência do JI e aos motivos que levam as crianças a frequentá-lo, também as respostas se dividem entre os trabalhos e as atividades lúdicas. No entanto, o trabalho é visto como algo divertido, tal como as atividades lúdicas.

Será que as estratégias metodológicas da educadora têm um papel preponderante para a formação destas opiniões? “Ao assumir que as crianças são atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus modos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (Soares et al., 2004:6), poderemos afirmar que poderá existir uma relação entre as respostas obtidas e as crenças dos(as) adultos(as) que gerem aquele espaço. Como refere Lansdown (2001:4) “children have a body of experience and knowledge that is unique to their situation. They have views and ideas as a result of that experience”.

No contexto em causa, pude compreender que os(as) adultos(as) acreditam na criança enquanto ser autónomo, sendo o lúdico considerado de maior relevância para os objetivos que se pretendem ver alcançados. Talvez por esse motivo, as crianças

parecem encarar o trabalho como sendo algo divertido e referem a brincadeira como a atividade que mais lhes agrada. Afinal de contas, elas têm tempo para brincar, para experimentar as atividades que elas próprias decidem realizar. Será que, por outro lado, serei eu, enquanto adulta, que possuo uma ideia de trabalho preconcebida, faço um indevido julgamento sobre as atividades realizadas pelas crianças? Autores como Cuffaro (1995) e Cannella (1997) concordam que o que sabemos sobre as crianças é influenciado pelo nosso ponto de vista (Graue & Walsh, 2003, Punch, 2002). Muito embora as crianças considerem que frequentam o JI por motivos que se prendem com questões que interpretei como sendo de foro educativo, dado o significado que atribuíram ao trabalho, compreendo que estas usufruem de tempos de qualidade, capazes de as fazer sentir-se bem, envolvidas nas suas atividades. Para estas crianças, apesar de algumas atividades serem propostas pelos(as) adultos(as), brincar e trabalhar não se distinguem pelo prazer que causam, mas, talvez, pelo controlo que podem exercer sobre cada uma das atividades (Cannella, 1997). Como defende Oliveira (1999:245) “qualquer criança, deixada por sua conta, empreende atividades de trabalho (...). O empenho e a alegria com que realizam essas tarefas leva-nos a considera-las como brincadeiras”.

Relativamente ao contexto de 1.º CEB, analisando as categorias emergentes, verificamos que do ponto de vista das crianças a escola é um local onde são preparadas para a vida adulta e onde podem socializar com os seus pares. A visão da função da escola enquanto local de formação pode indicar a responsabilização das crianças pelo seu futuro, pela sua independência financeira e pelo futuro das próximas gerações. Ficou evidente que para as crianças é importante aprender. É das aprendizagens promovidas pela escola que depende a possibilidade de poderem vir a exercer uma profissão no futuro. De acordo com Zabalza (1992:37) “a escola básica é um dos agentes sociais em que os sujeitos (...) estabelecem as bases de relação entre eles mesmos e a sociedade, entre eles mesmos e a cultura”. A escola é o local onde as crianças adquirem instrumentos e recursos essenciais para viver na sociedade em que estão inseridas, respondendo às suas exigências. Como refere Coelho (2007:3), as crianças, “agentes ativos e socialmente criativos” que “contribuem para a produção das sociedades adultas” (op. cit.:3), são mudadas pela escola.

O que exige a sociedade de hoje às crianças? Consequência da crise económica em Portugal, os problemas relacionados com a falta de emprego e a pobreza têm afetado a nossa sociedade, sendo estes temas recorrentes nos meios de comunicação. Estarão as crianças a ser influenciadas pela atual preocupação dos adultos com as questões relacionadas com a falta de emprego? Como refere Freire (1974:35), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. A escola é um local da nossa sociedade e reflete as suas preocupações e necessidades. A família, a escola e os meios de comunicação social são os principais agentes de socialização das crianças. É por meio da socialização que os indivíduos se adaptam à sociedade em que estão inseridos, interiorizando os valores pelos quais esta se rege (Pinto, 1995). Na sociedade contemporânea, de acordo com Bauman (2008, citado por Paim & Nodari, 2012), valorizar a obtenção de um trabalho no futuro implica valorizar a oportunidade de alcançar melhores condições de vida. Esta ênfase dada à responsabilização do indivíduo sobre si atribui uma nova significação ao valor da responsabilidade. Se outrora “o valor da responsabilidade (...) residia no dever ético e na preocupação pelo outro, atualmente e de acordo com esta perspetiva, leva o indivíduo a comprometer-se consigo próprio, (...) excluindo a responsabilidade pelos interesses, necessidades e desejos do outro” (Paim & Nodari, 2012:8). Poderão os principais agentes de socialização da criança estar a elevar os valores materiais e detrimento dos valores morais pelos quais se rege uma sociedade que se pretende democrática? A escola está preparada para responder às exigências *polares* da sociedade atual? – Promover a formação de indivíduos comprometidos consigo e, simultaneamente, com os outros. Esta é uma questão que convida a novos estudos, já que a escola não se pode manter alheia às transformações sociais a que temos vindo a assistir, nem desvincular-se da sua função de promover uma sociedade mais justa para todos(as).

Ainda em contexto de 1.º CEB, procurámos compreender se as crianças eram incluídas em procedimentos decisórios sobre o seu processo de educação. As crianças que participaram deste exercício investigativo identificaram a atribuição de uma maior liberdade de escolha durante o desenvolvimento do projeto ambiental, impulsionado pelo grupo de estágio. As crianças valorizaram a liberdade de escolha que lhes foi atribuída, identificando-a como motivadora. Podemos atribuir à

metodologia de trabalho de projeto a cedência do poder de decisão a que as crianças se referiram? A ação dos participantes ao longo do desenvolvimento do projeto, tal como se julga evidente ao longo do presente relatório, teve por base os princípios orientadores da metodologia de trabalho de projeto. Essa ação veio permitir que as crianças experimentassem o poder de decisão sobre si, o que, por sua vez, desencadeou sentimentos de prazer pelo processo educativo. Se pretendemos que as crianças tenham prazer em aprender não deveríamos proporcionar-lhes mais liberdade de escolha? Decidir sobre si deve ser tido como um direito de todos(as). Cabe às instituições educativas criar ambientes nos quais as crianças sejam encaradas enquanto capazes de tomar decisões sobre si, sobre o seu processo de desenvolvimento. Esta perspetiva implica uma mudança de mentalidades, que permita encarar o processo educativo como um ato partilhado de construção conjunta de conhecimento, no qual todos(as) têm um papel ativo: crianças e adultos(as) (Cuffaro, 1995). Contrariando as atuais tendências paternalistas responsáveis pelos poucos progressos relativamente ao “reconhecimento das crianças enquanto atores com pleno direito de participação” (Coelho, 2007:4), esta perspetiva implica também um novo desenho da política educacional, que abra espaço a uma outra forma de gestão do currículo: uma gestão partilhada entre profissionais e crianças.

Considerando os dados recolhidos nos dois contextos podemos compreender que, em ambos, a aprendizagem surge como principal motivo para frequentar o/a JI/escola. De um modo geral, para as crianças é importante frequentar a escola para aprender. A necessidade de aprender, de saber mais e melhor, para garantir um trabalho futuro parece ser uma preocupação social internalizada pelas crianças. Este facto, de acordo com Corsaro (2000, citado por Coelho, 2007), implicará transformações na nossa sociedade e cultura, tal como conhecemos. Deste modo, podemos concluir que, para os grupos de crianças que participaram neste exercício investigativo, o(a) JI/escola é o local onde é promovido o processo de construção interna. Este permitirá a cada uma das crianças tornar-se cada vez mais apta, mais capaz, mais humana e mais igual a si mesma (Tavares & Alarcão, 1990), para responder ao que a sociedade espera delas, ao que elas próprias esperam, em virtude dos valores sociais e culturais sobre os quais regem o seu comportamento: uma

potencial contribuição para a estabilidade social e progresso económico (Moss, 2001, citado por Coelho, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais

No início do século XX, John Dewey (1903) defendia que a vida moderna significa democracia e que esta, por sua vez, se relaciona com o conceito de liberdade de ação. Este importante filósofo americano referiu, no entanto, que a liberdade de ação sem o desenvolvimento da capacidade de livre pensamento resulta no caos. De acordo com esta perspetiva, cabe às instituições educativas promover o desenvolvimento dessa capacidade, o que só será possível se encararmos as crianças como seres capazes de pensar e decidir por si e sobre si mesmas.

Mais de cem anos passaram e o desenvolvimento da democracia nas instituições educativas continua a ser debatido por autores(as) como Glaeser et al. (2007) e Peter Moss (2011), entre tantos(as) outros(as) (Englund, 2000; Putman & Putman, 1993). A necessidade de manter a democracia viva tem-se perpetuado ao longo dos tempos e com ela novas vozes se têm feito ouvir, a principal das quais a das crianças.

Desenvolver a minha prática educativa, última fase desta formação inicial, com a intenção de colocar as crianças no lugar de destaque que lhes cabe, levou-me a aprofundar os meus conhecimentos sobre este tema: a democracia em contexto educativo. Se é importante ouvir o que as crianças têm para nos dizer, então é fundamental promover o desenvolvimento da sua liberdade de pensamento. Só deste modo poderemos ter acesso ao que realmente sentem e pensam. Este foi o meu grande desafio ao longo destes últimos meses.

A decisão de promover o ambiente democrático em contexto educativo surgiu nos primeiros dias da minha prática educativa em EPE. Da dificuldade das crianças se ouvirem umas às outras, cresceu em mim a vontade de criar um espaço de diálogo que lhes permitisse conhecer as vantagens de unir conhecimentos, de cooperar e de decidir em conjunto. A cada leitura sobre o tema, novas ambições surgiam. A cada aprendizagem que fiz, senti necessidade de conhecer mais e melhor sobre como dar às crianças o que já devia ser seu, por direito: o poder de decidir sobre si mesmas.

Como refere Saracho (2010:943), “a prática pedagógica durante o estágio é o teste decisivo dos candidatos a professores de escolherem o ensino como profissão,

exigindo-lhes que transfiram para a prática os conhecimentos teóricos adquiridos”. Ao longo do meu percurso, as bases teóricas e a cooperação com colegas e profissionais foram os alicerces do meu crescimento. Unindo esforços, refletimos e procurámos meios de, a cada dia, dar o nosso melhor pelas crianças. Como defende Freire (2012:49), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Refleti antes, durante e depois das minhas práticas, porque esta é a melhor forma de rever a minha ação. Refletir em conjunto potenciou a otimização das minhas prestações. Conhecer outros pontos de vista, outras formas de agir e pensar, é aprender e foi o que fiz (Nóvoa, 2004; Roldão, 2007).

Ouvindo as crianças, muitas dúvidas surgiram e, com elas, uma certeza: a sua visão deve ser aprofundada. Se pretendemos que as instituições educativas cumpram a função para a qual foram criadas – promover o desenvolvimento integral das crianças – há que saber a melhor forma de o fazer. As informações que nos permitirão fazê-lo, só as crianças podem fornecer. São elas que sabem o que conhecem, como conhecem, o que querem conhecer e como querem fazê-lo. Motivar as crianças sem as implicar no seu próprio processo de desenvolvimento não será uma contradição? Muito embora seja uma prática relativamente recente, são já vários(as) os(as) autores(as) que têm colocado o foco sobre a importância de ouvir as crianças (Dahlberg et al., 1999; Hendrick, 2005; Oliveira-Formosinho, 1998). Saber o que as crianças pensam e como pensam poderá ser a essência da educação de qualidade que a sociedade tanto almeja. Como refere Coelho (2007:8), “a educação não é apenas um assunto de alguns, mas de todos os agentes envolvidos”.

Como defende Lourenço (2005:67), “ao demitir-se da sua função de guiar e motivar os seus alunos (...), o professor confronta-os com um passaporte para o irremediável insucesso que os espera”. Ao longo da minha formação inicial, fui compreendendo a importância de conhecer cada criança. Durante as práticas educativas que me foram proporcionadas, verifiquei que sem compreender o modo como pensa cada criança, não é possível apoiá-la nas suas dificuldades e desafiá-la a novas aprendizagens. O exercício investigativo realizado veio sublinhar a importância do(a) educador(a)/professor(a) ser, também, um constante investigador em constante formação (Esteves, 2002). Como refere Roldão (2008:28), “qualquer percurso de aprendizagem intencional requer (...) um plano de ação”. Se não

podemos desenhar um mapa sem conhecer o território, como podemos pensar em traçar planos para uma educação de qualidade sem conhecer as crianças?

A cada olhar sobre o meu percurso, as palavras de Freire (2012:99) fazem mais sentido: “O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial (...) que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”. É esta consciência do poder que a educação tem nos processos de mudança que me guiará no futuro. É esta vontade de viver intensamente cada dia com as crianças, sabendo da importância que a educação tem para todos(as) nós, que me move.

“A dimensão utópica anima o pensamento da educação. O presente da tarefa educativa é determinado pelo desígnio do futuro. Educar é uma atividade que se refere a um montante em função da visão forte de uma jusante” (Gil, 2004:157). Se as instituições educativas têm como função preparar as crianças para que garantam um futuro melhor, não podemos pensar no que nos serve hoje. “Preparar os jovens para a vida é (...) prepará-los para a vida de amanhã, a qual (...) será muito diferente da que é a nossa, presentemente” (Dotterens, 1974:25). A melhor forma que temos de preparar as crianças para algo que desconhecemos é promovendo o desenvolvimento da sua criatividade e do seu espírito crítico. Para isso, teremos que libertar as crianças, facilitando o desenvolvimento da sua autonomia. Só desta forma estaremos a permitir às crianças aprender a conduzir-se, a colaborar, a adaptar-se e a cultivar-se, fatores essenciais para o cumprimento das responsabilidades e atividades que a sociedade lhes exige (op. cit.). Como refere Freire (1974:95), “quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra”.

Desta fase inicial de formação levo uma certeza: terei sempre muito para aprender, com as crianças, sobre as crianças e pelas crianças.

Referências Bibliográficas

- Abbott, L. (1994). “Brincar é bom!”: Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In Moyles, J., *A excelência do brincar* (pp. 94-107). 1.ª Edição, Artmed. Porto Alegre.
- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a cidadania: Guião para a educação para a cidadania em contexto escolar...Boas prática*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. 1.ª Edição, Porto Editora. Porto.
- Albarado, J. (1994). “You might as well go home”. In Goffin, S. G. & Day, A. E., *New perspectives in early childhood teacher education: Bringing practitioners into the debate* (48-58). 1.ª Edição, Teachers College Press. New York.
- Almeida, A. (1999). *A Emoção na Sala de Aula*. 6ª Edição, Papyrus. São Paulo.
- Alonso, M. (1991). *La participación: Metodología y práctica*. 1ª Edição, Editorial Popular. Madrid.
- Alvarenga, G. M. & Araújo, Z. R. (2006). Portfólio: aproximando o saber e a experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*. **17(34)**:187-206.
- Alves, J. F. (2000). A estruturação de um setor industrial: a pasta de papel. *Revista da Faculdade de Letras, História*. **3(1)**: 153-182.
- Alves, C. (2002). *Comportamento do consumidor: Análise do comportamento de consumo da criança*. 1.ª Edição, Escolar Editora. Lisboa.
- Anderson, P. (2005). As crianças como investigadoras: Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In Chistiensen, P. & James, A., *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas* (261-280). 1.ª Edição, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.

- Andreola, B. A. (1983). *Dinâmica de grupo: jogo da vida e didática do futuro*. 2.^a Edição, Vozes. Petrópolis.
- Aran, A. (1996). *Materiales curriculares: Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. 1.^a Edição, Editorial Graó. Barcelona.
- Arantes, V. (org.) (2007). *Educação e Valores: Pontos e Contrapontos*. 1.^a Edição, Summus Editorial. São Paulo.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. 1.^a Edição, McGraw-Hill. Amadora.
- Aranega, C., Nassim, C., & Chiappetta, A. (2006). A importância do brincar na educação infantil. *Revista CEFAC*. **8 (2)**:141-146.
- Baccega, M. (2010). Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania. *Comunicação, mídia e consumo*. **7(19)**:49-65.
- Bagozzi, R. P., Gürhan-Canli, Z. & Priester, J. R. (2002). *The social psychology of consumer behavior*. 1.^a Edição, Open University Press. Buckingham.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In: Smith, K.G.; Hitt, M.A. *Great minds in management* (pp.9-35). Oxford University Press. Acedido a 10 de agosto de 2013, em <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2005.pdf>.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. 1.^a Edição, Editorial Espasa-Calpe. Madrid.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. 1.^a Edição, Alianza Universidad. Madrid.
- Barbosa, M. (2008). *Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil*. 2.^a Edição, Artmed. Porto Alegre.
- Barbosa, M. & Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação de Infância*. 1.^a Edição, Artmed. Porto Alegre.

- Bautel, W. (2012). Developing civic education in schools: The challenge. In Print, M. & Lange, D. (Org.), *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens* (pp.7-18). Sense Publishers. Rotterdam.
- Beal, G. M. Bohlen, J. M. & Raudabaugh, J. N. (1976). *Liderança e dinâmica de grupo*. 3.ª Edição, Editores Zahar. Rio de Janeiro.
- Beane, J. A. (1995a). Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge. *The Phi Delta Kappan*. **76(8)**: 616-622.
- Beane, J. A. (Org.) (1995b). *Toward a coherent curriculum: The 1995 ASCD yearbook*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria. Acedido a 06 de abril de 2014, em http://pypconcepts.wikispaces.com/file/view/Towards_a_Coherent_Curriculum_article.pdf.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*. **3(2)**:91-110.
- BERA/British Educational Research Association (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. Acedido a 17 de agosto de 2013, em <http://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf>.
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scarffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. 1.ª Edição, National Association for the Education of Young Children. Washignton.
- Berkowitz, M. W. (1998). Educar la persona moral en su totalidad. In Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (Org.), *Educación, valores y Democracia* (pp. 139-177). 2.ª Edição, OEI. Madrid.
- Berry, D., Godfray, M., Holt, R., Kapsler, C. & Ramos, I. (2013). Requirements specifications and recovered architectures as Gounded Theories. *The Gounded Theory Review*. **12(1)**: 1-10.

- Biber, B. (1988). The challenge of professionalism: Integrating theory and practice. In Spodek, B. Saracho, O. & Peters, D. (Org.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp.29-47). 1.^a Edição, Teachers College Press. New York.
- Blanchar, M. (1992). La educación lingüística: el aprendizaje de la lengua escrita. In Moll, B. (Org.), *La escuela infantil de 0 a 6 años* (pp.297- 318). 1.^a Edição, ANAYA. Salamanca.
- Bogaards, M. (2009). How to classify hybrid regimes? Defective democracy and electoral authoritarianism. *Routledge, Taylor & Francis Group, Democratization*. **16(2)**:399-423.
- Bogdan, R. & Briklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. 1.^a Edição, Porto Editora. Porto.
- Branco, M. L.. (2002). A formação cívica como formação integral. In Amaro, G., *Educação para os direitos humanos: Atas do encontro internacional* (pp.311-316). 1.^a Edição, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação. Lisboa.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem ativa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. 1.^a Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. 2.^a Edição, Artmed. Porto Alegre.
- Bruner, J. S. (1977). *O processo da educação*. 1.^a Edição, Edições 70. Lisboa.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. 1.^a Edição, Presses Universitaires de France. Paris.
- Bruner, J. S. (1998). *The culture of education*. 4.^a Edição, Harvard University Press. Massachusetts.
- Bühlmann, M., Merkel, W., Wessels, B. & Müller, L. (2007). The quality of democracy: Democracy barometer for established democracies. In *National*

Centre of Competence in Research (NCCR) Challenges to Democracy in the 21st Century, Working Paper N.º 10. Acedido a 24 de março de 2014, em <http://www.nccr-democracy.uzh.ch/publications/workingpaper/pdf/WP10.pdf>.

- Caluijo, M. (1992). El niño de 0-6 años: crecimiento, desarrollo, relación con el medio. In Moll, B. (Org)., *La escuela infantil de 0 a 6 años* (pp. 54- 76). 1.ª Edición, ANAYA. Salamanca.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstruction early childhood education: Social justice & revolution*. 1.ª Edición, Volume 2, Peter Lang Publishing. New York.
- Cardia, M. S. (1998). Cinco tipos de democracia institucional. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de Lisboa*. Edições Colibri. **12**:309-316.
- Carita, A., Silva, A.C., Monteiro, A.F. & Diniz, T.P. (1997). *Como ensinar a estudar*. 1.ª Edición, Editorial Presença. Lisboa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. 1.ª Edición, Universidade Aberta. Lisboa.
- Carvalho, A., Benavente, A., Bento, C.G., Leão, C., Tavares, M. & César, M. (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas escolares*. Escolar Editora. Lisboa.
- Castro, L. & Ricardo, M. (1993). *Gerir o trabalho de projeto: Um manual para professores e formadores*. 2.ª Edición, Texto Editora. Lisboa.
- Chripino, A. (2007). Gestão do Conflito Escolar: Da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. **15 (54)**:11-28.
- Clark, A., McQuail, S. & Moss, P. (2003). Exploring the field of listening to and consulting with young children. *Research report RR 45*. Depart of education and skills. Acedido a 23 de agosto de 2013, em <http://dera.ioe.ac.uk/8367/1/RR445.pdf>.

- Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*. **44(3)**:1-10.
- Cole, C. F. (2002). Começar pelas crianças: Aprender sobre si próprio e sobre os outros para construir um futuro com mais paz. In Amaro, G., *Educação para os direitos humanos: Atas do encontro internacional* (pp.185-188). 1.^a Edição, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação. Lisboa.
- Coletto, D. (2010). A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo*. **1(3)**:137-152.
- Coltman, P. & Whitbread, D. (2008). 'My mum would pay anything for chocolate cake' - Organising the whole curriculum: enterprise projects in the early years. In Whitbread, D. & Coltman, P., *Teaching and learning in the early years* (pp. 61- 87). 3.^a Edição, Routledge. New York.
- Comissão Europeia/Direção Geral de Pesquisa e Inovação (2013). *Ethics for researches*. Acedido a 17 de agosto de 2013, em <ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/fp7/docs/ethics-for-researchers.pdf>.
- Conti, L. e Sperb, T. (2001). O Brinquedo de Pré-Escolares: Um Espaço de Ressignificação Cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. **17(1)**:059-067.
- Contreras, C. & Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. **2(9)**:811 - 825.
- Correia, C. & Santos, B. (1997). *A educação do consumidor na escola: aspetos práticos da transdisciplinaridade*. Ministério do Ambiente. Lisboa.
- Costa, M. (Org.) (2003). *Gestão de conflitos na escola*. 1.^a Edição, Universidade Aberta. Lisboa.
- Costa, V. (2011). A escola, espaço de construção da cidadania?. *Revista ELO*. **18**:67-76.

- Costa, M. N. & Araújo, R. P. (2012). A importância da visita técnica como recurso didático metodológico: Um relato na prática do IFSertão Pernambucano. In *Atas do Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, VII CONNEPI*. Acedido a 21 de março de 2014, em <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/1335/2166>.
- Craidy, C. & Kaercher, G. (2001) *Educação Infantil: para que te quero?*. 1.ª Edição, Artmed. Porto Alegre.
- Cuffaro, H. (1995). *Experimenting with the world: John Dewey and the early childhood classroom*. 1.ª Edição, Teachers College Press, New York.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes*. 1.ª Edição, Editora Pergaminho. Lisboa.
- Dácio, A. R. (2005). Do pretendido ao acontecido: O olhar de uma escola na vivência da reorganização curricular. In Roldão, M. (Org.), *Estudos de práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 25-45). Universidade Católica Editora. Lisboa.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care*. 1.ª Edição, Routledge Falmer. London.
- Decreto-Lei n.º46/86 de 14 de outubro de 1986. *Diário da República n.º237 – I Série*. Assembleia da Republica. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 300 – I Série*. Ministério dos Assuntos Sociais e da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei 147/97 de 11 de junho. *Diário da República n.º 133 – I Série A*. ME. Lisboa.
- Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15 – I Série A*. ME. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série A*. ME. Lisboa.

Decreto-Lei nº 26/96 de 31 de julho. *Diário da República nº 176 – I Série A*.
Assembleia da Republica. Lisboa.

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República nº 38 – 1ª Série*.
ME. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37 – 1.ª Série*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Delors, J. (org) (2010). *Educação: um tesouro a descobrir*. UNESCO. Brasília.

Dempsey, J. e Frost, J. (2010). Contextos Lúdicos na Educação Infantil. In Spodek,
B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687-714).
2.ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Desforges, C. (1995). Learning out of school. In Desforges, C. (org.), *An
introduction to teaching: Psychological perspectives* (pp. 93-112). 1.ª Edição.
Basil Blackwell. Oxford.

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.

Dewey, J. (1903). The Elementary School Teacher. *Chicago Journals, The
University of Chicago Press*. **4(4)**:193-204.

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.

Dias, F. N. (2004). *Relações grupais e desenvolvimento humano*. Instituto Piaget.
Lisboa.

Dias, A. (2005) Educação moral e autonomia na educação infantil: O que pensam os
Professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. **18(3)**:370-380.

- Díaz, M. & Palomar, J. (1992). La educación lingüística: el lenguaje oral. In Moll, B. (Org.), *La escuela infantil de 0 a 6 años*. (pp. 267- 294). ANAYA. Salamanca.
- Dottrens, R. (1974). *Educar e instruir*. 3.ª Edição, Editorial Estampa. Lisboa.
- Duarte, N. (2006). *Vigotsky e o 'aprender a aprender': críticas às apropriações neobelianas e pós-modernas da Teoria Vigotskiana*. Editora Autores Associados. São Paulo.
- Dubois, B. (1999). *Compreender o consumidor*. 3.ª Edição, Publicações Dom Quixote. Lisboa.
- Dupont, P. (1985). *A dinâmica do grupo-turma*. Coimbra Editora. Coimbra.
- Dyson, A. & 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* (pp. 265-300). 2.ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. 1.ª Edição, Atrmed. Porto Alegre.
- Englund, T. (2000). Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*. **32(2)**:305-313.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. 2.ª Edição, Editorial Presença. Lisboa.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. 1.ª Edição, Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Evans, J. (2010). O atendimento da criança e o seu desenvolvimento na perspetiva dos países em vias de desenvolvimento. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 953-980). 2.ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

- European Recovered Paper Coucil. (2012). Paper recycling: Monitoring report 2012. Acedido a 18 de dezembro de 2013, em http://www.paperforrecycling.eu/uploads/Modules/Publications/WEB_lowres_Monitoring%20report%202012.pdf.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios*. Porto Editora. Porto.
- Fernandes, E. & Santos, A. (2009) Programação de contingências reforçadoras no fortalecimento de repertórios pró-sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. **11(2)**:208-304.
- Fernandes, J. V. (2001). *Saberes, competências, valores e afetos necessários ao bom desempenho profissional do/a professor/a*. 1.^a Edição, Plátano Edições Técnicas. Lisboa.
- Filho, A. & Barbosa, M. (2010). Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*. **18(2)**:08-28.
- Filho, A. (2011). Jeitos de ser criança. In Filho, A. & Prado, P. (Org.), *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp.81- 106). 1.^a Edição, Autores Associados. São Paulo.
- Filho, A. & Prado, P. (2011). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. 1.^a Edição, Autores Associados. São Paulo.
- Flik, U. (2009). *Métodos de pesquisa: Introdução à pesquisa qualitativa*. 3.^a Edição, Artmed. Porto Alegre.
- Fonseca, V. (2008). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Artmed. Porto Alegre.
- Formosinho, J., Araújo, S. & Sousa, Z. (2004). A Criança e a Sociedade de Consumo. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A Criança na Sociedade Contemporânea* (pp.170-197). Universidade Aberta. Lisboa.

- Freire, A. M. (2001). *A pedagogia da libertação de Paulo Freire*. UNESP. São Paulo.
- Freire, L. G. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*. **14(2):**276-286.
- Freire, M. (1993). Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano II. In Grossi, E. P. e Bordin, J., *Construtivismo pós-piagetiano*. 1.ª Edição, Editora Vozes. Petrópolis.
- Freire, P. (1974). *Educação como prática da liberdade*. 4.ª Edição, Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. São Paulo.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedagogo. Mangualde.
- Freitag, B. (1993). Aspectos filosóficos e sócio antropológicos do construtivismo pós-piagetiano I. In Grossi, E. e Bordin, J. (org), *Construtivismo pós-piagetiano* (pp.26-34). 1.ª Edição, Editora Vozes. Petrópolis.
- Fox, R. (1995a). Teaching though discussion. In Desforges, C. (org.), *An introduction to teaching: Psychological perspectives* (pp.132-149). 1.ª Edição, Basil Blackwell. Oxford.
- Fox, R. (1995b). Development and learning. In Desforges, C. (org.), *An introduction to teaching: Psychological perspectives* (pp.55-71). 1.ª Edição, Basil Blackwell. Oxford.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Artmed. Porto Alegre.
- Glaeser, E. L., Ponsetto, G. A. & Shleifer, A. (2007). Why does democracy need education?. *J Econ Growth*. **12:77-99**.

- Gibb, J. R. (1964). *Manual de dinâmica de grupos*. 7.^a Edição, Editorial Hvmnitas. Buenos Aires.
- Gil, F. (2004). O Estado e a sociedade civil: a responsabilidade pública e os seus limites. In Renaut, A., Almeida, A., Dantos, A., Frenco, A., Allègre, C., Buckingham, 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 e responsabilidades na sociedade educativa*. (pp.95-100). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Glasser, B. (2013). Staing Open: The use of theoretical codes in GT. *The Grounded Theory Review*. **12(1)**: 3-8.
- Gollob, R., Krapf, P. & Weidinger, W. (2010) (Org.). *Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers, Volume I*. Council of Europe Publishing. Strasbourg.
- Gonçalves, S. (2002). Atitudes dos professores, *ethos* da escola e educação democrática: Traços diferenciadores de uma escola para todos. In Amaro, G., *Educação para os direitos humanos: Atas do encontro internacional* (pp.300-309). 1.^a Edição, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação. Lisboa.
- Goodland, R. (1995). The concept of environmental sustainability. *Annual Review of Ecology and Systematic*. **26**:1-24.
- Goodland, R. & Daly, H. (1996). Environmental sustainability: Universal and non-negotiable. *Ecological Applications*. **6(4)**:1002-1017.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. 1.^a Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Griffiths, R. (1994). A matemática e o brincar. In Moyles, J., *A excelência do brincar* (pp.170-186). 1.^a Edição, Artmed. Porto Alegre.

- Grigoletto, I. (2012). Reaproveitar e reciclar o papel: proposta de conscientização da preservação ambiental. *Revista Monografias Ambientais*. **6(6)**:1414-1422.
- Guedes, T. (1997). *Composição – oh não!*. Editorial Caminho. Lisboa.
- Guilhardi, H. (2002). Autoestima, autoconfiança e responsabilidade. In Brandão, M., Conte, F., & Mezzarora, S., *Comportamento Humano-Tudo (ou quase tudo) que você gostaria de saber para viver melhor* (pp.63-98). ESETec Editores Associados. São Paulo.
- Guimarães, C.C. (2009). Experimentação no ensino da química: Caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. *Química Nova na Escola*. **31(3)**:198-202.
- Hanson, J. S. & Howe, K. R. (2011). The potential for deliberative democratic civic education. *Democracy & Education Journal*. **19(2)**:1-9.
- Hatch, J. (1995). Studing childhood as a cultural invention: A rational and framework. In Hatch, J., *Qualitative research in early childhood settings*. 1.^a Edição, Preager. London.
- Heacox, D. (2006). Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos. Porto Editora. Porto.
- Heaslip, P. (1994). Fazendo com que o brincar funcione em sala de aula. In Moyles, J., *A excelência do brincar* (pp.121-134). 1.^a Edição, Artmed. Porto Alegre.
- Helm, J. & Katz, L. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. Teachers College Press. New York.
- Helm, H., Beneke, S. & Steinheimar, K. (1998). *Windows on learning: Documenting young children's work*. Teachers College Press, Columbia University. New York.
- Hendrick, H. (2005). A criança como ator social em fontes históricas: Problemas de identificação e interpretação. In Chistiensen, P. & James, A., *Investigação*

- com crianças: Perspetivas e práticas* (pp.29-54). 1.^a Edição, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacobi, P. (2006). Educação ambiental e o desafio da sustentabilidade socioambiental. *O mundo da saúde*. **30(4)**:524-531.
- Jesus, J. P. (2009). Escolas, famílias e comunidades locais. *Noesis*. **77**:22-23.
- Kyriacou, C. (1995). Direct teaching. In Desforges, C. (org.), *An introduction to teaching: Psychological perspectives* (pp.116-131). 1.^a Edição. Basil Blackwell. Oxford.
- Kosulin, A. (1998). *Psychological Tools: sociocultural approach to education*. Harvard College. United States of America.
- La Rosa, J. (Org.) (2003). *Psicologia e Educação: O significado do aprender*. EDIPUCRS. Porto Alegre.
- Ladd, G. & Coleman, C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.119-166). 2.^a Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Unicef. Acedido em 21 de junho de 2013, em <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf>.
- Lascoux, J. C. (2002). A educação para a cidadania: A experiência da França na perspetiva europeia. In Amaro, G., *Educação para os direitos humanos: Atas do encontro internacional* (pp.46-54). 1.^a Edição, Instituto de Inovação Educacional, ME. Lisboa.

- Lawrence, R. (2010). Deciphering Interdisciplinary and Transdisciplinary Contributions. *TJES*. **1**:111-116.
- Leemans, G. & H. von Ahlefeld (2013). Understanding School Building Policy and Practice in Belgium's Flemish Community. *OECD Education Working Papers*, 92. Acedido a 7 de março de 2014, em <http://dx.doi.org/10.1787/5k46h2rtw5mx-en>.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de escola e de turma: Conceber, gerir e avaliar*. 3.ª Edição, Asa. Porto.
- Lillard, A. (1998). Play with the theory of mind. In Spodek, B. & Saracho, O. (Org.), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education* (pp.11-33). 1.ª Edição, State University of New York. New York.
- Linfield, R., Warwick, P. & Parker, C. (2008). 'I'm putting crosses for the letters I don't know' – Assessment in the early years. In Whitbread, D. & Coltman, P., *Teaching and learning in the early years* (pp.89- 107). 3.ª Edição, Routledge. New York.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lidel, Edições Técnicas. Lisboa.
- Lourenço, C. B. (2005). Profissão de professor e gestão do currículo: será que vale a pena, mesmo quando a alma não é pequena?.. In Roldão, M. (Org.), *Estudos de práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp.61-75). Universidade Católica Editora. Lisboa.
- Luft, J. (1976). *Introdução à dinâmica de grupos*. 3.ª Edição, Moraes Editora. Lisboa.
- Maiztegui, N. (1992). Conocimiento del medio físico, natural, social y cultural. In Moll, B. (Org.), *La escuela infantil de 0 a 6 años*. (pp.251- 266). ANAYA. Salamanca.

- Mason, J. & Sinha, S. (2010). Literacia Emergente nos Primeiros Anos da Infância: Aplicação de um modelo Vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.301-332). 2.^a Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Martin, A. (1994). Deeping teacher competence through skills of observation. In Goffin, S. G. & Day, A. E., *New perspectives in early childhood teacher education: Bringing practitioners into the debate* (pp.95-107). 1.^a Edição, Teachers College Press. New York.
- Matos, J. (2005). Educar para a cidadania hoje?. In Carvalho, C., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (org.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp.37-47), Porto Editora. Porto.
- Masdevall, M., Costa, V. M. & Paretos, M. G. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. 1.^a Edição, Edições Asa. Lisboa.
- Mateus, M.N. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER, revista de educação*. **3(2)**:3-16.
- Maury, L. (1994). *Freinet e a pedagogia*. Martins Fontes Editora. São Paulo.
- Máximo, L., Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2004). Tempos livres e brincadeiras – para quando um reencontro de um direito perdido nas malhas da escolarização?. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A Criança na Sociedade Contemporânea* (pp.97-129). 1.^a Edição, Universidade Aberta. Lisboa.
- Mayall, B. (2005). Conversas com crianças: Trabalhando com problemas geracionais. In Chistiensen, P. & James, A., *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas* (pp.123-141). 1.^a Edição, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.
- McMahon, B. E. (2000) Scaffolding: A suitable teaching characteristic in one-to-one teaching in Maths Recovery. In Bana, J. & Chapman, A.(org), *Proceedings Mathematics Education Beyond 2000* (417-423), Fremantle. Western

Australia. Acedido a 09 de fevereiro de 2014, em http://eprints.qut.edu.au/661/1/ewing_scaffolding.PDF.

- Meirieu, P. (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer*. Artmed. Porto Alegre.
- Midgley, J. (1995). *Social development: The development in social welfare*. 1.^a Edição, SAGE Publications. California.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas*. 4.^a Edição, Ministério da Educação. Lisboa.
- 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.
- Montaville, J. (1981). O aluno, artífice dos seus meios de ensino. In Hassenforder, J. & Lefort, G. (1981), *Uma nova maneira de ensinar pedagogia e documentação* (pp.145-155). Livros Horizonte. Lisboa.
- Morais, J. (1996). *A arte de ler*. Editora UNESP. São Paulo.
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*. **1**:43-56.
- Morin, E. (1993). A construção da sociedade democrática e o papel da educação e do conhecimento para a formação do imaginário do futuro. In Grossi, E. P. & Bordin, J., *Construtivismo pós-piagetiano* (pp.11-25). Editora Vozes. Petrópolis.
- Morin, E. (2001). Os sentidos do trabalho. *Revista de Administração de Empresas*. **41(3)**:8-19.

- Moss, P. (2001). *Beyond Early Childhood Education and Care*. Early childhood education and care. Stockholm. Acedido a 24 de agosto de 2013, em <http://www.oecd.org/edu/school/2535274.pdf>.
- Moss, P. & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*. **5(1)**:03-12.
- Moss, P. (2008a). Principle 6 – Diversity and choice: conditions for democracy. In *A Children in Europe Policy paper: Young children and their services: developing a European approach*. Acedido a 8 de agosto de 2013, em: http://www.vbjk.be/files/Principle%206_Diversity%20and%20choice%20-%20conditions%20for%20democracy.pdf.
- Moss, P. (2008b). Qual o Futuro da Relação Entre Educação Infantil e Ensino Obrigatório. *International Education*. **3(3)**:224-234.
- Moss, P. (2009). Introduzindo a política na creche: A educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*. **20(3)**:417-436.
- Moss, P. (2011). Democracy as first practice in early childhood education and care. *Encyclopedia on early childhood development*. Acedido a 08 de agosto de 2013, em: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/MossANGxp1.pdf>.
- Motta, F. (2011). De crianças a alunos: Transformações sociais na passage de educação infantile para o ensino fundamental da educação infantile para o ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, **37(1)**:157-173.
- Moyles, J. (1994). *A excelência do brincar*. 1.^a Edição, Artmed. Porto Alegre.
- Mucchielli, R. (1980). *O trabalho em equipe*. 1.^a Edição, Martins Fontes. São Paulo.
- Mussen, P., Conger, J. & Kagan, J. (1977). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. 4.^a Edição, Harbra. São Paulo.
- NCTM (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar*. 2.^a Edição, APM. Lisboa.

- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: escrita*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Nolan, S. (1995). Teaching for autonomous learning. In: Desforges, C. *An introduction to teaching: Psychological perspectives* (pp.197-215). Basil Blackwell. Oxford.
- Novaes, R. (1993). Religião e antropologia. In Grossi, E. & Bordin, J. (org), *Construtivismo pós-piagetiano* (pp.94-102). 1.ª Edição, Editora Vozes. Petrópolis.
- Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: Gonsalves, E., Pereira, M. & Carvalho, M. (orgs.) *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes* (pp.17-29). Alínea. Campinas.
- Nóvoa, A. (org) (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. Lisboa.
- Novak, J. & Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Ediciones Martínez. Barcelona.
- Novak, J. (1998). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento: Mapas conceituaisTM como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas*. 1.ª Edição, Plátano Edições Técnicas. Lisboa.
- Katz, L. G. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Katz, L. G. & McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. 1ª Edição, National Association for the Education of Young Children. Washington, DC.
- Kishimoto, T. (2001). Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*. **27(2)**: 229-245.
- Kitson, N. (1994). “Por favor Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?”: O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In Moyles, J., *A excelência do brincar* (pp.108-120). 1.ª Edição, Artmed. Porto Alegre.

- Kramer, S., Leite, M., Nunes, M. & Guimarães, D. (Org.) (1999). *Infância e Educação Infantil*. Papyrus. São Paulo.
- Ord, J. (2012). John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work. *Youth & Policy*. **108**:55-72.
- O’Kane, C. (2005). O desenvolvimento de técnicas participativas: Facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afetam. In Chistiensen, P. & James, A., *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas* (143-169). 1.^a Edição, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.
- Oliveira, C. C. (1999). A educação como processo auto-organizativo: fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunicatória. 1.^a Edição, Instituto Piaget. Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (1986). A intervenção da escola no desenvolvimento sociomoral. *Desenvolvimento*. **2(3)**:61-74.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M.: Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna*. **5(15)**:5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade*. 1.^a Edição, Texto Editora. Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araujo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*. **22(1)**:81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Appezzato, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. 1.^a Edição, Artmed. Porto Alegre.

- Olson, G. (1994). Preparing early childhood educators for constructivism. In Goffin, S. G. e Day, A. E., *New perspectives in early childhood teacher education: Bringing practitioners into the debate* (pp.37-47). 1.ª Edição, Teachers College Press. New York.
- Ontoria, A., Ballasteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Gomez, J., Marín, I., Molina, A., Rodríguez, A. & Vélez, U. (1994). *Mapas conceituais: Uma técnica para aprender*. 1.ª Edição, Edições ASA. Rio Tinto.
- ONU/CDC (1990). *Convenção dos direitos da criança*. Acedido a 13 de agosto de 2013, em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Ostetto, L. (Org.) (2008). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Papirus. São Paulo.
- Paim, V. C. & Nodari, P. C. (2012). A missão da escola no contexto social atual. In *IX ANPED Sul: Seminário de pesquisa em educação da região sul*. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul. Acedido a 26 de abril de 2014, em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Sociologia_da_Educao/Trabalho/06_34_10_1063-7350-1-PB.pdf.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação: Uma prática diária*. 2.ª Edição, Editorial Presença. Lisboa.
- Palma, J. (2003). *Manual de práticas ambientais para o 1.º ciclo do ensino básico: Guia prático e formativo para professores*. Gailivro. Canelas.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. 8.ª Edição, McGrawHill. Lisboa.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1994). Avaliando e melhorando a qualidade do brincar. In Moyles, J., *A excelência do brincar* (pp.187-199). 1.ª Edição, Artmed. Porto Alegre.

- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2.^a Edição, SAGE Publications, Inc.. California.
- Pellegrini, A. & Boyd, B. (2010). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.225-264). 2.^a Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Pelicioni, M. (1998). Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade. *Saúde e sociedade*. **7(2)**:19-31.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., & Dorocinski, S. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*. **2 (1)**:37-42.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. 1.^a Edição, Artmed. Porto Alegre.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves: De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. De Boeck e Larcier. Bruxelles.
- Perrenoud, P. (2000). *Pédagogie différenciée: des attention à l'action*. 2.^a Edição, ESF éditeur. Issy-les-Moulineaux.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Artmed. Porto Alegre.
- Piaget, J. (1972). *Onde vai a educação?*. 1.^a Edição, Livros Horizonte. Lisboa.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da escola*. McGraw-Hill. Alfragide.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*. **1(1)**:3 -15.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *Relatório de estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Acedido a 11 de agosto

de 2013, em <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>.

Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora. Porto.

Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto Editora. Porto.

Priberam (2012). Acedido em 15 de agosto de 2013 em, <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=jogo>.

Punch, S. (2002) ‘Research with Children: The Same or Different from Research with Adults?’. *Childhood*. **9(3)**: 321-341.

Putman, H. & Putman, R. (1993). Education for democracy. *Educational Theory, Board of Trustees, University of Illinois*. **43(4)**:361-376.

Rangel, M. (2005). *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. Papirus. São Paulo.

Rangel, M. (Org.) (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*. **1(3)**:21-43.

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.

Reigada, C. & Reis, M. F. (2004). Educação ambiental para crianças no ambiente urbano: Uma proposta de pesquisa-ação. *Ciência & Educação*. **10(2)**:149-159.

Resolução do Conselho de Ministros n.º151/2001 de 11 de outubro. *Diário da República N.º 236 – I Série B*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Ribeiro, J. (2005). Planificação Educacional. *R. bras. Est. pedag.*. **86 (212)**:85-93.

- 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.
- 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.
- Riccetti, V. (2001). Jogos em grupo para educação infantil. *Educação Matemática em Revista*. **8 (11)**:18-25.
- Roberts, H. (2005). Ouvindo as crianças: E escutando-as. In Chistiensen, P. & James, A., *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas* (pp.243-260). 1.^a Edição, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.
- 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. (1994). *O pensamento concreto da criança: Uma perspetiva a questionar no currículo*. 1.^a Edição. Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação. Lisboa.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*. **71**:24-29.
- Roldão, M. (2008). Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores. 5.^a Edição, Editorial Presença. Lisboa.
- Rosa, F., Kravchychyn, H. & Vieira, M. (2010). Brinquedoteca: A valorização do lúdico no quotidiano infantil da Pré-Escola. *Barbarói Revista do Departamento de Ciências Humanas e do Departamento de Psicologia*. **33**:8-27.

- Rowe, D. J., Early, B. & Loubier, D. (1994). Facilitating the distinctive role of infant and toddler teachers. In Goffin, S. G. & Day, A. E., *New perspectives in early childhood teacher education: Bringing practitioners into the debate* (pp.17-28). 1.ª Edição, teachers College Press. New York.
- Sá, L. L. (2001). *Pedagogia diferenciada: Uma forma de aprender a aprender*. 1.ª Edição, Asa Editores. Porto.
- Sachs, G. T., Candlin, C. N., Rose, K. R. & Shum, S. (2003). Developing Cooperative Learning in the Efl/Esl Secondary Classroom. *RELC Journal*. **34(3)**:338–369.
- Samuelsson, I. & Carlsson, M. (2008) The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*. **52(6)**:623–641.
- Santana, J. P. & Fernandes, N. (2011). Pesquisas participativas com crianças em situação de risco e vulnerabilidade: Possibilidades e limites. Em *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de ciências sociais*. Acedido em 21 de agosto de 2013, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15479/1/PESQUISAS%20PARTICIPATIVAS%20COM%20CRIAN%C3%87AS.pdf>.
- Santer, J., Griffiths, C. & Goodall, D. (2007). *Free play in early childhood: A literature review*. National Children’s Bureau. London. Acedido em 14 de agosto de 2013, em <http://www.playengland.org.uk/media/120426/free-play-in-early-childhood.pdf>.
- Santos, M. E. (2002). Apresentação do encontro: objetivos, problemática, organização. In Amaro, G., *Educação para os direitos humanos: Atas do encontro internacional* (pp.21-24). 1.ª Edição. Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação. Lisboa.
- Santos, A. S. (2008). *Mediações arteducacionais*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

- Saracho, O. (2010). Preparação dos educadores de infância para os modelos de Educação de Infância nos Estados Unidos. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 921- 952). 2.^a Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Sarmiento, T. & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista ELO*. **18**:37-50.
- Scardua, V. M. (2009). Crianças e meio ambiente: a importância da educação ambiental na educação infantil. *Revista FACEVV*. **3**:57-64.
- Scott, J. (2005). Crianças enquanto inquiridas: O desafio dos métodos quantitativos. In Chistiensen, P. & James, A., *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas* (pp.97-122). 1.^a Edição, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.
- Seifert, K. (2010). O desenvolvimento cognitivo e a Educação de Infância: Questões de definição e função. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 15-48). 2.^a Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- 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.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora. Porto.
- Serrazina, L. (1991). Aprendizagem da matemática: A importância da utilização de materiais. *Noesis*. **21**:37-38.
- Shaffer, D. (2009). *Social and Personality Development*. Cengage Learning, Inc.. United States.
- Silva, A. S. (2002). A atualidade dos direitos humanos e a educação para a cidadania. In Amaro, G., *Educação para os direitos humanos: Atas do encontro*

- internacional* (pp.25-43). 1.^a Edição, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação. Lisboa.
- Silva, A. V., & Lorizola, D. A. (2007). De “porta folhas” a portfólio: construção coletiva para a avaliação da aprendizagem. *Anuário da Produção Acadêmica Docente*. **1(1)**:125-132.
- Silva, M. & Gómez, R. (2010). Consumo consciente: O papel contributivo da educação. *Belo Horizonte*. **15(3)**:43-54.
- Silver, H. F., Strong, R. W. & Perini, M. J. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem para que todos possam aprender*. Porto Editora. Porto.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & 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.
- Sommerman, A., Mello, M., & Barros, V. (2005). Mensagem de Vitória. *II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade*. UNESCO. Espírito Santo.
- Sousa, C. (2008). Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. *Revista “Educação Especial”*. **31**:09-24.
- Sousa, A. & Filho, M. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. **44(7)**:2-8.
- 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. (1988). Implicit theories of early childhood teachers: Foundations for professional behavior. In Spodek, B. Saracho, O. & Peters, D. (Org)., *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp.161-172). 1.^a Edição, Teachers College Press. New York.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998a). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artmed. Porto Alegre.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998b). A historical overview of theories of play. In Spodek, B. & Saracho, O. (Org.), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education* (pp. 1-10). 1.^a Edição, State University of New York. New York.
- Sunal, C. (2010). Os estudos sociais na Educação de Infância. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 391- 427). 2.^a Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. 1.^a Edição, Livraria Almedina. Coimbra.
- Teixeira, M. T. & Reis, M. F. (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.
- Thurler, M. & Perrenoud, P. (2006). Cooperação Entre Professores: A Formação Inicial Deve Preceder as Práticas?. *Cadernos de Pesquisa*. **36(128)**:357-375.
- Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*. **1(2)**: 195-212.

- Tomás, C. (1998). Principios básicos para un modelo educativo en la escuela infantil. In Moll, B. (Org)., *La escuela infantil de 0 a 6 años*. (pp. 77- 96). ANAYA. Salamanca.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2011). In Mager, M., Müller, V., Silvestre, E. e Morelli, A., *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados* (pp.251-272). 1.ª Edição, Editora da Universidade Estadual de Maringá. Paraná.
- Toro, J. B. & Wernek, N. M. (1996). *Mobilização social: Um modo de construir a democracia e a participação*. UNICEF Brasil. Acedido a 23 de março de 2014, em http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Publicacoes/mobilizacao_social.pdf.
- Treagust, D. & Harrison, A. (1999). The genesis of effective scientific explanation exploration for the classroom. In Loughram, J., *Researching teaching: Methodologies and practices for understanding pedagogy* (pp.28-43). 1.ª Edição, Falmer Press. London.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. 2.ª Edição, Edições ASA. Porto.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. 4.ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- UNESCO (1992). *Final report: International conference on education, 43rd session*. Acedido a 18 de março de 2014, em http://www.ibe.unesco.org/policy/ICE_PDFs/REC_78_E.PDF.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Acedido a 8 de março de 2014, em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Acedido a 8 de março de 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- Vasconcelos, T. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. 1.ª Edição, Texto Editora. Lisboa.
- 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 Jardim de Infância – 1º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*. **81**:44-46.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. 1.ª Edição, Texto Editores. Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*. **1(3)**:8-20.
- Vayer, P. & Matos, M. P. (1990). *Diálogos com as crianças na creche e no jardim-de-infância*. 1.ª Edição, Editora Manola. São Paulo.
- Vayer, P., Cruz, A. & Gerra, M. (1999). *A lógica da vida e educação*. 1.ª Edição, Instituto Piaget. Lisboa.
- Vayer, P., Maigre, A. & Coelho, M. (2003). *O jardim-escola*. 1.ª Edição, Instituto Piaget. Lisboa.
- Veiga, I. (org.) (1995). *Projeto Político-Pedagógico da Escola*. Papyrus. São Paulo.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. ASA. Porto.
- Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula*. 2.ª Edição, Editorial Presença. Lisboa.

- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. 1.ª Edição, Martins Fontes Editora. São Paulo.
- Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. **92**:62-69.
- Wien. C. (1995). Developmentally appropriate practice in “real life”. 1.ª Edição, Teachers College Press. New York.
- Wilkinson, S. (2008). ‘Is there a seven in your name?’ – Writing in the early years. In Whitbread, D. & Coltman, P., *Teaching and learning in the early years* (pp.181- 200). 3.ª Edição, Routledge. New York.
- Wilson, J. (1993). *The moral sense*. 1.ª Edição, Free Press Paperback. New York.
- Winnicott, D. (1971). *As crianças e o seu mundo*. 2.ª Edição, Zahar Editores. Rio de Janeiro.
- Wolf, D. (2010). Ali e então, o intangível e o íntimo: as narrativas da infância. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.85-118). 2.ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Wong, D., Pugh, K. & Dewey Ideas Group at Michigan State University (2001). Learning Science: A Deweyan Perspective. *Journal of research in science teaching*. **38(3)**:317-336.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. (2005). Sujeitos, objetos ou participantes?: Dilemas da investigação psicológica com crianças. In Chistiensen, P. & James, A., *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas* (pp.1-28). 1.ª Edição, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.
- Zabalza, M. (1992a). *Didática da educação infantil*. ASA. Rio Tinto.
- Zabalza, M. (1992b). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. 1.ª Edição, ASA. Rio Tinto.
- Zabalza, M. (1996). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.

ANEXOS

Anexo I - Projeto do Agrupamento de Escolas: “A falar bem é que a gente se entende”

<p>“A falar BEM é que a gente se entende!”</p>	<p>DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR</p> <p>Ano letivo 2012/2013</p>
<p>DIAGNÓSTICO (situação a melhorar)</p> <p>Percentagem de alunos considerados “aquém do expectável” nas avaliações sumativas dos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012 na área do desenvolvimento da linguagem (10%).</p>	<p>OBJETIVO A ATINGIR</p> <p>Promover melhorias nos alunos de modo a diminuir 2%, no final deste ano letivo, a percentagem de alunos considerados “aquém do expectável”.</p>
<p>AValiação</p> <p>avaliação do projeto:</p> <ul style="list-style-type: none">- Através da monitorização periódica do desenvolvimento das atividades nos diversos jardins de infância, que coincidirá com as reuniões de departamento;- A partir da avaliação final de cada uma das atividades, segundo os indicadores de avaliação definidos;- Pela comparação dos resultados da avaliação sumativa, na área da linguagem, dos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013.	

AÇÕES/MEDIDAS/ATIVIDADES	CALENDARIZAÇÃO	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	RECURSOS/INTERVENIENTES
Atividade educativa			
"Adeus, chupeta/Biberão!"	1.º período	N.º de alunos que deixa de usar chupeta	<u>Humanos:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os Docentes do departamento de educação pré-escolar • Terapeuta da fala • Docentes da educação especial • Assistentes operacionais • Todos os Alunos • Famílias • Docentes do 1.º CEB? <u>Materiais:</u> Diversificados
"Adeus, sopa passada!"	Ao longo do ano	N.º de alunos que deixa de comer "passado"	
"Prenda de natal"	2.º período	Nível de concretização	
(Livro de rimas/lengalengas/destrava línguas)	Ao longo do ano	N.º de sessões realizadas	
"Tapetes (faladores) contadores de histórias"	Ao longo do ano	N.º de sessões realizadas	
"Canto e expressão musical"			<u>Institucionais:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Formação NovaÁgora • Centro de saúde de Condeixa • Bibliotecas Escolares do Agrupamento • Biblioteca Municipal de Condeixa • Serviços Especializados de Apoio Educativo
Ações com as famílias			
Folhetos informativos	1 X período	Quantidade de folhetos/sugestões executadas e entregues	
Dicas /sugestões de atividades	Ao longo do ano		
Reforço das estratégias a implementar com os alunos nos momentos de avaliação	Final do 1.º, 2.º e 3.º períodos		
Atividades de formação (para docentes)			
Sessão com Terapeuta da fala, Dr.ª Susana Agostinho		• Concretização da atividade	
Ação de formação promovida pelo Centro de Formação NovaÁgora		• Níveis de adesão participação	
Outras			
Sensibilização dos médicos de família para a deteção e acompanhamento atempado dos problemas de linguagem		Nível de recetividade	

Anexo II – Artigo no jornal do Agrupamento de Escolas



:: ARTES

Planificação em Teia: Tecendo um mapa de conhecimentos

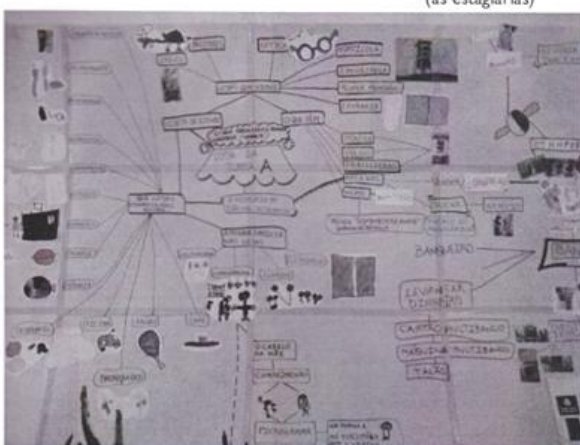
Enquanto estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, amavelmente acolhidas neste Centro Educativo e com a capital colaboração da Educadora Cooperante e da Turma A do J1, empreendemos a desafiante implementação do

Projeto de Educação Financeira - O Dinheiro na Nossa Vida

Foi partindo de descobertas realizadas por meio de investigação no terreno, bem como da resolução de problemas propostos, que as crianças puderam construir, etapa a etapa, o mapa de conceitos que demonstra todo o percurso percorrido, desde o sistema de trocas à moeda, passando pelo valor do trabalho, da poupança e do consumo medido. Este mapa de conceitos, por muitos conhecido como rede ou teia, permite uma verdadeira conexão entre todos os conceitos apropriados pelas crianças, tornando as suas aprendizagens mais significativas e permitindo uma constante revisão do percurso percorrido, patrocinando o desenvolvimento da sua memória a longo prazo.

Através desta prática, pudemos aplicar um sistema de práticas integradas, no qual nenhuma área foi esquecida, desde a formação social e pessoal, no que toca às diversas expressões, não esquecendo a matemática e o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, como também a área de conhecimento do mundo, numa perfeita harmonia inter-relacional entre todas as áreas.

Isabel Duque e Patrícia Carvalho
(as estagiárias)



APÊNDICES

Apêndice 1 – Notas de campo: Observação do espaço geral

Inaugurado em 2010, este espaço reúne crianças do Ensino Pré-Escolar e do 1º CEB, em edifícios, muito embora contíguos, distintos. Este estabelecimento de ensino fica junto a um Pavilhão Gimnodesportivo, às Piscinas Municipais e a uma Escola Secundária.

A área do Jardim de Infância é constituída por três salas para atividades curriculares das turmas, uma sala para a componente de apoio à família e prolongamento de horário e um gabinete.

A sala para a componente de apoio à família e prolongamento de horário é ampla, bem iluminada e está equipada com inúmeros materiais, de entre os quais um canto de leitura, devidamente apetrechado.



Figura 1: Sala de componente de apoio à família e prolongamento de horário

O espaço exterior, destinado ao recreio, é amplo e equipado com um escorrega e um baloiço. Este espaço possui ainda uma área razoável coberta, destinada à realização de brincadeiras entre as crianças. Aqui as crianças têm ainda ao seu dispor triciclos e blocos de construção.



Figura 2: Baloio e escorrega no espaço exterior



Figura 3: Região exterior coberta e alguns materiais

As salas para atividades curriculares das turmas têm em comum um hall onde podemos observar vários armários (totalmente brancos) onde os(as) educadores(as) têm ao seu dispor vários materiais. Esta área é marcada essencialmente pelos diversos cabides devidamente identificados, onde as crianças colocam os seus pertences e onde têm os seus chapéus e bibes. Também neste local está localizado o wc das crianças. Este local possui ainda um wc para adultos, havendo ainda um wc preparado para portadores de deficiência.

As refeições ocorrem num espaço destinado a tal, num dos edifícios da Escola Básica (EB), havendo uma passagem coberta até local onde se situa o refeitório.



Figura 4: Passagem coberta para o refeitório

Apêndice 2 – Notas de campo: Observação do espaço da sala de atividades do grupo de enfoque

A sala possui uma boa iluminação, proveniente de uma janela que cobre toda uma parede lateral e de duas outras janelas situadas nas laterais de uma parede côncava.

Possui vários locais de arrumos e lavatório, um quadro, uma parede forrada com corticite para afixação de trabalhos, um computador com impressora, um secador para trabalhos, várias mesas e cadeiras com o tamanho apropriado, uma área reservada à *casinha* e uma zona de leitura. Podemos ainda encontrar uma zona revestida com um tapete sintético de tamanho considerável, ideal para atividades físicas.

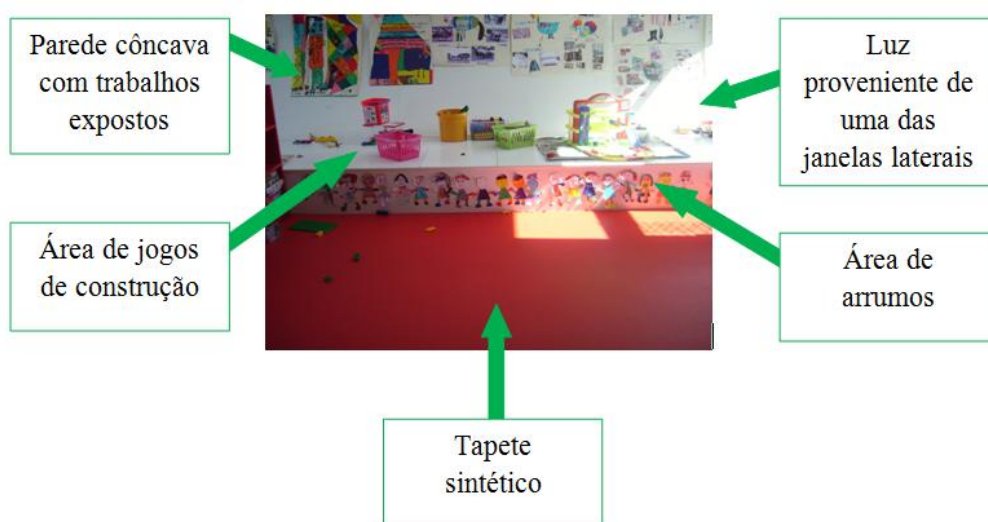


Figura 5: Área macia e área de jogos de construção



Figura 6: Área de arrumos e lavatório



Figura 7: Secador

A área da casinha é constituída por vários móveis, estando apetrechada com vários brinquedos que envolvem as tarefas domésticas:

- Caixa com vários bonecos;
- Brinquedos de plástico como loiça de cozinha; alimentos e equipamentos de higiene;
- Mesa e bancos;
- Cestos.



Figura 8: Área da casinha

A área de leitura é composta por um tapete, um puf e duas estantes, uma com trabalhos realizados por crianças e outra com vários livros. Junto a este espaço podemos também encontrar uma pequena caixa onde estão ao dispor das crianças várias peças de roupa, calçado e acessórios para as suas brincadeiras.



Figura 9: Área de leitura



Figura 10: Área de leitura

A sala tem diversos trabalhos expostos, realizados pelas crianças, não estando essa exposição limitada à região com corticite. Podemos vê-los em todas as paredes e mesmo nas janelas. É nestas paredes e janelas que podemos encontrar várias tabelas e diagramas: de presença, de usuários/não usuários de chupeta e de aniversário.



Figura 11: Tabela de presenças

Além dos materiais referidos, as crianças têm ao seu dispor:

- Vários puzzles,
- Quebra-cabeças,
- Legos e outros módulos de construção,
- Plasticinas,
- Materiais de pintura variados,
- Revistas e papel,
- Jogos didáticos variados,
- Materiais manipulativos concretos, especialmente da área da matemática,
- Aparelhagem,
- Bonecos(as),
- Bonecos de animais,
- Carros e pistas, entre outros.



Figura 12: Alguns materiais

A distribuição das crianças é realizada por diferentes idades em grupos, conforme a figura 13:

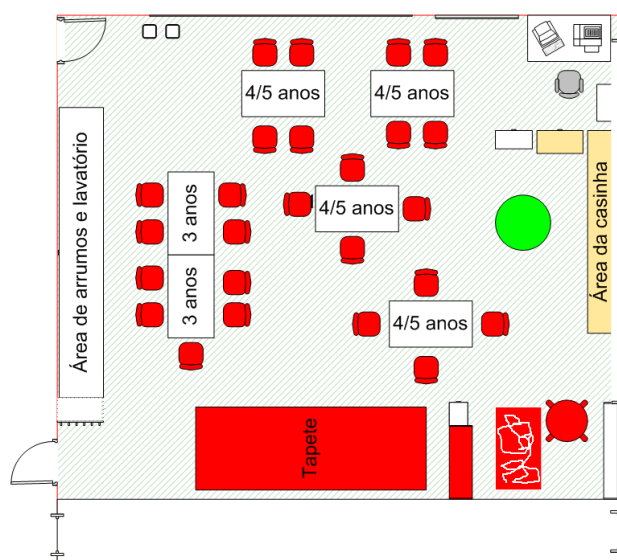


Figura 13: Planta da sala

Apêndice 3 – Número de crianças por idade e género**Quadro 1: Número de crianças por idade e género**

Idade	Sexo	Número de crianças	Total de crianças por idade
3 Anos	Masculino	4	9
	Feminino	5	
4 Anos	Masculino	6	6
	Feminino	0	
5 Anos	Masculino	6	10
	Feminino	4	
			Total de crianças
Total de crianças por género	Masculino	16	25
	Feminino	9	

Apêndice 4 – Notas de campo: o dia-a-dia do grupo

1. Dia 7 de março de 2013

09:00 – Entrada na Sala:

- À medida que as crianças entram, retiram do cesto a letra²⁷ ou o número²⁸ que corresponde a cada um e marcam a sua presença na tabela.
- Algumas crianças de 3 anos distribuem as fichas de trabalho pelas mesas (a pedido da Educadora). O tema das fichas está relacionado com os conteúdos abordados no dia anterior.
- Enquanto esperam pelos colegas que ainda não chegaram, brincam livremente, mudando de atividades ao longo do período.

Quadro 2: Ocupação em atividades livres às 09:13h

Número de crianças	Idades ²⁹	Atividade
4	4 e 5	Puzzles
3	3	Desenho
4	3	Casinha
5	5	Jogos de construção
2	5	Conversas

- Depois de todos terem chegado, as crianças ocupam os seus lugares.

Início de uma atividade dirigida pela Educadora:

- Revisão de uma tabela realizada noutra sessão – síntese de uma história sobre várias profissões e dias da semana.
- A educadora lê o que se pretende em cada uma das fichas e dá explicações a algumas crianças (pede que seja dada atenção especial a alguns casos).
- Algumas crianças assumem uma incorreta postura sentada.

²⁷ Crianças de 3 anos.

²⁸ Crianças de 4 e 5 anos.

²⁹ As idades indicadas estão de acordo com a informação relativa ao início do ano letivo.

- Para apoiar as crianças de 3 anos que apresentaram algumas dificuldades, a educadora recorre a dois cestos onde coloca quantidades diferentes de um mesmo objeto. As crianças contam, compararam e pegam nos dois cestos.
- Enquanto as crianças cumprem a tarefa, a Educadora circula pela sala, apoiando as crianças.
- À medida que terminam as suas tarefas, as crianças brincam livremente pelo espaço, mudando de atividades ao longo do período.

Quadro 3: Ocupação em atividades livres às 10:17h

Número de crianças	Idades	Atividade
3	Todas	Puzzles
4	3 e 5	Desenho
3	3	Casinha
5	5	Jogos de construção
5	Todas	Ouvir histórias
4	Todas	Otos jogos

10:30 – Pausa para o leite: Em fila, a pares (um mais novo com um mais velho) vão para a sala polivalente, acompanhados pela Assistente Operacional.

10:45 – Atividades livres:

- As crianças mais velhas recebem exercícios de matemática para resolver (adição até 10 - preenchimento de sequência numérica até 10);

Estratégias utilizadas pelas crianças: Cálculo mental; contagem pelos dedos; contagem de objetos (usando uma caixa com pedrinhas).

- Algumas crianças escrevem os números ao contrário.
- Algumas crianças (em pequenos grupos heterogéneos, rotativamente) pintam o presente para o dia do pai – porta-moedas em papel, previamente cortado pela Assistente Operacional.
- Algumas crianças brincam livremente pelo espaço (distribuição de atividades por idades, mantendo-se a rotatividade e distribuição pelas atividades descritas no Quadro 2, tendo, no entanto, reduzido o número de crianças na área da leitura, visto não haver nenhum adulto a contar histórias no local).

- Duas crianças correm pela sala com aviões de lego e a educadora diz: *“Já vos disse que não podem correr pela sala”*.

12:00 – Almoço.

13:00 – Atividades livres no exterior, com outras crianças do JI.

Quadro 4: Ocupação em atividades livres às 13:25h

Número de crianças	Idades	Atividade
2	3	Faz-de-conta
3	4	Baloços
6	4 e 5	Jogar à bola
3	3	Jogos de construção
3	3 e 4	Triciclos
5	3 e 5	Conversar
2	3 e 5	Correr

13:30 – Regresso à sala.

Início de uma atividade dirigida pela Educadora:

- As crianças entram e a Educadora informa-as sobre as atividades da tarde;
- Crianças sentam-se nos seus lugares (verifica-se uma incorreta postura, na maioria dos casos, por parte das crianças de 4 e 5 anos);
- Educadora, de pé, apresenta a capa, autor e ilustrador, bem como as guardas do livro;
- Educadora, de pé, conta a história “Pote Pinote”:
 - Lê com o livro voltado para as crianças, apontando para as imagens;
 - Faz diferentes entoações,
 - Faz pausas na leitura para:
 - Esclarecer sobre significado de palavras,
 - Fazer a interpretação da história.
 - Fazer perguntas para que crianças revejam o lido e relacionem com o projeto.
 - Fazer perguntas para crianças preverem o desenrolar da história.

- No final, são relembradas todas as histórias relacionadas com a temática (o dinheiro): malefícios de não ganhar dinheiro de forma correta/benefícios de ganhar dinheiro em virtude do nosso trabalho.
- A educadora mostra várias imagens (rulote, saiote, pote, chicote, caixote...) e pede que as identifiquem:
 - Chama a atenção para o fim da palavra (OTE – o mesmo som em todas as palavras);
 - Procuram na história as palavras terminadas em OTE;
 - Educadora escreve as palavras no quadro (maiúsculas/letra de imprensa) e uma criança vai rodear o grafema do som OTE;
 - Constroem frases com as palavras de forma a rimarem;
 - Com as frases, constroem uma pequena história.
- Educadora pergunta quem quer ilustrar a história criada (é dada liberdade para que cada criança faça o que mais gosta), formando-se grupos heterogéneos:
 - As crianças que decidem ficar com esta tarefa são informadas do que devem fazer – cada uma ilustra uma frase com pinturas e recortes;
 - Os desenhos e frases são colados num cartaz pelas restantes crianças.
- A educadora pede às crianças de 5 anos para copiarem as palavras (maiúsculas/letra de imprensa) para junto de cada imagem.
- Uma criança pega mal no lápis e a Educadora refere que já não corrige a posição porque ela, desta forma, escreve com uma letra bonita.

Atividades livres:

- Rotativamente, pequenos grupos continuam a prenda do dia do pai e as restantes brincam livremente pelas atividades de sua preferência. Continuamos a verificar uma maior participação nos jogos e na casinha.
- Ao longo do dia, observámos que as crianças são livres de ir ao W.C., muito embora informem a Educadora ou Assistente Operacional.
- A educadora diz a um grupo de crianças de 3 anos: *“não podem correr na sala”*.

2. Dia 08 de março de 2013

09:00 – Entrada na Sala:

- À medida que as crianças entram marcam a sua presença na tabela.
- A Educadora distribui as fichas com a ajuda de duas crianças de 5 anos.
- As crianças brincam livremente, enquanto aguardam pela chegada das restantes crianças.

Quadro 5: Ocupação em atividades livres às 09:10h

Número de crianças	Idades	Atividade
4	3 e 5	Casinha
4	4 e 5	Jogos de construção
5	3 e 5	Conversar
2	3	Brincar ao faz-de-conta

- Depois de todos terem chegado, as crianças ocupam os seus lugares.

Início de uma atividade dirigida pela Educadora:

- É feita a revisão das atividades do dia anterior.
- A Educadora lê o que se pretende em cada uma das fichas, fazendo o acompanhamento individual a algumas crianças.
- Algumas crianças mantêm a já observada incorreta postura na cadeira.

Atividades livres:

- Rotativamente, as crianças brincam livremente e continuam os trabalhos em torno do presente do dia do pai, com o auxílio da Educadora (grupos de três a quatro crianças de cada vez).

Quadro 6: Ocupação em atividades livres às 09:52h

Número de crianças	Idades	Atividade
4	3	Casinha
3	5	Jogos de construção
4	4 e 5	Jogos de tabuleiro
2	3 e 4	Outros jogos
3	3 e 5	Ver livros
2	5 e 3	Desenhar
4	3 e 4	Brinquedos próprios

10:30 – Pausa para o leite.

10:45 – Atividades livres:

- Rotativamente as crianças, em pequenos grupos continuam a prenda do dia do pai e brincam livremente. Enquanto a Assistente Operacional apoia na confeção dos presentes, a Educadora joga damas com um grupo de crianças, rotativamente. São várias as que esperam pela sua vez de jogar. A Educadora informa que depois deste irá introduzir as damas e, posteriormente, o xadrez.

12:00 – Almoço (Não ocorrem atividades livres no exterior depois da refeição pelo facto de estar a chover e estar frio).

13:00 – Início de uma atividade dirigida pela Educadora:

- A Educadora, de pé, apresenta a capa, autor e ilustrador, bem como as guardas do livro “O traseiro do rei”.
- As crianças fazem a previsão dos acontecimentos da história através das imagens.
- A Educadora faz a leitura da história, relacionando-a com o dia anterior.
- As crianças são solicitadas para repetir os momentos mais importantes da história, a cada novo acontecimento marcante.
- Uma criança de 5 anos é convidada a desenhar o traseiro do rei e várias crianças de 3 e 4 anos pintam o desenho. Outras crianças de 5 anos, juntam-se à atividade. Aquelas que não se encontram a pintar, brincam livremente.
- O desenho é afixado no placar e a Educadora explica o jogo que se irá realizar. Com a ajuda das crianças, as mesas e cadeiras são afastadas para criar espaço:

- As crianças fazem uma roda em torno da imagem e, seguindo as indicações do grupo, cada criança, individualmente e de olhos vendados, cola um pote de cartão no desenho.
- Algumas crianças não querem jogar, sendo deixadas à vontade para participar enquanto orientadoras.
- Algumas crianças de 3 e 4 anos apresentam dificuldade nas noções de esquerda/direita, sendo as indicações adaptadas para lado da janela/lado da porta.
- Uma criança de 3 anos mostra-se receosa em vender os olhos e é encorajado pela Educadora. No final, a Educadora passa a mão pela cabeça da criança enquanto a abraça e diz: “*vês que conseguiste!*”
- Todas as vitórias são festejadas.

14:00 – Atividades livres

- As crianças brincam livremente. Algumas crianças vão sendo chamadas para se juntar à Educadora para fazerem o presente do dia do pai e quando terminam voltam para as atividades livres, sendo chamadas outras para aquele lugar. Encontram-se três a quatro crianças, de cada vez, junto da Educadora para a realização desta tarefa.

Quadro 7: Ocupação em atividades livres às 14:42h

Número de crianças	Idades	Atividade
3	3	Casinha
3	4 e 5	Jogos de construção
3	4 e 5	Jogos de tabuleiro
2	4	Outros jogos
6	3 e 5	Puzzles
4	3 e 4	Plasticina

- As crianças que estiveram a brincar com a plasticina, fizeram-no a pedido da Educadora, não tendo estado na atividade mais do que dez minutos.

3. Dia 13 de março de 2013

09:00 – Entrada na Sala:

- As crianças entram e marcam a presença na tabela.
- As crianças brincam livremente, aguardando a chegada dos restantes elementos do grupo.

Quadro 8: Ocupação em atividades livres às 09:05h

Número de crianças	Idades	Atividade
4	Todas	Puzzles
3	4	Brinquedos próprios
6	Todas	Conversa

- É feita a revisão do dia anterior e entregue uma ficha relacionada com o tema.
- À medida que as crianças terminam a ficha, brincam livremente (tendo em conta que estivemos a apoiar as crianças no termino das fichas, não foi possível registar as atividades livres).

10:35 – Experiências: Atividade dinamizada por uma docente de outra escola numa sala apropriada situada num dos blocos do 1º CEB.

12:00 – Almoço.

13:00 – Atividades livres no exterior com as restantes crianças do JI.

- Todas as crianças das várias turmas são reunidas à volta de uma mesa, colocada no exterior, para cantar os parabéns a uma das crianças do JI.

Quadro 9: Ocupação em atividades livres às 13:30h

Número de crianças	Idades	Atividade
5	3 e 5	Faz-de-conta
3	3 e 4	Baloços
6	4 e 5	Jogar à bola
2	3	Jogos de construção
2	3 e 4	Triciclos
4	3 e 5	Conversar
3	3 e 5	Correr

14:00 – Atividades livres

- A Educadora chama quatro crianças que ainda não terminaram o presente do dia do pai para se juntarem à Assistente Operacional a fazê-lo.
- É reunido um grupo de cinco crianças para realizar uma atividade de expressão plástica com a Educadora.
- As restantes crianças brincam livremente pela sala. Tendo em conta que as duas adultas em sala (estagiárias) se distribuíram entre a área da leitura e a área dos puzzles, as restantes crianças acabaram por passar todo o tempo nestas duas áreas, tendo havido poucas alterações nos grupos.

14:30 – Dramatização

- Utilizando os adereços realizados com a educadora, as crianças de quatro e cinco anos são organizadas por forma a realizar um teatro de fantoches. A narração é feita pela educadora e as crianças, seguindo a sua indicação, dão voz às personagens. O público é constituído pelas crianças de 3 anos.

4. *Análise-síntese* das notas de campo: as rotinas

Os quadros 10, 12 e 12 representam o esquema de atividades dos dias 7, 8 e 13 de março.

Quadro 10: Esquema de atividades do dia 07 de março de 2013

Hora	Atividade
09:00 – 10:30	Marcação das presenças Revisão de um trabalho feito anteriormente Resolução de fichas de trabalho
10:30 – 10:45	Pausa para o leite em sala comum
10:45 – 12:00	Atividades livres
12:00 – 13:00	Pausa para almoço no refeitório
13:00 – 13:30	Atividades livres no exterior
13:30 – 14:30	Leitura de uma história Exploração do texto
14:30 – 15:00	Atividades Livres

Quadro 11: Esquema de atividades do dia 08 de março de 2013

Hora	Atividade
09:00 – 10:30	Marcação das presenças Revisão do dia anterior Resolução de fichas de trabalho
10:30 – 10:45	Pausa para o leite em sala comum
10:45 – 12:00	Atividades livres
12:00 – 13:00	Pausa para almoço no refeitório
13:00 – 14:00	Leitura de uma história Exploração do texto Realização de um jogo adaptado em torno da história
14:00 – 15:00	Atividades livres

Quadro 12: Esquema de atividades do dia 13 de março de 2013

Hora	Atividade
09:00 – 10:00	Marcação das presenças Revisão do dia anterior Resolução de fichas de trabalho
10:00 – 10:35	Atividades livres
10:35 – 12:00	Sessão de Ciências da Natureza
12:00 – 13:00	Pausa para almoço no refeitório
13:00 – 14:00	Atividades livres no exterior
14:00 – 14:30	Atividades livres
14:30 – 15:00	Peça de teatro sobre história do dia anterior

Analisando os quadros 10, 11 e 12, pudemos verificar que os dias em análise estão marcados por uma rotina diária caracterizada pela alternância entre atividades dirigidas pela Educadora e atividades de índole livre. Muito embora no quadro 11 não se verifique a ocorrência de atividades livres no exterior, de acordo com as notas de campo referentes ao mesmo dia, estas não ocorreram por questões meteorológicas, tendo ocorrido nos restantes dias e havendo a informação que esta é uma norma da rotina diária, sempre que se reúnem condições necessárias.

5. Análise-Síntese das notas de campo: as atividades livres

O quadro 13 apresenta um resumo da informação apresentada nos quadros 2 a 9.

O quadro 14 foi construído com base na análise ao quadro 13 e nas notas de campo, tendo sido criadas categorias de atividades realizadas pelas crianças. Através deste, pudemos verificar uma maior incidência na participação das crianças nos jogos, brincadeiras e recreio e uma menor participação em atividades que envolvem a plasticina.

Quadro 13: Síntese de atividades livres observadas

Atividades	Número de crianças								Total
Puzzles	4	3				6	4		17
Casinha	4	3		4	4	3			18
Desenho	3	4			2				9
Jogos de construção	5	5		4	4	3			21
Conversas	2		5	5			6	4	22
Ouvir histórias		3							3
Outros jogos		4			2	2			8
Brincar ao faz-de-conta			2	2				5	9
Baloços			3					3	6
Jogar à bola			6					6	12
Correr			2					3	5
Triciclo			3					2	5
Jogos de tabuleiro					4	3			7
Ver livros					3				3
Brinquedos próprios					4		3		7
Plasticina						4			4
Jogos de construção no exterior			3					2	5

Quadro 14: Atividades livres - categorias

Categorias	Total
Desenhos	9
Brincadeiras	34
Jogos	53
Plasticina	4
Livros	6
Recreio	33

Apêndice 5 – Ficha G1³⁰ /SACQuadro 15³¹: Ficha de avaliação geral do grupo – implicação e bem-estar – Semana 8

Níveis de bem-estar						Níveis de implicação						Comentários
1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
		x			?			x				Pouco assíduo(a)
				x					x	x	?	Desfruta plenamente das atividades e explorações.
			x					x				
			x						x			
				x					x	x	?	Desfruta plenamente das atividades e explorações.
		x	x		?				x			Não participa em jogos (especialmente de competição) e procura muito a companhia de adultos.
			x						x			
			x								x	
				x							x	Desfruta plenamente das atividades e explorações.
				x							x	Excelente desenvolvimento. Desfruta plenamente das atividades e explorações.
			x					x				Por vezes, custa-lhe prestar atenção.
			x					x				Prefere tarefas de curta duração.
			x						x			
		x						x				Crianças com elevado nível de dificuldade, inclusivamente, na oralidade.
		x						x				Crianças com elevado nível de dificuldade, inclusivamente, na oralidade.
			x					x				Por vezes, custa-lhe prestar atenção. Prefere tarefas de curta duração.
		x	x		?			x	x		?	Demonstra, essencialmente, preferência pelas brincadeiras a pares
			x								x	
		x	x		?			x				
			x					x				
				x							x	
			x								x	
			x					x				Por vezes, custa-lhe prestar atenção.
				x							x	
			x								x	

³⁰ Por motivos de foro ético, foram omissas as colunas identificativas das crianças avaliadas.

³¹ Adaptado de Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora. Porto.

Apêndice 6 – Projeto de curta duração: Vamos encapar a obra de Fernando Namora

Data de início: 03/04/2013

Recursos	Materiais	Obras: <i>“A casa da mosca fosca”</i> de Eva Majuto; <i>“O que é que a varanda tem?”</i> , cancionero popular, incluído na obra <i>“Brincar também é poesia”</i> de Catarina Ferreira; <i>“O coelhinho branco”</i> de Xosé Ballesteros; Papel e cartão Lápis de cor e canetas de feltro Colas variadas (stick, branca e quente) Tesoura Placa de esferovite compactada Tecidos variados Massas de culinária Tintas de água e pincéis Botões de cerâmica
	Humanos ³²	Crianças Estagiárias Assistente operacional
Conteúdos	Área de expressão e comunicação: Motricidade fina Meio de representação e comunicação Diversidade e acessibilidade dos materiais Área do conhecimento do Mundo: Meio próximo – Fernando Namora, patrono de uma escola local	
Competências	(Re)conhecer Fernando Namora como patrono de uma escola do agrupamento de escolas; (Re)conhecer Fernando Namora enquanto escritor e membro da comunidade local; (Re)conhecer as profissões de escritor, ilustrador e médico; Usar a pintura, recorte e colagem como meio de comunicação e expressão; Utilizar diferentes formas de combinação de materiais convencionais e não convencionais; Explorar rimas em canções e lengalengas através do canto e mímica; Aprender para que serve ler e escrever; Descobrir o prazer da leitura; Usar o voto como meio de decisão democrático; Dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro; Trabalhar autonomamente; Trabalhar a pares, pequeno grupo e grande grupo.	

³² Durante a implementação deste projeto, a educadora cooperante esteve ausente, por motivo de doença.

<p>Estratégias</p>	<p>A partir da leitura das várias obras mencionadas, são lançados desafios ou aceites desafios lançados pelas crianças com o objetivo de ilustrar a obra de Fernando Namora “A casa da malta” (indicado pelo agrupamento)</p>
<p>Metodologias</p>	<p>Leitura e debate em torno dos textos em grande grupo; Trabalho de ilustração individual; Decisão de elementos a constar no trabalho final em pequeno grupo; Decisão sobre novos elementos a acrescentar em grande grupo; Realização desses elementos em pares; Mimica e canto em grande grupo; Balanço final em grande grupo.</p>

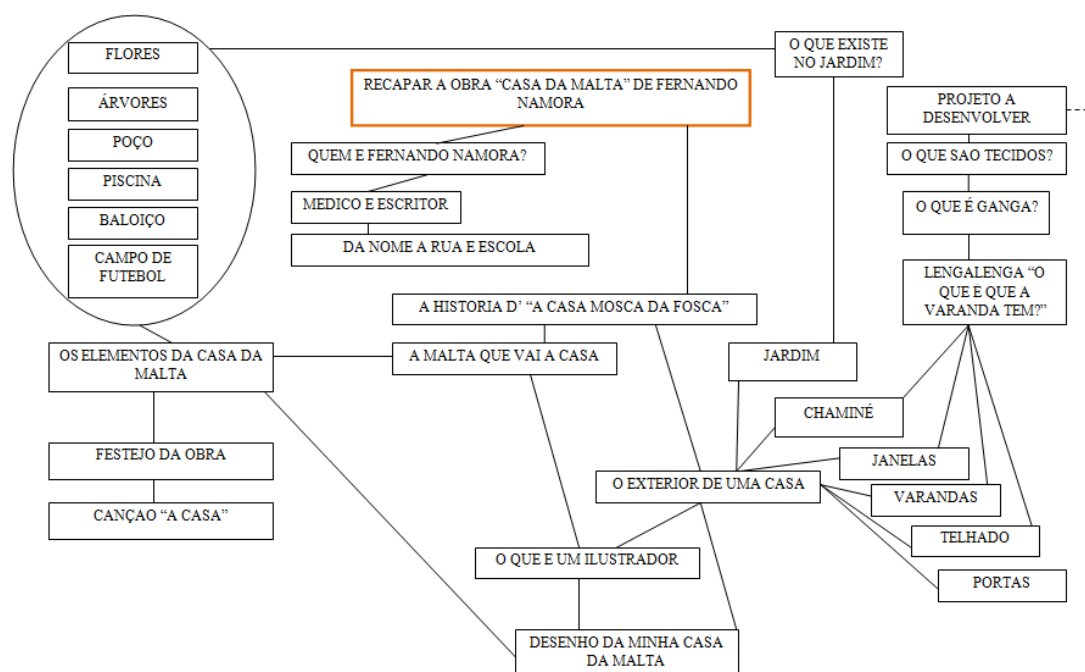


Figura 14: Rede de conhecimentos resultante do projeto - Vamos encapar a obra de Fernando Namora

Apêndice 7 – Evidências da prática: Desenvolvimento do projeto Vamos encapar a obra de Fernando Namora



Figura 15: Guardas do livro construídas com os desenhos das crianças de 4 e 5 anos (dia 03/04/13)



Figura 16: Criança de 3 anos a recortar os elementos para construir a capa do livro (dia 04/04/13)

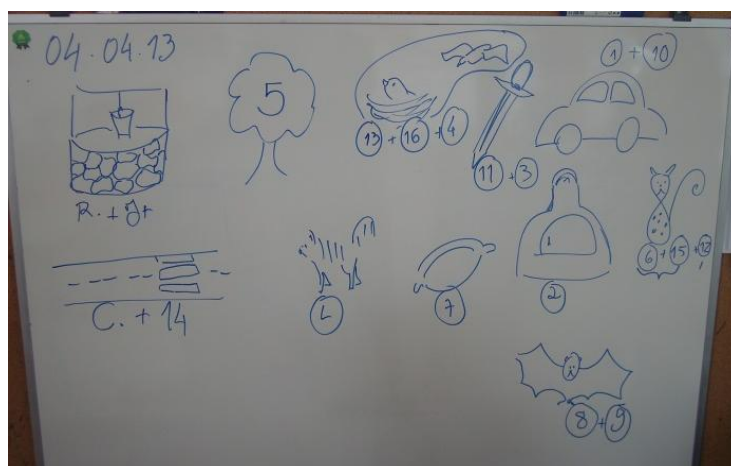


Figura 17: Planificação do trabalho a realizar no período da tarde (elementos a constar no jardim sugeridos pelas crianças) (dia 04/04/13)



Figura 18: Resultado da capa (dia 05/04/13)



Figura 19: Resultado das guardas (dia 05/04/13)



Figura 20: Resultado da contracapa (dia 05/04/13)

Apêndice 8 – Avaliação diária da prática³³

1. Dia 03 de abril de 2013

Pontos fortes

Atitudes e comportamento do grupo:

- As crianças, de modo geral, demonstraram desejo, empenho e resistência face ao desafio proposto e às distrações;
- As crianças conceberam uma sucessão de ações necessárias à conclusão da tarefa;
- As crianças demonstraram capacidade de organização com vista ao bem-estar de todos.

Domínios essenciais:

- As crianças, de modo geral, demonstraram destreza no uso dos materiais e utensílios apresentados;
- As crianças, de modo geral, demonstraram capacidades manipulativas básicas na manipulação dos materiais apresentados;
- As crianças, de modo geral, demonstraram gosto pela exploração e manipulação dos materiais apresentados, expressando-se;
- As crianças, de modo geral, produziram composições plásticas a partir de temas reais;
- As crianças, de modo geral, demonstraram gosto durante a participação;
- As crianças, de modo geral, demonstraram ser capazes de focalizar numa conversa, compreendendo o comunicado;
- As crianças, de modo geral, expressaram-se com confiança;
- As crianças, de modo geral, identificaram a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos;
- As crianças, de modo geral, utilizaram adequadamente conceitos temporais;
- As crianças, de modo geral, reconheceram os números como identificadores de um conjunto de objetos e contaram corretamente até 10;

³³ Muito embora esta avaliação tenha sido realizada diariamente, por motivos que se prendem com limite de espaço, apresenta-se o exemplo das avaliações realizadas na primeira semana de intervenção, relativas ao projeto apresentado nos Apêndices 6 e 7.

- As crianças, de modo geral, utilizaram corretamente os números ordinais;
- As crianças, de modo geral, utilizaram de forma apropriada os materiais apresentados;
- As crianças, de modo geral, ordenaram acontecimentos ouvidos e relataram-na com uma sequência temporal;
- As crianças, de modo geral, demonstram compreensão básica dos processos de economia e da forma como se utilizam recursos, se produzem bens e se comercializam.

Aspetos a melhorar

- Poderia ser melhor aproveitado o tópico matemático, pouco explorado.
- Teria sido benéfico fazer a construção da lengalenga com desenhos realizados pelas crianças.
- Muito embora, durante o conto as crianças se apresentem atentas, estas, de um modo geral, têm dificuldade em escutar durante as participações em grupo, não sabendo expressar-se adequadamente, já que não sabem esperar pela sua vez. Desta feita, consideramos pertinente implementar o sistema de mão no ar, no sentido de criar um ambiente de participação organizada capaz de produzir o respeito por si e pelo outro e o reconhecimento de direitos e deveres sociais.

2. Dia 04 de abril de 2013

Pontos fortes

Atitudes e comportamento do grupo:

- As crianças, de modo geral, evidenciaram autoconfiança e sentido de valor pessoal;
- As crianças, de modo geral, apresentaram sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade;
- As crianças, de modo geral, foram capazes de fazer escolhas e tomar decisões;

- As crianças, de modo geral, demonstraram desejo, empenho e resistência face ao desafio proposto e às distrações;
- As crianças conceberam uma sucessão de ações necessárias à conclusão da tarefa;

Domínios essenciais:

- As crianças, de modo geral, demonstraram destreza no uso dos materiais e utensílios apresentados;
- As crianças, de modo geral, demonstraram capacidades manipulativas básicas na manipulação dos materiais apresentados;
- As crianças, de modo geral, gostaram de participar em situações que envolveram amplas movimentações;
- As crianças, de modo geral, dominaram uma série de movimentos básicos de locomoção;
- As crianças, de modo geral, participaram na planificação das atividades;
- As crianças, de modo geral, demonstraram gosto pela exploração e manipulação dos materiais apresentados, expressando-se, muito embora demonstrando algum desconhecimento relativamente aos tecidos (ver aspetos a melhorar);
- As crianças, de modo geral, produziram composições plásticas a partir de temas reais;
- As crianças, de modo geral, utilizaram as propriedades do faz-de-conta para se expressar;
- As crianças, de modo geral, utilizaram as propriedades da mímica para se expressarem;
- As crianças, de modo geral, demonstraram gosto durante a participação;
- As crianças, de modo geral, demonstraram ser capazes de focalizar numa conversa, compreendendo o comunicado;
- As crianças, de modo geral, expressaram-se com confiança e de forma adequada³⁴;

³⁴ Quando uma criança não se expressou de forma adequada, o gesto foi desvalorizado. No entanto, logo de seguida, foi reforçado positivamente o correto comportamento participativo de outra criança.

- As crianças, de modo geral, identificaram as palavras e os sons que rimam;
- As crianças, de modo geral, evidenciaram curiosidade espontânea na exploração de materiais (tecidos), observando, descobrindo e identificando as suas características;
- As crianças, de modo geral, utilizaram de forma apropriada os materiais apresentados;
- As crianças, de modo geral, anteciparam ações simples para o futuro (o que vou fazer amanhã).
- As crianças, de modo geral, demonstram interesse pelo processo democrático.

Aspetos a melhorar

- Na apresentação das fichas de trabalho, devemos iniciar pelas crianças mais novas para que não tenham momentos de espera;
- As crianças, de modo geral, demonstraram dificuldades no conceito “dobro” e “metade”. Será fundamental abordar esta temática numa atividade com materiais manipulativos concretos;
- As crianças, de modo geral demonstraram dificuldades na resolução de labirintos. Devemos ponderar a criação de um labirinto em sala para que compreendam o que é uma passagem bloqueada.
- As crianças, de modo geral, não mostraram conhecer o tecido como um grande grupo, bem como as suas propriedades distintas. Seria propícia uma atividade com dois a três grupos de materiais distintos (com as suas diferentes propriedades) em que as crianças fossem convidadas a formar conjuntos, aliando a experimentação com a organização e tratamento de dados. Desta forma as crianças seriam convidadas a detetar semelhanças e diferenças entre os materiais, agrupando-os por famílias.
- As crianças não demonstraram habilidade de negociação e poder de decisão conjunta em pequeno grupo. Por esse motivo, aplicámos a decisão em grande grupo relativamente à planificação das atividades do período da tarde, devendo, no entanto, ser esta uma área a explorar.

- A partir deste dia, foi implementado o sistema de levantar a mão, mas as crianças, de um modo geral, ainda demonstram alguma dificuldade em compreender esta forma de organização. Algumas crianças, no entanto, começam a levantar a mão e a esperar pela sua vez para participar.

3. Dia 05 de abril de 2013

Pontos fortes

Atitudes e comportamento do grupo:

- As crianças, de modo geral, evidenciaram sentido de valor pessoal;
- As crianças, de modo geral, demonstraram desejo, empenho e resistência face ao desafio proposto e às distrações;
- As crianças conceberam uma sucessão de ações necessárias à conclusão da tarefa;
- As crianças demonstraram capacidade de organização com vista ao bem-estar de todos³⁵.

Domínios essenciais:

- As crianças, de modo geral, demonstraram destreza no uso dos materiais e utensílios apresentados³⁶;
- As crianças, de modo geral, demonstraram capacidades manipulativas básicas na manipulação dos materiais apresentados;
- As crianças, de modo geral, demonstraram gosto pela exploração e manipulação dos materiais apresentados, expressando-se;
- As crianças, de modo geral, produziram composições plásticas a partir de temas reais;
- As crianças, de forma geral, participaram em práticas de faz-de-conta, espontâneas e estruturadas;
- As crianças, de modo geral, utilizaram as propriedades da mímica para se expressarem;

³⁵ Houve uma criança que não quis a tarefa decidida no dia anterior em conjunto com a sua parceira. O gesto foi desvalorizado, tendo sido incentivada a decidir o que considerava melhor para todos.

³⁶ Algumas crianças demonstram algumas dificuldades no corte de elementos de pequenas dimensões.

- As crianças, de modo geral, mostraram gosto e empenho na utilização da sua voz para cantar;
- As crianças, de modo geral, demonstraram gosto durante a participação;
- As crianças, de modo geral, demonstraram ser capazes de focalizar numa conversa, compreendendo o comunicado;
- As crianças, de modo geral, expressaram-se com confiança e de forma adequada;
- As crianças, de modo geral, utilizaram adequadamente conceitos temporais;
- As crianças, de modo geral, utilizaram de forma apropriada os materiais apresentados;
- As crianças, de modo geral, demonstram compreensão básica dos processos de reutilização de materiais, enumerando diversas situações em que se utiliza um mesmo objeto para atividades distintas.

Aspetos a melhorar

- Poderia ter sido aproveitado o momento de expressão musical para introduzir os batimentos corporais como forma de expressão musical;
- Poderiam ter sido mais explorados os tópicos de expressão musical: andamento, a altura e a intensidade.
- Muito embora muitas crianças consigam esperar pela sua vez de falar, assinalando a sua vontade colocando a mão no ar, outras mantêm dificuldade em fazê-lo. Estas colocam a mão no ar, mas falam sem esperar.

Apêndice 9 – Projeto de curta duração: Vamos vestir o elefante

Data de início: 10/04/2013

Recursos	Materiais	Obras: <i>“Segue-me! (uma história de amor que não tem nada de estranho)”</i> de José Campanari; <i>“O Zoo do Joaquim?”</i> de Pablo Bernasconi; Papel e papel de cenário Lápis de cor e canetas de feltro Fita adesiva Blocos de construção Bolas de saltar de dois tamanhos Tecidos variados
	Humanos ³⁷	Crianças Estagiárias Assistente operacional
Conteúdos		Área de expressão e comunicação: Motricidade fina Meio de representação e comunicação Diversidade e acessibilidade dos materiais Encontrar princípios lógicos Classificação Formar conjuntos Utilização de materiais Explorar o espaço Medir Área do conhecimento do Mundo: Saberes sobre o “Mundo” Saberes sociais Biologia
Competências		(Re)conhecer as características físicas do elefante; (Re)conhecer a profissão costureiro(a); Explorar as características dos tecidos; Organizar os tecidos de acordo com as suas características; Medir comprimentos e superfícies por iteração (Re)conhecer e utilizar alguns utensílios de costura; Usar a pintura, recorte e colagem como meio de comunicação e expressão; Utilizar diferentes formas de combinação de materiais; Explorar uma história através da mímica; Aprender para que serve ler e escrever; Descobrir o prazer da leitura; Dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro; Trabalhar autonomamente; Trabalhar em pequeno grupo e grande grupo.
Estratégias		A partir da leitura das várias obras mencionadas, são lançados desafios ou aceites desafios lançados pelas

³⁷ Durante a implementação deste projeto, a educadora cooperante esteve ausente, por motivo de doença.

	crianças com o objetivo de costurar um casaco para o elefante da história mencionada.
Metodologias	Leitura e debate em torno dos textos em grande grupo; Trabalho de desenho e pintura; decisão cores de linhas a utilizar e costura em pequeno grupo; Mímica em grande grupo.

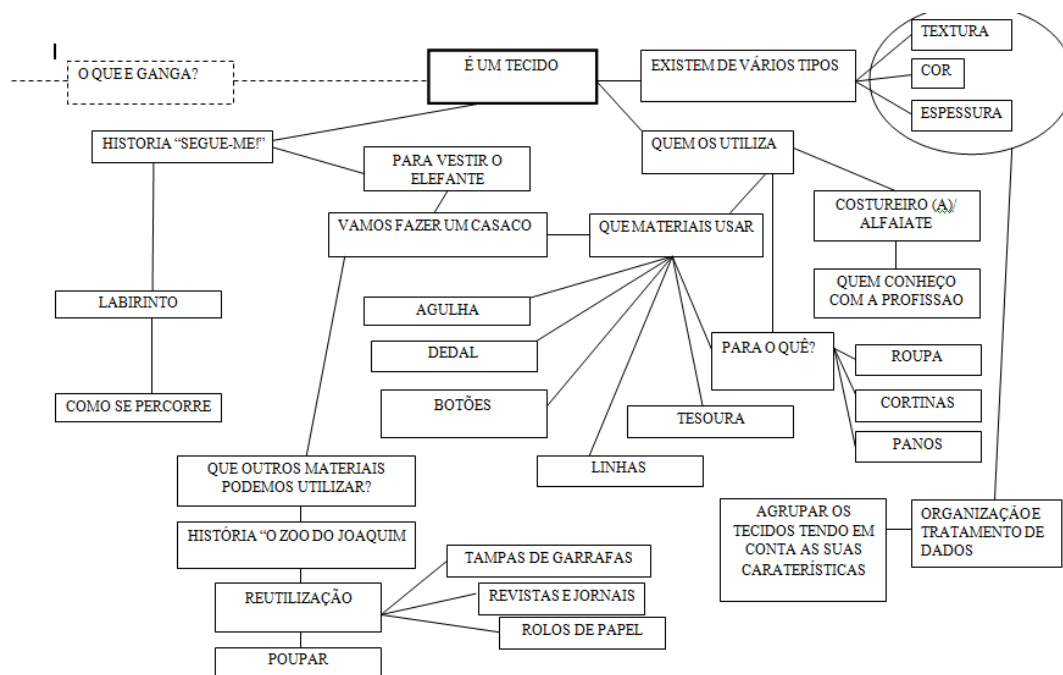


Figura 21: Rede de conhecimentos resultante do projeto - Vamos vestir o elefante

Apêndice 10 – Evidências da prática: Desenvolvimento do projeto Vamos vestir o elefante



Figura 22: Atividade física - uma criança de 5 anos e uma criança de 3 anos percorrem um labirinto relacionado com o tema (dia 10/04/13)



Figura 23: Grupo de crianças, de faixa etária dos 3 aos 5 anos, pinta um elefante (dia 10/04/13)



Figura 24: Elefante pintado pelo grupo, em vários pequenos grupos heterogêneos (dia 10/04/13)

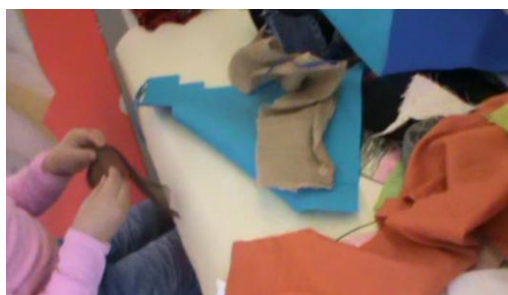


Figura 25: Contato com vários tecidos (dia 11/04/13)



Figura 26: Projetos de casacos realizados por crianças de 3, 4 e 5 anos (dia 11/04/13)



Figura 27: Esquema da planificação conjunta (dia 12/04/13)



Figura 28: Duas crianças, de 4 e 5 anos, a costurar o casaco (dia 17/04/13)



Figura 29: Uma criança de 4 anos a costurar o casaco (dia 12/04/13)



Figura 30: Resultado final do projeto – Vamos vestir o elefante

Apêndice 11 – Evidências da prática: Manipulação de tecidos³⁸



Figura 31: Criança de 5 anos procura semelhanças e diferenças entre os tecidos (dia 11/04/13)



Figura 32: Várias crianças tocam ideias sobre como organizar os tecidos (dia 11/04/13)



Figura 33: Conjunto dos tecidos *pequenos* (dia 11/04/13)



Figura 34: Conjunto dos tecidos *grandes* (dia 11/04/13)

³⁸ Atividade de âmbito investigativo, realizada durante o projeto mencionado anteriormente, cujo desafio era encontrar uma forma de organizar os tecidos. As tarefas envolvidas nesta atividades foram registadas em vídeo, tendo sido analisado o processo de resolução das mesmas. Como resultado desta investigação foram dinamizados um *workshop* e uma comunicação na IWE 2014, sobre a temática do desenvolvimento da literacia estatística em Educação Pré-Escolar, em ambiente transdisciplinar. Foi ainda elaborado um artigo enviado para submissão na revista EXEDRA.

Apêndice 12 – Planificação: A loja da turma A

Bloco Temático: Vamos brincar com o dinheiro, no âmbito do projeto – O dinheiro na nossa vida – educação financeira com histórias.

Data de início: 12/04/2013

Recursos	Materiais	Obras: <i>“O cão mal desenhado”</i> de Emma Dodson; <i>“O macaco de rabo cortado”</i> de António Torrado; Papel e papel pardo; Estrutura de madeira; Caixas variadas; Lápis de cor e canetas de feltro; Cola e fita-cola; Caixas de ovos e rolos de papel higiénico, de cozinha ou outros; Tecidos variados; Palitos de espetada; Jornais e revistas;
	Humanos ³⁹	Crianças Estagiárias Educadora Cooperante Assistente operacional
Conteúdos	Área de expressão e comunicação: Motricidade fina; Meio de representação e comunicação; Diversidade e acessibilidade dos materiais; Utilização de materiais: reutilização; Explorar o espaço; Área do conhecimento do Mundo: O que tem uma loja e para que serve; O comércio local; As lojas e as profissões; As trocas comerciais – trocas justas.	
Competências	(Re)conhecer as características e funções das lojas; (Re)conhecer as profissões relacionadas com algumas lojas; (Re)conhecer o valor das coisas; (Re)conhecer uma troca justa; (Re)conhecer o comércio como sistema de troca de bens e serviços; (Re)conhecer o comércio como negócio; Conhecer o comércio da comunidade; Usar a pintura, recorte e colagem como meio de comunicação e expressão; Utilizar diferentes formas de combinação de materiais; Aprender para que serve ler e escrever; Descobrir o prazer da leitura;	

³⁹ Durante a implementação deste projeto, a educadora cooperante esteve ausente, por motivo de doença, regressando a partir do dia 18.

	<p>Dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro; Trabalhar autonomamente; Trabalhar em pequeno grupo e grande grupo.</p>
Estratégias	<p>A partir de uma investigação no exterior, são lançados desafios ou aceites desafios lançados pelas crianças com o objetivo de construir uma loja na sala.</p>
Metodologias	<p>Visita ao exterior em grande grupo; Debate e criação de tarefas e grupos de trabalho em grande grupo; Leitura e debate em torno dos textos em grande grupo; Trabalho de desenho e pintura em pequeno grupo; Escolha do nome da loja, por votação, em grande grupo; Construção da rede de conceitos em grande grupo; Exploração da expressão musical em grande grupo; Exploração da loja de forma autónoma.</p>

Apêndice 13 – Planificação: O banco da turma A

Bloco Temático: Vamos brincar com o dinheiro, no âmbito do projeto – O dinheiro na nossa vida – educação financeira com histórias.

Data de início: 08/05/2013

Recursos	Materialis	<p>Obras:</p> <p>“<i>Pimpim: A doçura do trabalho</i>” de Isabel Duque e Patrícia Carvalho;</p> <p>“<i>O porquinho</i>” de Arnold Lobel;</p> <p>“<i>Não é uma caixa</i>” de Antoinette Portais;</p> <p>“<i>Qual é o mais bonito</i>” de Brigitte Minne;</p> <p>“<i>Queridos Livros</i>” de Ana Faria;</p> <p>“<i>Um rebuçado... Dois rebuçados</i>” de Isabel Duque e Patrícia Carvalho;</p> <p>“<i>A semanada</i>” de Isabel Duque e Patrícia Carvalho;</p> <p>“<i>Doidas andam as galinhas</i>”;</p> <p>“<i>Hóppi, troca tudo</i>”.</p> <p>Músicas:</p> <p>“<i>A caixinha de bombons</i>”;</p> <p>“<i>Doidas andam as galinhas</i>”;</p> <p>“<i>Price Tag</i>” da Jessie J. feat B.o.B.</p> <p>Várias caixas de papelão (médias/grandes, vários tamanhos e formatos);</p> <p>25 latas cilíndricas;</p> <p>Lápis de cor e canetas de feltro;</p> <p>Cola e fita-cola;</p> <p>Cola quente e pistola de cola;</p> <p>Arame;</p> <p>Jornais e revistas;</p> <p>Papel cenário;</p> <p>Tintas e pincéis;</p> <p>Canetas e lápis de cor;</p> <p>Pacotes de leite;</p> <p>Cartolinas de várias cores;</p> <p>Esferovite;</p> <p>25 T-shirts;</p> <p>25 caixas (de resma de papel ou outras de tamanho idêntico).</p>
	Humanos	<p>Crianças</p> <p>Estagiárias</p> <p>Educadora Cooperante</p> <p>Assistente operacional</p>
Conteúdos	<p>Área de expressão e comunicação:</p> <p>Motricidade fina;</p> <p>Meio de representação e comunicação;</p> <p>Diversidade e acessibilidade dos materiais;</p> <p>Utilização de materiais: reutilização;</p> <p>Explorar o espaço;</p> <p>Área do conhecimento do Mundo:</p> <p>O que tem um banco e para que serve;</p> <p>Os bancos locais;</p>	

	<p>O banco e as profissões; As trocas comerciais – trocas justas.</p>
Competências	<p>(Re)conhecer as características e funções dos bancos; (Re)conhecer as profissões relacionadas com a banca; (Re)conhecer o valor das coisas; (Re)conhecer uma troca justa; (Re)conhecer o comércio como sistema de troca de bens e serviços; (Re)conhecer o comércio como negócio; (Re)conhecer o euro enquanto unidade de troca; (Re)conhecer o euro: as moedas de 1 e 2 € e as notas de 5 e 10€; (Re)conhecer a importância do poupar; Conhecer o conceito de troca; Conhecer os bancos da comunidade; (Re)conhecer várias formas de economizar água, gás, eletricidade e comida; (Re)conhecer a reutilização como forma de preservação do ambiente e modo de poupança; Usar a pintura, recorte e colagem como meio de comunicação e expressão; Utilizar diferentes formas de combinação de materiais; Aprender para que serve ler e escrever; Descobrir o prazer da leitura; Dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro; Trabalhar autonomamente; Trabalhar em pequeno grupo e grande grupo.</p>
Estratégias	<p>A partir de uma história dramatizada às crianças, estas são desafiadas a realizar uma investigação com o objetivo de construir banco na sala, do qual irá fazer parte um conjunto de mealheiros, que serão os cofres de cada uma das crianças.</p>
Metodologias	<p>Visita ao exterior em grande grupo; Debate e criação de tarefas e grupos de trabalho em grande grupo; Leitura e debate em torno dos textos em grande grupo; Trabalhos de expressão plástica individuais e em pequeno grupo; Construção do banco em pequenos grupos, rotativos; Escolha do nome do banco, por votação, em grande grupo; Construção da rede de conceitos em grande grupo; Exploração da dança, expressão musical, dramática, físico-motora em grande grupo; Exploração do banco de forma autónoma.</p>

Apêndice 14 – Evidências da prática: Visitas à comunidade



Figura 35: Visita às lojas da comunidade (dia 12/04/13)



Figura 36: Visita a instituições bancárias na comunidade (dia 10/05/13)



Figura 37: Visita a instituições bancárias na comunidade – o interior de um banco (dia 10/05/13)



Figura 38: Crianças ouvem explicações e vêem uma máquina a funcionar (dia 10/05/13)



Figura 39: Crianças identificam elementos do guião da investigação (dia 10/05/13)



Figura 40: Guião da investigação (dia 10/05/13)

Apêndice 15 – Evidências da prática: Resultados da partilha após visitas à comunidade



Figura 41: Recolha da informação partilhada relativamente à visita de estudo e à investigação realizada junto da família (dia 19/04/13)



Figura 42: Recolha da informação partilhada relativamente à visita de estudo e à investigação realizada junto da família (dia 15/05/13)

Apêndice 16 – Evidências da prática: Construção da rede de conhecimentos



Figura 43: Criança de 5 anos preenche a rede com o desenho que decidiu fazer (dia 24/04/13)



Figura 44: Criança de 3 anos preenche a rede com o desenho que decidiu fazer (dia 24/04/13)



Figura 45: Rede de conhecimentos (dia 24/04/13)



Figura 46: Relação do projeto com o dia da mãe – o presente (palavras escritas por crianças de 4 e 5 anos) (dia 03/05/13)



Figura 47: Relação do projeto com o dia da mãe – organização e tratamento de dados: o comprimento do cabelo das mães (dia 03/05/13)



Figura 48: Registo da visita aos bancos (dia 15/05/13)



Figura 49: Registo do nome do banco, escolhido por votação e escrito por uma criança de 5 anos (dia 16/05/13)

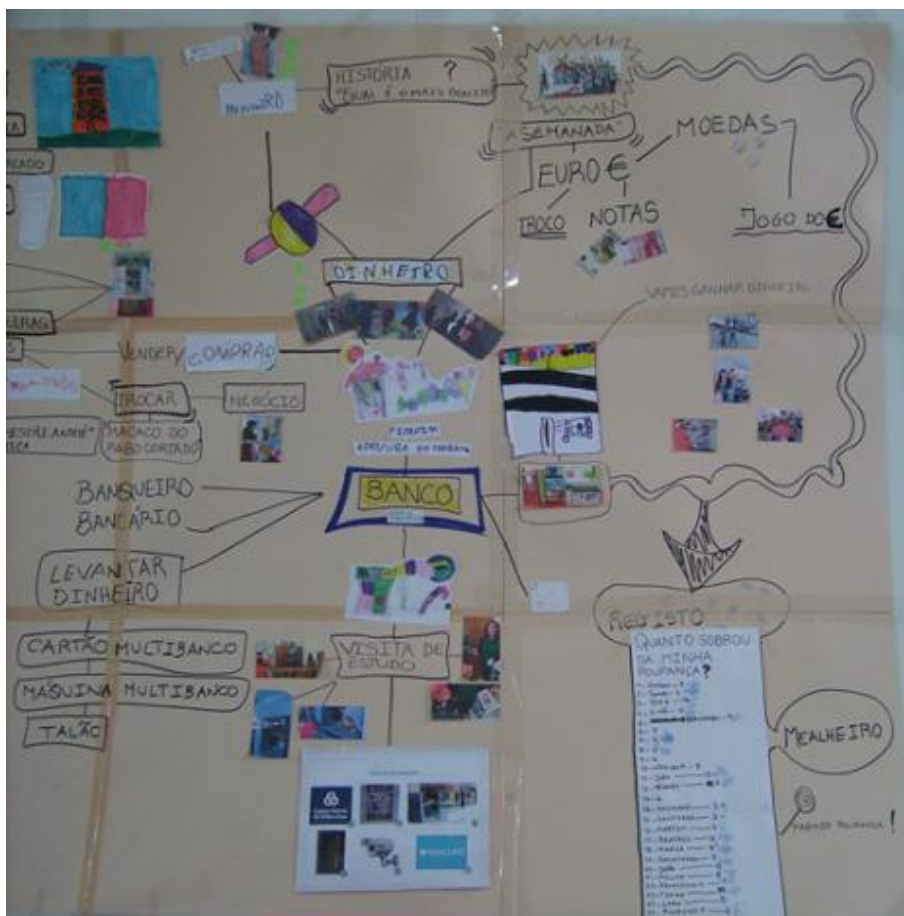


Figura 50: O dinheiro e a poupança no mealheiro de cada criança (dia 31/05/13)



Figura 51: Revisão do mapa de conhecimentos no dia da avaliação (dia 07/06/13)

Apêndice 17 - Evidências da prática: Histórias dramatizadas



Figura 52: História “o macaco de rabo cortado” dramatizada por todas as adultas em sala (dia 26/04/13)



Figura 53: Dramatização de uma situação de comércio por meio de trocas, realizada pelas duas estagiárias (dia 26/04/13)

História da autoria do grupo de estágio: Pimpim, a doçura do trabalho

Pimpim Melino era um menino que vivia em PimpimDoce.

Todos os dias, Pimpim Melino passava na loja Troca-tintas, da Pimpim Chocalina e ficava a olhar para a montra. Certo dia, a Chocalina decidiu perguntar: – Melino, o que tanto olhas para a montra?

– Eu gostava tanto de oferecer uma dessas galinhas que tem nas prateleiras ao meu amigo Pimpim Gelatino. Ele está quase a fazer anos...

– E porque não levas a galinha? Ele vai gostar muito!

– Pimpim, Acha mesmo?

– Claro que sim... – A Chocalina riu-se e disse entredentes: – Já vendi mais uma galinha!

– Muito bem! Dê-me lá essa galinha, Chocalina. – Disse à Chocalina que logo lhe perguntou pelo pagamento.

– Pagar? Não quero, obrigada. (o que será que ela quer que eu faça? Pagar? O que é isso?)

– Não estás à espera de levar a galinha sem dar nada em troca?! Pois não?!

Como o Pimpim não sabia o que dar em troca, propôs dar uma beijoca.

– Beijoca? Estás tonto Pimpim? O que posso eu fazer com a beijoca? Não é que não goste de receber beijocas, mas não posso viver de beijocas. Vai ao Banco e pergunta ao Senhor Docilão como me podes pagar. – E lá foi o Pimpim Melino até ao banco.

– Senhor Docilão, boa tarde.

– Boa tarde Pimpim! Em que posso ajudar?

– É uma longa história... – Começou por dizer o Pimpim, antes de contar o que o levava até ao banco.

– Ah! Então queres saber se tens forma de lhe pagar. Muito bem. Qual é o teu nº de conta?

– Conta?! O que quer que eu conte Pimpim? – Perguntou, sem fazer ideia do que lhe estava o Sr. Docilão a pedir.

– Não quero que faças contas. Quero o número da tua conta bancária.

Como o menino não estava a perceber, o Sr. Pimpim Docilão decidiu perguntar o seu nome completo.

– Pois, isso, eu não sei. Mas posso perguntar à minha mãe, se me deixar usar o pinteledocim.

O banqueiro, reprovando o facto de um menino tão grande não saber o seu nome, alerta-o para o problema, falando da importância de saber os seus dados pessoais. – Imagina que um dia te perdes? Tens que saber a tua identificação e morada, o nome dos teus pais e até o contato, para a Pimpim Policidoce te poder ajudar.

O Pimpim, depois de ouvir o Sr. Docilão, ligou à mãe colocando a mesma questão. Esta ralha com o filho por não saber o nome completo, perguntando como faria caso se perdesse um dia. – Tens de saber o teu nome. Chamas-te Pimpim Melino Traquino Golosino de Chocomousse. Livra-te de te voltares a esquecer. Ouviste?!

– Sim, mãezinha... Não ralhes mais comigo. – Disse o menino, muito atrapalhado, concluindo que devia ser mesmo importante saber o seu nome. De seguida, disse o seu nome ao Sr. Docilão, com algum custo, dado o número de apelidos que este continha.

O banqueiro introduz os dados no computador e não apareceu nada. – Pimpim, não tens conta no Banco, não podes levantar nada, porque não tens nada para levantar. – Disse ao menino.

Como o Pimpim se mostrou muito desanimado, o Sr. Docilão deu-lhe uma ideia: – Bom, para comprar a galinha tens de pagar... Caso contrário, não estarias a comprar. Aconselho-te a ires trabalhar, para algum puderes ganhar.

– Mas onde, Pimpim Docilão? – Perguntou o PimPim

– Olha, sei que a Sra. Bolinheira, que mora na Colina dos Chupas, na rua dos Geladinos, está a fazer obras em casa. Podes passar por lá e saber se tem trabalho para ti.

O menino foi, apressadamente, até à colina. – Boa tarde Sra. Bolinheira! – Disse assim que lá chegou.

– Boa tarde, Pimpim? O que fazes por aqui? Não me digas que te perdeste?

– Não. Mas já sei o que deveria fazer caso me tivesse perdido.

A Sra. Bolinheira sorriu e perguntou o que faria caso se perdesse e o menino respondeu sem grandes dificuldades.

– E saberias dizer isso tudo? – Perguntou a Sr. Bolinheira.

– Bom, tudo tudo, tudinho? Saberias dizer o meu nome. Olhe que é grande!

Depois do PimPim dizer o seu nome, a Sra. Bolinheira perguntou – Mas então se não te perdeste, o que andas a fazer por estas bandas?

O menino conta toda a história que o levou até à colina e a Sra. Pimpim Bolinheira diz-lhe: – Trabalho não falta por aqui. Podes começar por arranjar o telhado da minha casa. Como queres que te pague? Posso fazer um depósito na tua conta? – Como o menino não tinha conta, a senhora prontificou-se a abrir-lhe uma.

Depois de terminado o seu trabalho, cansado, o Pimpim volta ao banco.

– Olá Pimpim Melino! Estás com um ar cansado. O que te traz por aqui? – O menino conta o seu dia e o Sr. Docilão comenta: – Pois é, para comprar é preciso pagar e para pagar é preciso trabalhar. Deixa lá ver se há algum depósito em teu nome. Ah, agora sim Pimpim, aqui está o teu levantamento. – Diz-lhe entregando um saco.

Pimpim vai à loja muito contente. – Boa tarde, Pimpim! Vens só olhar para as galinhas ou já tens como pagar? – Diz a senhora sorrir.

O menino conta-lhe como conseguiu obter dinheiro e informa a senhora que galinha pretende comprar.

– Muito bem Pimpim Melino. São cinco rebuçadospilim. Mas repara, como falei com a senhora Bolinheira que me disse que o trabalho que te deu foi duro e que te esforçaste muito, vou-te fazer um desconto. Só tens de me pagar 4 rebuçadospilim.

– Ena! Trabalhar compensa.

Ao passar pela colina a cantar:

Sou de pimpim, e gosto de trabalhar

Porque quem trabalha compra (2x)

– Olá Pimpim Melino! Que bom que passas por aqui. – Disse a Sra. Bolinheira, dizendo que tem mais trabalho para ele.

– Mas, para tanto trabalho, da ajuda dos meus amigos vou precisar! – Diz, convidando todas as crianças a pintar.



Figura 54: Dramatização da história do Pimpim, com a participação de todos(as) (dia 08/05/13)



Figura 55: Todos(as) a dançar durante a dramatização (dia 08/05/13)



Figura 56: As crianças a ajudar a personagem principal a pintar (dia 08/05/13)

Apêndice 18 – Evidências da prática: A palavra escrita pelas crianças⁴⁰

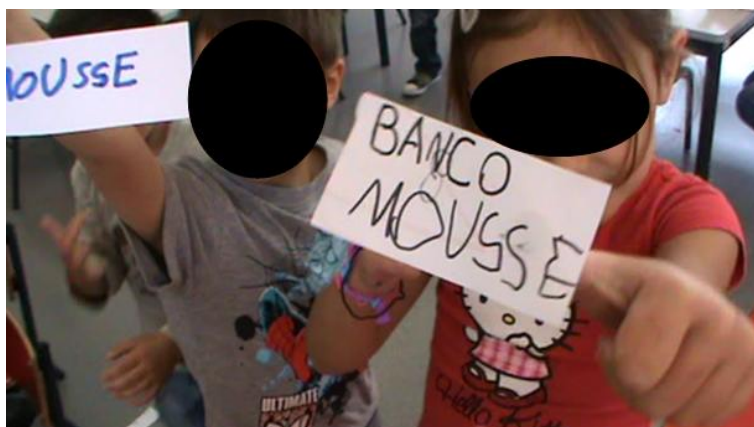


Figura 57: Palavras escritas por duas crianças de 5 anos (dia 16/05/13)



Figura 58: Registo e ilustração de uma lengalenga pelas crianças do grupo (dia 23/05/13)

⁴⁰ As várias situações em que as crianças escreveram o seu nome não se encontram aqui evidenciadas por respeito ao anonimato dos(as) participantes.

Apêndice 19 – Evidências da prática: Divulgação do projeto

1. Divulgação à família – Um kit de divulgação



Figura 59: Preparação do elemento surpresa a constar de um kit de divulgação cujos restantes elementos foram decididos em conjunto – as crianças de 3 anos conhecem uma galinha (dia 29/05/13)



Figura 60: Preparação do elemento surpresa a constar de um kit de divulgação – as crianças de 4 e 5 anos conhecem uma galinha (dia 29/05/13)



Figura 61: Crianças pintam o papel que irá embrulhar o kit (dia 30/05/13)



Figura 62: Alguns fantoches feitos pelas crianças, junto dos mealheiros (dia 31/05/13)



Figura 63: Cartão de identificação para cada um dos kit's – cada criança teve um cartão personalizado (dia 07/06/13)



Figura 64: O elemento surpresa – o desenho da galinha feito por cada uma das crianças, estampado numa camisola (dia 07/06/13)

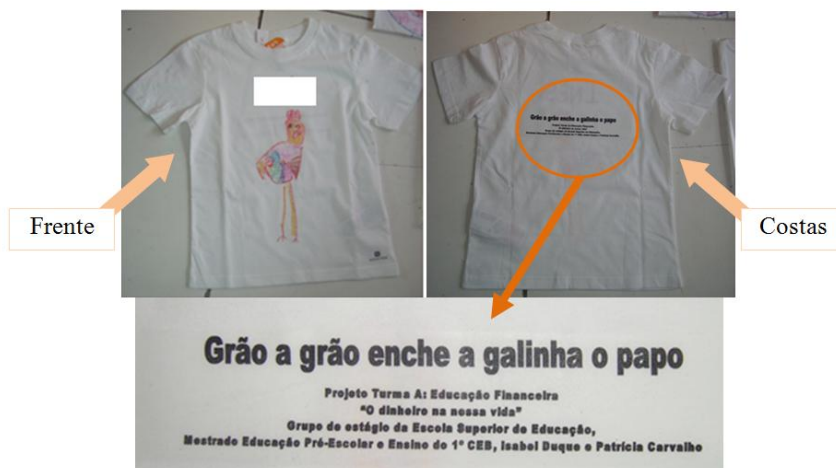


Figura 65: Os pormenores de uma das camisolas (dia 07/06/13)

Reutilizar garrafas de refrigerante para confeccionar fechos para sacos de plástico

- Cortar as garrafas perto da tampa
- Passar o plástico da abalagem por dentro do argalo da garrafa que cê acabou de cortar
- Puxar o plástico para o lado do gargalo
- Fechar o gargalo com a tampa.



Dicas larocas

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 fogo. 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.

Grão a grão enche a galinha o papo

Projeto Turma A: Educação Financeira
 “O dinheiro na nossa vida”
 Escola Superior de Educação
 Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB



Grupo de estágio em Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra,
 Isabel Duque e Patricia Carvalho

Figura 66: Desdobrável informativo (dia 07/06/13)




























Água	Luz e Gás	Outros modos de economizar
 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.	 Aproveite a luz natural. Apague sempre a iluminação dos espaços que não está a utilizar.	 Para ir às compras, use uma lista de compras. Esteja atento aos cupões de desconto.
 Encha o lava-loiça de água para lavar a sua loiça. Não deixe torneiras a pingar.	 Use lâmpadas económicas.	 Evite o desperdício de comida.
 Reduza o consumo de água colocando uma garrafa cheia de água no seu autoclismo.	 Não guarde alimentos quentes no frigorífico. Evite abrir o frigorífico sucessivamente. Verifique com regularidade o estado das borrachas.	 Sempre que possa, leve comida para o trabalho.
 Para descongelar os seus alimentos, não use água. Deixe-os descongelar no frigorífico.	 Se tiver o ar condicionado ligado, ventile-se as portas e janelas estão bem fechadas.	 Sempre que possa, ande a pé ou de bicicleta.
 As máquinas, de roupa ou loiça, só devem ser colocadas a funcionar quando cheias.	 Desligue o seu televisor, caso não esteja a utilizá-lo.	 Quando sai de casa, planeie onde quer ir e faça um percurso económico. Sempre que possível, combine com os seus colegas para partilharem transporte.
 Lave a fruta toda de uma vez numa bacia com água.	 Accumule a sua roupa para passá-la toda de uma vez.	 Reutilize embalagens.
 Quando precisar de lavar o carro, evite a mangueira usando um balde. Com a mangueira gasta cerca de 560 litros de água em apenas meia hora.	 As máquinas, de roupa ou loiça, só devem ser colocadas a funcionar quando cheias.	 Aproveite os saldos para comprar roupa para o ano seguinte.
 Regue o seu jardim pela manhã ou ao fim da tarde. Assim, evita a evaporação.	 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.	 Aproveite as ofertas culturais gratuitas.
 Se usar vassoura para varrer folhas do seu jardim antes de usar a mangueira, reduzirá o gasto de água.	 Desligue o piloto do seu esquentador.	 Evite comprar água engarrafada, usando filtros de água.

Figura 67: Desdobrável informativo (dia 07/06/13)



Figura 68: Um kit completo (dia 07/06/13)

2. Divulgação à comunidade educativa



Figura 69: O convite para o evento de divulgação



Figura 70: Crianças a ensaiarem a dança a apresentar aos colegas (dia 31/05/13)



Figura 71: Divulgação no átrio da instituição (dia 05/06/13)



Figura 72: Informação do percurso realizado (fase 1) (dia 05/06/13)



Figura 73: Informação do percurso realizado (fase 2) (dia 05/06/13)



Figura 74: Informação do percurso realizado (fase 3) (dia 05/06/13)



Figura 75: Dramatização apresentada à comunidade educativa (dia 05/06/13)



Figura 76: Dramatização apresentada à comunidade educativa (dia 05/06/13)



Figura 77: Crianças a realizar uma atividade de pintura, realizada anteriormente pelas crianças do grupo dinamizador (dia 05/06/13)



Figura 78: Crianças a jogar um jogo de cooperação (dia 05/06/13)



Figura 79: Crianças do grupo dinamizador a ensinar os restantes elementos da comunidade educativa a dançar (dia 05/06/13)



Figura 80: Crianças brincam na loja da turma A (dia 05/06/13)



Figura 81: Crianças brincam no banco da turma A (dia 05/06/13)

Apêndice 20 – Evidências da prática: Avaliação do projeto



Figura 82: Criança de 3 anos a fazer a avaliação, escolhendo a atividade que mais gostou (dia 07/06/13)



Figura 83: Duas crianças de 5 anos a fazer a avaliação geral do projeto (dia 07/06/13)



Figura 84: As atividades que mais agradaram as crianças (dia 07/06/13)



Figura 85: As atividades que mais agradaram as crianças – o presente do dia da mãe (dia 07/06/13)



Figura 86: As atividades que mais agradaram as crianças – a dramatização da história do Pimpim (dia 07/06/13)

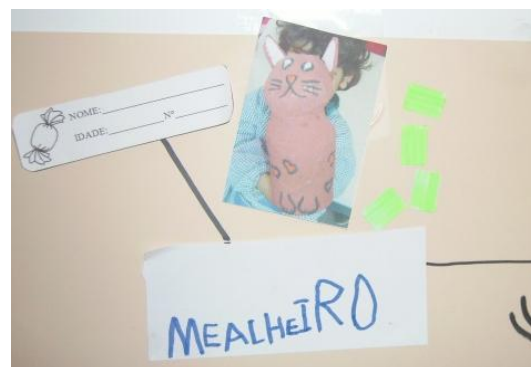


Figura 87: As atividades que mais agradaram as crianças – a construção do mealheiro (dia 07/06/13)



Figura 88: Avaliação geral (07/06/13)

Apêndice 21 – Autoavaliação final: Lista de verificação da minha ação⁴¹

Estabelecimento de uma rotina diária	
Tempo de planeamento	
X	A rotina foi coerente de dia para dia. As crianças sabiam o que podiam esperar.
X	Manteve-se a sequência tempo de planeamento/tempo de trabalho/tempo de arrumar.
	Cada período de tempo teve determinado nome.
X	Usei sinais verbais e não-verbais para marcar o fim dos períodos de tempo.
X	Os quadros de planeamento estavam ao nível dos olhos das crianças.
X	Os quadros de planeamento foram identificados com desenhos/fotografias
X	As crianças sentaram-se no chão ou cadeira para planear com o adulto.
	Trabalhei com um pequeno grupo de crianças.
X	Chamei a atenção para coisas que podem ser úteis durante o planeamento.
Falei com as crianças:	
X	Perguntando o que gostaria de fazer.
X	Dando à criança tempo para responder.
X	Aceitando a opção/plano que a criança faça.
X	Auxiliando a criança a desenvolver o seu plano.
X	Dando sugestões se a criança não se lembrar de coisa nenhuma.
X	Recordado à criança alguma coisa iniciada no dia anterior.
De acordo com as necessidades das crianças ajudei-as:	
	A variar os seus planos de dia para dia.
	A fazer uma série de planos relacionados.
X	A fazer planos realistas.
Cada criança indica o que vai fazer durante o tempo de trabalho, quer:	
X	Designando uma área/objeto com que vai trabalhar.
X	Descrevendo o que vai fazer.
X	Descrevendo como vai fazer.
X	Desenhando/esboçando o que vai fazer.
	Ditando ou escrevendo o que vai fazer.
X	Depois de conversado o plano, as crianças vão para a área que projetaram trabalhar.
X	Observei as crianças para verificar quais as que precisavam de ajuda para iniciar os seus planos.
X	Apoiei as crianças que precisam de apoio.
X	Registei os planos das crianças.
Tempo de trabalho	
X	As crianças tiveram, aproximadamente, 45 minutos para executarem os seus planos.
X	Cada criança dedicou-se ativamente aos materiais que escolheu.
X	As crianças foram buscar os seus próprios materiais.
X	As crianças conversaram sobre o que estavam a fazer.
X	As crianças procuraram resolver os problemas que se lhes depararam ou procuraram ajuda.
X	As crianças arrumaram os próprios materiais, quando acabaram ⁴² .
X	Procurei estar atenta ao que se passava na sala.
X	Trabalhei com cada criança ao nível que lhe é próprio.

⁴¹ Adaptado de Hohmann, M., Benet, B. e Weikart, D. (1979). *Crianças em ação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

⁴² Incentivei as crianças a fazerem-no, mas não era prática comum, fato pelo qual tive, quase sempre, que solicitar que o fizessem.

X	Falei com as crianças sobre o que estavam a fazer.
Reconheci e apoiei o trabalho das crianças:	
	Descrevendo o que parece estar a fazer.
X	Pedindo que me diga o que está a fazer.
	Pondo à prova as ideias da criança.
	Levando uma criança a mostrar a outra o que está a fazer.
Auxiliei a criança a desenvolver os seus planos e ideias:	
X	Ajudando a encontrar materiais adicionais.
X	Pondo às crianças questões abertas para as ajudar a perceber o que podem fazer.
X	Ajudando a criança a relacionar o seu trabalho com o de outra criança.
X	Ajudando as crianças a conversar ou representar o que fizeram.
X	Programando experiências/visitas de estudo relacionadas com o tema.
X	Ajudando a criança a desenvolver o plano, de acordo com os seus interesses e no seu ritmo próprio.
X	Interpretando as deixas que as crianças davam sobre a altura em que os seus planos estão completos.
Ajudo as crianças a lidar com conflitos:	
	Ajudando a uma criança, que se agarra a uma coisa, a encontrar um objeto alternativo.
X	Levando a criança que se agarra a uma coisa a falar com a criança que tem o objeto desejado.
X	Ajudando as crianças a partilhar, utilizando um estratagema de tempo.
X	Ajudando as crianças a resolver um problema de espaço.
X	Oferecendo um leque de soluções para os problemas, quando as crianças não são capazes de as descobrir.
X	Ajudando uma criança frustrada a encontrar o motivo do seu problema.
X	Ajudando as crianças a encontrar modos alternativos de comportamento.
X	Prevenindo possíveis conflitos.
	Registo as observações que faço.
Para arrumar	
X	Incentivei as crianças a arrumar durante todo o tempo de trabalho e quando acabam um plano.
	Avisei quanto aos inconvenientes de arrumar perto do fim do tempo de trabalho e utilizo um sinal para marcar o início da hora de arrumar.
X	Alertei as crianças para as razões de arrumar.
	Conversei com as crianças sobre o tipo de coisas que estão a arrumar.
X	Trabalhei a par com as crianças na hora de arrumar.
X	Utilizei a hora de arrumo para implementar experiências-chave.
	Inventei jogos para arrumar.
	Indiquei um local para as crianças se reunirem depois de arrumar.
	Fiz reuniões de grupo para abordar o progresso conseguido e os problemas de arrumar que surgiram.
	Ofereci uma opção de tarefa a uma criança com dificuldade em arrumar.
Síntese de memória	
X	Fiz sínteses de memória.
X	As crianças falaram sobre os esforços que fizeram durante o tempo de trabalho.
	Descrevi o que as crianças fizeram ou pedi a outras crianças que o fizessem, quando a criança não foi capaz de o fazer por si.
X	Escutei e dei apoio às crianças quando fizeram a síntese de memória.
X	Experimentei diversos modos de evocação para tornar o tempo de síntese interessante.
Pequenos grupos	

X	Incluem uma amostra da população.
	Separaram crianças que precisam de uma oportunidade de trabalhar de forma independente.
X	Reúne-se em locais adequados às atividades em questão.
X	Formam-se à volta de cada um dos adultos em sala.
X	Os pequenos grupos dedicam-se ativamente a uma atividade programada.
	Cada criança trabalha o seu próprio conjunto de materiais.
X	Cada criança tem espaço para trabalhar à vontade.
X	Cada criança utiliza os materiais à sua maneira e faz opções.
X	Cada criança faz descobertas por si própria.
X	Cada criança conversa com o adulto, ou outras crianças, sobre o que está a fazer.
X	Cada criança observa e reage ao que as outras estão a fazer.
X	Cada criança ajuda a arrumar quando a atividade termina.
X	Cada criança sente prazer na atividade a que se dedica.
X	Os materiais estão prontos e acessíveis.
	Dei início às atividades dando ao grupo uma ideia sobre o que podem tentar fazer com os materiais.
X	Fui de criança em criança para ver o que cada um estava a fazer e falar sobre isso.
X	Apoiei a tarefa e trabalho com abordagens pessoais em relação a ela.
X	Sugeri ideias às crianças que têm dificuldade em começar.
X	Formulei questões abertas para ajudar as crianças a ver novas possibilidades.
X	Correspondi e reconheci as ideias e sugestões das crianças.
X	Incentivei a partilha de ideias entre as crianças.
	Utilizei materiais para imitar e originar ideias.
X	Conduzi o tempo de pequenos grupos a uma conclusão com significado, ajudando as crianças a pensarem e utilizarem o que descobriram.
	Registei as observações realizadas em pequenos grupos.
	Tentei algumas estratégias como:
	Ajudar a antecipar o tempo de pequenos grupos e o lugar de reunião.
X	Inclui materiais/atividades porque a criança se interessa ou em que é bem sucedida.
X	Estruturei atividades de forma que a criança fosse bem sucedida.
X	Inclui no grupo da criança um amigo, com o qual trabalhe bem.
X	Recorri a crianças para ajudar outras.
X	Ajudei a criança a começar.
X	Ajudei a criança a encontrar alternativas quando as suas ideias não resultaram.
X	Apoiei a criança durante o tempo de trabalho.
X	Ajudei a criança a perceber as limitações e expectativas.
	No exterior
X	Estive implicada nas brincadeiras.
X	Cada criança esteve ativa do ponto de vista físico.
X	As crianças utilizaram equipamentos para motricidade global ou fizeram jogos ativos.
X	Participei ativamente com as crianças.
	Faloi com as crianças sobre o que estavam a fazer.
X	Ajudei as crianças a resolver problemas/encontrar soluções.
X	Incentivei, apoiei, desenvolvi as brincadeiras das crianças.
X	Dei início a jogos e participei neles.
X	Estruturei jogos e atividades dentro da sala quando estava mau tempo.
	Trabalho em grande grupo
X	Cada criança integrou a atividade do grupo quando terminou a atividade anterior.
X	Cada criança participou ativamente dentro do grupo.

X	Cada criança contribuiu com as suas ideias.
	Cada criança conheceu os limites e expectativas do trabalho em grupo.
X	As crianças divertiram-se.
X	Conheci o plano do tempo de trabalho em grupo.
X	Liderei ou participei na atividade, ou ajudei as crianças a terminar a atividade anterior para se juntar ao grupo.
X	Pedi às crianças sugestões de atividades.
	Convidei os pais a participar nas atividades.
X	Quando a atividade programada falhou, tive alternativas da preferência das crianças.
X	Relacionei as atividades com as que as crianças estiveram a fazer.
X	Aproveitei o trabalho em grupo para implementar experiências-chave.
Transições	
X	A rotina diária teve um mínimo de grandes transições.
	Os tempos ativos alternaram com os mais calmos.
	Designaram-se lugares de reunião para as transições.
X	As crianças ajudaram a descobrir formas de fazer transições.
X	As atividades começaram de imediato, sem longos períodos iniciais de espera.
Planeamento em equipa	
Todos os dias, nas sessões de planeamento, eu e a minha colega passávamos pelos processos de avaliação:	
X	Relato das ações das crianças.
X	Planeamento de estratégias de apoio e desenvolvimento de ações das crianças.
Aprendizagem ativa	
Ajudo as crianças a explorar ativamente os seus sentidos:	
X	Incentivei a exploração.
X	Planeei tempos de atividades em pequenos grupos.
X	Explorei ativamente o exterior da sala.
X	Forneci materiais que incentivavam a exploração ativa.
Ajudei as crianças a descobrir relações através da experiência direta:	
X	Incentivei as crianças a fazer coisas por si próprias.
X	Ajudei as crianças a pensar em alternativas, em vez de lhes resolver problemas.
Ajudei as crianças a usar ativamente os materiais:	
X	Fornecendo materiais que sejam capazes de manipular, transformar e combinar.
X	Planeando atividades em que as crianças possam manipular, combinar e transformar materiais.
X	Apoiando e desenvolvendo o uso de materiais por parte das crianças.
X	Falando com as crianças sobre o que estão a fazer.
X	Ajudei as crianças a escolher os materiais, atividades e objetivos:
X	Fornecendo uma rotina diária coerente.
X	Ajudando as crianças a trabalhar de forma imaginativa com os materiais.
X	Ajudando as crianças a reconhecer que fizeram opções.
X	Fornecendo oportunidades de opções, mesmo em atividades estruturadas de pequenos grupos.
Ajudei as crianças a usar os grandes músculos:	
X	Apoiando cada uma das crianças ao seu nível de coordenação e desenvolvimento muscular.
	Fornecendo equipamento para que as crianças possam exercitar os grandes músculos.
X	Fornecendo espaço e tempo na rotina diária, de modo a que as crianças se impliquem em atividades vigorosas no interior e ao ar livre.
Ajudei as crianças a ter em conta as suas próprias necessidades:	

X	Dando-lhes tempo para fazerem as coisas por si próprias.
X	Fazendo da autoajuda um dos aspetos de toda a atividade.
X	Planeando atividades que impliquem que as crianças tenham que fazer coisas por si próprias.
Linguagem	
X	Investi nas oportunidades de comunicação entre as crianças, oportunidades proporcionadas pela sequência planeamento/trabalho/síntese de memória.
X	Incentivei a interação e a cooperação entre as crianças.
X	Remeti as perguntas ou problemas de uma criança para outra.
X	Interpretei e distribui mensagens.
	Preenchi o contexto das afirmações-fora-de-contexto das crianças.
Mostrei que estava disponível para falar:	
X	Falando num tom natural.
X	Colocando-me ao nível físico da criança.
X	Escutando o que a criança dizia.
X	Utilizando o contacto corporal com a criança.
X	Recordando-me dos interesses específicos de cada criança.
Reconheci e respeitei o papel das crianças nas conversas:	
X	Escutando.
X	Aceitando as ideias da criança.
X	Fixando a minha atenção no que a criança dizia, em vez de me fixar na sua gramática.
X	Não fugindo ao assunto.
X	Mantive o equilíbrio entre a conversa das crianças e a minha ao longo do dia.
X	Conversei com as crianças que falam pouco.
X	Dirigi a atenção das crianças para os objetos, os acontecimentos e as relações.
X	Coloquei questões abertas para ajudar as crianças a descreverem objetos, acontecimentos e relações.
X	Incentivei as crianças a descrever coisas, levando-as a tentar responder às suas próprias questões.
X	Proporcionei às crianças oportunidades de descreverem o que iam fazer, o que estavam a fazer, o que fizeram e o que ia acontecer a seguir, ao longo do dia.
X	Imaginei e fiz jogos dramáticos com as crianças.
X	Falei com precisão, descrevendo objetos, acontecimentos e relações em conversas com as crianças.
X	Li histórias às crianças.
X	Tive consciência do papel da linguagem descritiva nas áreas de relacionamento.
X	Ajudei as crianças a lidar com os seus sentimentos.
X	Falei naturalmente com as crianças quando elas formularam perguntas e preocupações.
X	Reconheci e aceitei verbalmente os sentimentos das crianças.
X	Exprimi os meus próprios sentimentos por palavras.
X	Ajudei as crianças a encontrarem alternativas, quando surgiram conflitos.
X	Ajudei as crianças a anteciparem e a evitarem conflitos.
X	Ajudei as crianças a encontrar alternativas aos insultos e queixumes verbais.
X	Incentivei as crianças a pensarem sobre os sentimentos das outras pessoas.
X	Fiz com que as crianças me ditassem coisas ao longo do dia.
	Recolhi ditados.
X	Respondi aos interesses individuais das crianças por letras sons e palavras.
X	Forneci uma enorme variedade de livros, histórias e poemas às crianças.
X	Li livros, histórias e poemas às crianças.
X	Cantei com as crianças.

	Inventei canções, rimas e lengalengas com as crianças.
Experimentação e representação	
As crianças tiveram a oportunidade de criarem as suas próprias representações das coisas.	
X	As crianças escolheram os seus materiais para fazerem representações.
X	As crianças construíram representações a partir das suas próprias perceções das coisas, em vez de partirem de um modelo do adulto pré-estabelecido.
As oportunidades de representação ocorreram ao longo do dia no:	
X	Tempo de planeamento.
X	Tempo de trabalho.
X	Tempo de síntese de memória.
X	Tempo de pequenos grupos.
	Tempo de recreio ao ar livre.
X	Tempo livre.
X	Tempo em grande grupo.
Incentivei e dei apoio às atividades de representação das crianças:	
X	Fazendo jogos com base em estímulos sensoriais.
X	Incentivando a criança a imitar ações e sons.
X	Comparando os modelos com os objetos que representaram.
X	Incentivando e dando apoio às crianças no seu desempenho de papéis.
X	Ajudando as crianças a adquirir técnicas no uso de ferramentas e equipamento.
X	Ajudando as crianças a aprender a preparar e usar os materiais por si próprias.
X	Ajudando as crianças a planear e completar os modelos que elas próprias desenharam.
X	Incentivando as crianças a representarem com uma variedade de materiais de duas e três dimensões.
X	Falando com as crianças sobre as suas representações.
X	Levando as crianças a ditarem sobre o que construíram, fizeram, viram ou experimentaram.
	Incentivando as crianças a fazerem os seus próprios livros, cantigas e histórias.
X	Proporcionando verdadeiras experiências diretamente relacionadas com as coisas com que as crianças estão a tentar representar.
X	Proporcionando oportunidades de as crianças interpretarem as representações de outras pessoas.
	Acompanhando as experiências verdadeiras com oportunidades de representar essas experiências.
Classificação	
Apoiei e incentivei as crianças, quando classificam materiais:	
X	Falando com as crianças, fazendo-lhes perguntas e levando-as a ditar acerca das coisas que estão a classificar.
X	Aceitando as etiquetas que as crianças criam para as coisas.
X	Falando com as crianças, fazendo-lhes perguntas e levando-as a ditar acerca sobre semelhanças e diferenças.
X	Falando com as crianças, fazendo-lhes perguntas e levando-as a ditar sobre os múltiplos atributos das coisas.
	Usando afirmações “negativas” quando falo com as crianças e faço perguntas.
X	Fazendo observações e perguntas sobre os duplos atributos das coisas.
X	Usando “alguns” e “todos” nas conversas com as crianças.
Seriação	
Apoiei e incentivei as crianças quando estavam a seriar:	
X	Fazendo perguntas que ajudam as crianças a fazer comparações.
X	Fazendo jogos que exigem comparações.

X	Levando as crianças a fazerem ditados sobre comparações.
X	Falando com as crianças e fazendo-lhes perguntas sobre relações de tamanho.
X	Usando materiais de três ou quatro tamanhos no tempo de pequenos grupos.
X	Incentivando as crianças a ordenarem coisas pelos tamanhos, no tempo de arrumar.
X	Lendo e incentivando as crianças a representar histórias que têm a ver com relações de tamanho.
	Incentivando as crianças a emparejar conjuntos ordenados, na hora de arrumar.
X	Conversando com as crianças sobre o que estão a fazer quando agrupam conjuntos ordenados de objetos.
X	Incluindo os conjuntos ordenados de objetos nas atividades de pequenos grupos.
Número	
Apoiei e incentivei as crianças quando trabalharam com conceitos numéricos:	
X	Fazendo perguntas às crianças sobre as quantidades das coisas que estavam a utilizar, ao longo do dia.
X	Incentivando as crianças a re-dispor os materiais que estavam a comparar.
X	Incentivando as crianças a comparar as quantidades de coisas que veem em gravuras.
X	Conversando com as crianças sobre o que estão a fazer quando agrupam as coisas numa correspondência de um a um.
X	Incentivando as crianças a criar os seus próprios conjuntos de materiais numa correspondência de um a um.
X	Fazendo jogos que incluam correspondência um a um.
X	Incentivando as crianças a contar os objetos que estão a utilizar.
X	Aceitando a ordenação numérica das crianças.
X	Ajudando as crianças, que mostram interesse, a representar números de uma forma que elas possam compreender.
Relações espaciais	
Proporcionei oportunidades de as crianças explorarem e descreverem conceitos espaciais:	
X	No tempo do planeamento
X	No tempo de trabalho
X	No tempo livre
X	No tempo de arrumar
X	No tempo de síntese
X	No tempo de recreio ao ar livre
X	No tempo em grande grupo
X	Nas visitas de estudo
Incentivei e apoiei a aprendizagem espacial das crianças quando trabalharam com materiais e equipamento:	
X	Incentivando as crianças a mostrarem e a conversarem sobre os materiais que encaixam e se separam.
X	Fazendo observações e dando sugestões sobre o modo como as coisas encaixam e se separam.
X	Incentivando as crianças a mostrarem e conversarem sobre o modo como estão a re-dispor e a dar nova forma às coisas.
X	Descrevendo as mudanças para as crianças que não são capazes de o fazer por si sós.
X	Incentivando as crianças a re-disporem e a darem nova forma às coisas, de várias maneiras.
	Fornecendo uma série de modelos, ou de receitas por meio de desenhos, de transformações mais complexas.
	Incentivando as crianças a assumirem várias posições físicas, de forma a olharem para as coisas e a descreverem-nas a partir de diversos pontos de vista espaciais.

	Incentivando as crianças a representarem coisas de vários pontos de vista, direções e distâncias espaciais que estão a experimentar.
X	Usando termos espaciais específicos nas conversas com as crianças.
X	Aceitando os juízos das crianças sobre posições, direções e distâncias.
X	Incentivando as crianças a interpretar relações espaciais que veem nas gravuras.
X	Proporcionando oportunidades para as crianças usarem os seus corpos de diversas maneiras.
X	Ajudando as crianças a aprenderem o nome das partes do corpo.
X	Ajudando as crianças a começarem a notar e a sentir-se bem com o facto de os seus corpos serem semelhantes aos das outras pessoas e de serem também únicos.
X	Usando os nomes das áreas de trabalho e dos materiais que nelas se encontram.
	Incentivando as crianças a compararem pessoas, objetos ou cenas com gravuras ou fotografias das mesmas pessoas, objetos ou cenas.
	Incentivando as crianças a recriarem as relações espaciais que veem em gravuras e fotografias.
X	Incentivando as crianças a fazerem as suas próprias formas.
X	Conversando com as crianças sobre as formas que estão a utilizar e a fazer.
X	Incentivando as crianças a fazerem observações sobre as propriedades das diferentes formas que estão a utilizar.
X	Evitando perguntar “que forma é esta?” na maior parte das circunstâncias.
Tempo	
	Fiz jogos de parar e começar nos tempos ao ar livre.
	Incentivei jogos simples que utilizam medidores de tempo para assinalar os tempos de paragem e de começo.
	Proporcionei oportunidades de as crianças experimentarem as diferentes taxas de velocidade que estão a experimentar e observar.
X	Estabeleci e segui uma rotina diária coerente.
X	Relacionei a duração dos períodos de tempo com ações e acontecimentos verdadeiros.
	Ajudei as crianças a verem que as ampolhetas de diferentes tamanhos levam diferentes frações de tempo a esvaziar-se.
X	Aceitei os juízos das crianças sobre a duração dos períodos de tempo e pedi que explicassem o raciocínio.
Usei as mudanças sazonais como oportunidade de ajudar as crianças a compreender o tempo:	
	Falando com as crianças sobre as mudanças sazonais na conversa diária.
	Incidindo nas mudanças sazonais que ocorrem localmente.
	Incentivando as crianças a recolherem e falarem sobre os objetos que são resultado das mudanças sazonais.
X	Ajudei as crianças a estarem atentas a intervalos maiores de tempo, ao observarem as plantas e os animais a crescer.
X	Usei tempos e datas convencionais nas conversas com as crianças.
	Usei relógios e calendários improvisados como ajuda para responderem às perguntas das crianças de “quanto tempo falta para?”.
	Ajudei as crianças a construir os seus próprios calendários pessoais em situações adequadas.
X	Ajudei as crianças a anteciparem e prepararem-se para certos períodos de tempo de rotina diária, para processos imediatos que estão prestes a começar, para problemas que podem ter de enfrentar e para mudanças de horário.
X	Ajudei as crianças a planearem e a complementarem o que planearam.
X	Ajudei as crianças a descreverem e a representarem acontecimentos passados.

X	Usei unidades convencionais de tempo nas conversas diárias com as crianças.
X	Aceitei as tentativas das crianças de usarem unidades convencionais de tempo nas suas próprias conversas.
X	Pedi às crianças que descrevessem a ordem dos acontecimentos que viveram recentemente.
X	Representei a ordem dos acontecimentos com as crianças.
X	Programei tempos de pequenos grupos em torno das atividades que têm de ser feitas numa sequência específica.

Apêndice 22 – Notas de Campo: Observação do espaço da sala de atividades do grupo de enfoque

A sala possui uma boa iluminação, proveniente das várias janelas que cobrem quase a totalidade de duas paredes laterais.

A sala possui vários locais de arrumos, um quadro multimédia e um quadro negro, uma parede forrada com corticite para afixação de trabalhos, um computador com impressora e várias mesas e cadeiras com o tamanho apropriado.

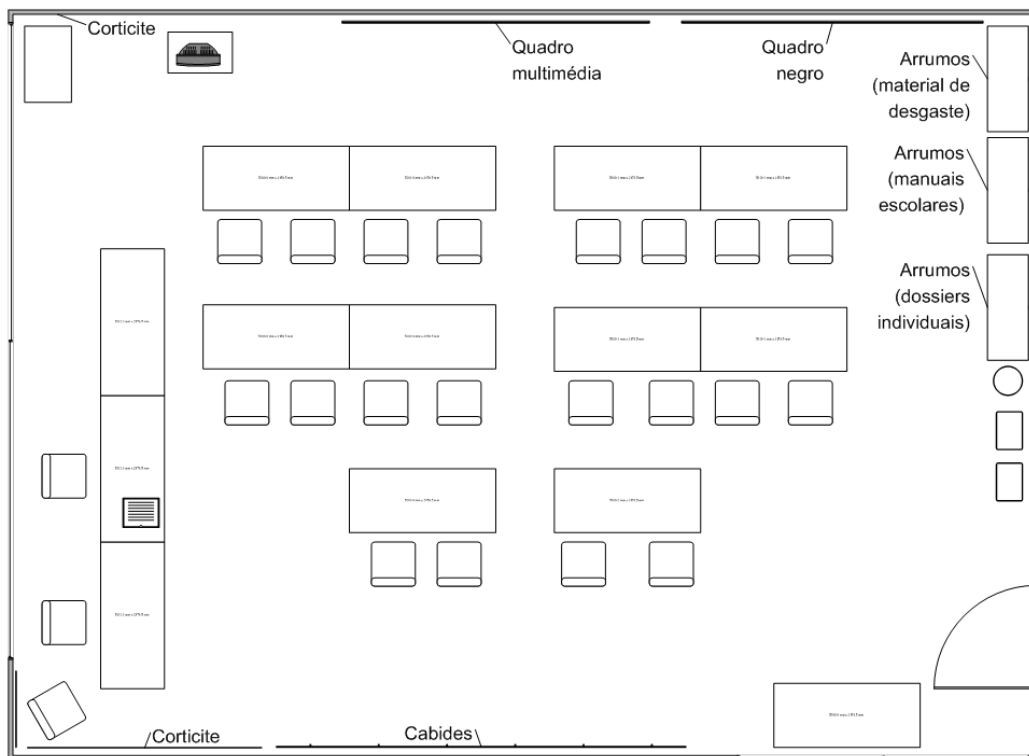


Figura 89: Planta da sala

Apêndice 23: Crianças com necessidades educativas especiais**Quadro 16: Informação sobre dificuldades, medidas e estratégias relativas às crianças com NEE**

Criança	Dificuldades de aprendizagem			Medidas do REE (D.L. n.º3/2008)	Atividades/Estratégias
	Ligeira	Moderada	Severa		
A			X	X	PEI ⁴³ - CEI ⁴⁴
B		X		X	PEI - CEI

⁴³ Programa Educativo Individual

⁴⁴ Currículo Específico Individual

Apêndice 24 - Horário letivo da turma (atividades curriculares e extracurriculares)

Quadro 17: Horário semanal da turma

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9h/10h30m	Português	Estudo do Meio	Matemática	Português	Matemática
11h/12h30m	Português	Português	Português	Matemática	Estudo do Meio /Expressões
14h/15h	Matemática	Música	Estudo do Meio	Expressões	Inglês
15h/16h	Estudo do Meio	Matemática	Expressões	Desporto	Oferta curricular
16h30m/17h30m	Desporto	Matemática	Inglês	A.E.	A.E.

Quadro 18: Total de horas semanais da responsabilidade da professora titular

Área	Total de horas semanais
Português	7,5h
Matemática	7,5h
Estudo do Meio	4h
Expressões	3h
Apoio ao estudo	2h
Oferta curricular: educação literária	1h

Apêndice 25 – Projeto: Um projeto, dois contextos, a sustentabilidade nas escolas⁴⁵

Nota introdutória

O projeto – Um projeto, dois contextos: A sustentabilidade nas escolas – foi implementado em dois contextos distintos: contexto A⁴⁶ e B, respetivamente.

Tendo em consideração a importância da adequação das práticas ao contexto e ao grupo de crianças, nomeadamente, aos projetos em vigor nas instituições, ao longo de toda a planificação, implementação e gestão deste projeto, ambos os contextos, A e B, usufruíram de diferentes propostas devidamente conciliadas e adaptadas à atual realidade de cada um.

Foi assim, tendo em consideração as palavras de Carmen et al. (2004⁴⁷), quando refere que as planificações devem ser contextualizadas, com a capacidade responder à diversidade, que em ambos os casos (contexto A e B), os projetos foram traçados em conjunto, no entanto estruturados desde a sua raiz por forma a responder ao público-alvo de cada contexto.

Tal como refere Dewey (1968, citado por Vayer e Matos, 1990:113⁴⁸), “um projeto exige uma observação objetiva das circunstâncias oferecidas pelo meio ambiente”, ouvir o que aqueles que possuem uma maior experiência têm para nos dizer e aceder aos conhecimentos resultantes de outras experiências semelhantes. Assim sendo, para traçar as adequações aos contextos em que se pretendia ver este projeto desenvolvido, um dos nossos primeiros passos levou-nos a procurar as professoras cooperantes e, com elas, encontrar formas de relacionar o mais possível os projetos existentes com o presente projeto, tendo sido o apoio dado pelas mesmas

⁴⁵ A informação constante no presente apêndice trata-se de uma adaptação do projeto original, elaborado pelos elementos dos dois grupos de estágio, do contexto A e B (Andreia Henriques, Isabel Duque, Luana Pinho, Patrícia Carvalho e Paulo Sousa).

⁴⁶ Consideramos Contexto A aquele onde decorreu a prática educativa à qual se refere o presente relatório final.

⁴⁷ Carmen, L., Carvajal, F., Cadina, M., Equipo de segundo ciclo de primaria del CP de P. de Tarragona, Flaquer, T., Gallego, J. L., Guiné, N., Machado, A., Menoyo, M. P., Nieto, J., Parcerisa, A., Quinquer, D., Roca, C., Solé, T., Soterias, S., Torres, M. V. & Urruzola, M. J. (2004). *La planificación didáctica: Claves para la innovación educativa*. 1.ª Edição, Editora Grau. Barcelona.

⁴⁸ Vayer, P. & Matos, M. (1990). *Diálogos com as crianças na creche e no jardim-de-infância*. Editora Manola. São Paulo.

de vital importância. Como resultado dessa cooperação, através da qual podemos adquirir um melhor conhecimento sobre as crianças e sobre que atividades as poderiam fazer sentir uma maior motivação, surge, de seguida, uma breve apresentação da forma como este projeto foi articulado com outros projetos em vigor nas instituições escolares.

Articulação do projeto nos diferentes contextos

a. Contexto A

Este projeto, no contexto A, resulta da articulação com o projeto “Dia Mundial da Bolota”, desenvolvido por um professor titular da escola onde foi realizada a prática educativa à qual se refere o presente relatório e que tem como objetivo sensibilizar as crianças e a comunidade educativa para a importância e necessidade de recuperar a floresta autóctone da região. Resulta, igualmente, da articulação com um outro projeto, da responsabilidade da autarquia do concelho, que visa sensibilizar a comunidade, através das mensagens pelos mais novos, para questões direcionadas para a prevenção florestal. Nesse sentido, são explorados os cuidados a ter nas florestas, conselhos sobre a reciclagem, conhecer e interpretar a fauna e a flora da região, com uma grande incidência na importância da floresta, como fonte de riqueza natural para a melhoria de qualidade de vida das populações.

O projeto – Um projeto, dois contextos: A sustentabilidade nas escolas – tinha por objetivo a promoção da consciencialização das crianças, docentes, não-docentes e famílias, da importância da redução do consumo de papel, através do seu consumo consciente, no recurso à reutilização e reciclagem para que a ação devastadora do ser humano sob os ecossistemas diminua. Como as temáticas dos projetos supracitados estavam relacionados com o projeto que visávamos desenvolver no contexto educativo em causa, as iniciativas por si desenvolvidas foram abraçadas e relacionadas com o nosso projeto.

A articulação destes três projetos permitiu o enfoque na redução dos níveis de produção e consumo do papel, tal como estratégias que dão respostas à crise

ambiental em que vivemos, como uma forma de preservar a floresta e de recuperar uma floresta autóctone, que a industrialização papelreira tem alterado ao investir na plantação da espécie australiana – o Eucalipto.

Ainda assim, ao longo do desenvolvimento do projeto as crianças integraram num outro, com contornos ambientais e de solidariedade, intitulado de “Papel por Alimentos”, promovido pelos “Bancos Alimentares”. Esta entidade, por cada tonelada de papel doado, entrega produtos alimentares num valor equivalente de 100 euros a instituições de social. Nesse sentido, as crianças em grande grupo decidiram integrar neste projeto doando todo o papel que conseguissem recolher e armazenar nos seus ecopontos por si construídos. Esta aglutinação, para além de permitir o despertar das crianças para as problemáticas ambientais que, cada vez mais, necessitam da procura de alternativas para a melhoria da qualidade de vida sem que isso implique a degradação do meio ambiente, apela ainda à transformação cultural, essencial numa sociedade fragmentada com as grandes diferenças económicas, onde a solidariedade, como princípio básico da democracia, é possível com o trabalho cooperativo.

b. Contexto B

O projeto – Um projeto, dois contextos: A sustentabilidade nas escolas –, no contexto B, resulta da aglutinação do projeto, “Poupar para Ganhar”, desenvolvido pela professora cooperante, que tem como objetivo sensibilizar as crianças, e indiretamente as suas famílias, para a crescente e urgente necessidade de poupar, desenvolvendo atitudes mais responsáveis, do ponto de vista do consumo. A par com o antedito, incidir ainda na consciencialização, por parte das crianças, docentes e não-docentes e família, da importância da redução do consumo do papel, através da moderação na sua utilização e reutilização, para que não haja a degradação dos nossos ecossistemas. Estas duas temáticas estão intimamente relacionadas, uma vez que poupar também pode estar relacionado com questões ambientais.

Na realidade, poupar bens consumíveis resulta numa poupança ecológica, economizando-se recursos naturais e evitando custos relativos à poluição e desastres ambientais. Desta forma, a junção destes dois projetos permitiu o enfoque na

redução/poupança do papel, promovendo, assim, não só a alteração dos valores, atitudes e comportamentos ambientais, como também divulgar e fomentar a educação cooperativista e financeira nas crianças, educá-las quanto ao uso consciente do dinheiro, para que no futuro sejam adultos capazes de administrar as suas próprias finanças.

Numa sociedade tão consumista como a que vivemos, é muito importante que as crianças aprendam, desde muito pequenas, a dar valor ao que têm e a conhecer os limites dos gastos. Assim, esta aglutinação permite que haja uma formação humana e cívica nas crianças, educando-as contra o desperdício, para o ambiente e, obviamente, relacionar isso de uma maneira mais racional com o dinheiro, permitindo que os alunos estejam mais despertos para estes problemas, de forma a procurarem alternativas, aplicarem e divulgarem as soluções encontradas no seu quotidiano, podendo, deste modo, melhorar a sua qualidade de vida.

No sentido de envolver e fazer soçobrar as crianças quase que num Mundo análogo ao que lhes era familiar, foi concebida, por nós – estagiários –, uma personagem quimérica. O intuito da criação desta surgiu em função de algumas volições, que passavam por ter presente, nestas sessões de estágio, os fatores imaginação, fantasia, mistério e surpresa. Segundo Cordeiro (2010⁴⁹), todas as crianças, sem exceção, gostam de fingir, de imaginar, de entrar no mundo irreal e da fantasia. O mesmo autor afirma também que, ao fantasiar, as crianças estão a exercer a inteligência, o pensamento e o raciocínio.

Desta forma, o “Balú” – intitulação da antedita personagem – é uma figura cuja forma, cor e/ou locomoção são desconhecidas. Esta tem, como atributo primário, a timidez, razão pela qual não surge fisicamente às crianças, sendo que a mesma vai conduzir o grupo a uma jornada, pelo resto do tempo de intervenção, que as levará a resolver missões, códigos e segredos, que culminará, finalmente, no seu conhecimento.

⁴⁹ Cordeiro, M. (2010). *O livro da Criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Breve apresentação

Contrariamente aos mais comuns clichés em termos sociais e políticos, caminhar rumo à sustentabilidade é o contrário da conservação. Em outras palavras, a preservação e a regeneração do nosso capital ambiental e social significará justamente romper com as tendências dominantes em termos de estilo de vida, produção e consumo, criando e experimentando novas possibilidades (Manzini, 2008:15⁵⁰).

Porque agir é importante

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 leva-nos 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, 2008⁵¹; Silva e Kondt-Moraes, 2012⁵²).

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, Cappellozza e Meirelles, 2011⁵³; Pinto-Coelho, 2009⁵⁴). 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

⁵⁰ 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.

⁵¹ Marques, L. (2008). O papel da madeira na sustentabilidade da construção. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Porto.

⁵² Silva, P. & Kondt-Moraes, L. (2012). Conscientizando sobre a importância da reciclagem do papel. *Anais do seminário de extensão universitária – SEMEX:5*.

⁵³ Moraes, G., Cappellozza, 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.

⁵⁴ Pinto-Coelho, R. (2009). *Reciclagem e desenvolvimento sustentável no Brasil*. Recóleo. Belo Horizonte.

sexuplicou, entre 1950 e 1997, tendo dobrado desde meados dos anos 70 (Gardner, Assadourian e Sarin, 2004⁵⁵).

“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: 235⁵⁶). Em Portugal, segundo os dados da CELPA, RECIAC 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 (RECIAC, 2000 citado por Antunes, 2001⁵⁷).

De acordo com Gardner, Assadourian e Sarin (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, Cappelozza & Meirelles, 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, Cappelozza & Meirelles, 2011:49), “a concorrência com a tecnologia e a 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.,

⁵⁵ Gardner G., Assadourian, E. & Sarin, R.. (2004). O estado do consumo hoje. In B. H. Mastny, *Estado do Mundo 2004* (pp. 3-27). UMA Editora. Brasil.

⁵⁶ Daumas, M. (1980). *L'archéologie industrielle en France* (pp 235). Laffont. Paris.

⁵⁷ Antunes, A. (2001). Papel reciclado para um desenvolvimento sustentável. *Estudo realizado durante estágio I da licenciatura de engenharia do ambiente*. Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.

2012⁵⁸). 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, 2001⁵⁹). 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, 2012⁶⁰).

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, 2006⁶¹; Martirani et al., 2006⁶²). Como refere Manzini (2008), devemo-nos mover na direção de uma sociedade capaz de se desenvolver a partir da redução dos níveis de produção e consumo 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

⁵⁸ 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.

⁵⁹ Santos, C., Reis, I., Moreira, J. & Brasileiro, L. (2001). Papel: Como se fabrica? *Química e sociedade*. **14**:3-7.

⁶⁰ Grigoletto, I. (2012). Reaproveitar e reciclar o papel: proposta de conscientização da preservação ambiental. *Revista Monografias Ambientais*, **6** (6):1414–1422.

⁶¹ Jacobi, P. (2006). Educação ambiental e o desafio da sustentabilidade socioambiental. *O mundo da saúde*. **30** (4):524-531.

⁶² 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*.

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, 2007:41⁶³). 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.

Para Herculano (1992, citado por Carletto, Linsingen e Delizoicov, 2006⁶⁴), 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 conceptuais e culturais capazes de estabelecer novos padrões de comportamento, consciência, ação e consumo e, quem sabe, um novo modelo de vida” (Carletto, Linsingen e Delizoicov, 2006: 6). No entanto, para se conceber uma

⁶³ 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.

⁶⁴ Carletto, M., Linsingen, I. & Delizoicov, D. (2006). Contribuições a uma educação para a sustentabilidade. In *I Congresso Iberoamericano de Ciencias, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I*, Cidade do México, México, 19 a 23 junho.

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, 2008⁶⁵; Gomes, 2006⁶⁶; Silva & Gómez, 2010⁶⁷). 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: 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, 2010⁶⁸; Jacobi, 2006).

De acordo com Loureiro (2004⁶⁹), 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, 1998⁷⁰), 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

⁶⁵ 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.

⁶⁶ Gomes, D. (2006). Educação para o consumo ético e sustentável. *Revista Eletrônica*. **16**:18-31.

⁶⁷ Silva, M. & Gómez, R. (2010). Consumo consciente: O papel contributivo da educação. *Belo Horizonte*. **15** (3):43-54.

⁶⁸ Baccega, M. (2010). Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania. *Comunicação, mídia e consumo*. **7** (19):49-65.

⁶⁹ Loureiro, C. (2004). Educar, participar e transformar em educação ambiental. *Revista brasileira de educação ambiental*. **0**:13-20.

⁷⁰ Pelicioni, M. (1998). Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade. *Saúde e sociedade*. **7** (2):19-31.

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, citado por Sifuentes, Dessen e Oliveira, 2007⁷¹) e Valsiner (2003, citado por Sifuentes, Dessen e Oliveira, 2007), 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 (2009:77⁷²), “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 de Estudo do Meio (ME, 2013⁷³), 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 consequente qualidade ambiental e extinção de espécies.

Como refere o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1992⁷⁴), 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

⁷¹ Sifuentes, T., Dessen, M. & Oliveira, M. (2007). Desenvolvimento humano: Desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. **23** (4):379-386.

⁷² Oures, R. C. R. (2009). *Sustentabilidade XXI: Educar e inovar sob uma nova consciência*. Gente editor. São Paulo.

⁷³ Ministério da Educação (2013). *Metas de aprendizagem do 1.º CEB: estudo do meio*. ME. Lisboa.

⁷⁴ Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

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, 2004⁷⁵).

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).

⁷⁵ Tozoni-Reis, M. (2004). *Educação ambiental: Natureza, razão e história*. Autores Associados. Campinas.

Apêndice 26 – Planificação em teia: Contexto A⁷⁶



Figura 90: Planificação em teia

⁷⁶ Consideramos Contexto A aquele onde decorreu a prática educativa à qual se refere o presente relatório final.

Apêndice 27 – Planificação da sessão: Implementação do projeto

Plano de aula (28/10/13)		Núcleo Temático: Árvore – A origem do papel
Área	Tema	Objetivos específicos
Estudo do Meio	Implementação do projeto: Árvores e papel: um consumo a pensar na sustentabilidade. Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social Subdomínio: Viver Melhor na Terra	Reconhecer a importância da preservação da biodiversidade e dos recursos para garantir a sustentabilidade dos sistemas naturais; Descrever o processo de exploração, transformação e aplicação de recursos naturais, inferindo a necessidade da sua gestão sustentável.
Estratégias/ Atividades	Lançamento do desafio: “O que pode ser feito com este tronco?” Início da construção do mapa de conhecimentos.	
Recursos	Tronco de árvore; Arame; Cartolina.	
Estudo do Meio Português	História e indústria local e produção. Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social Subdomínio: Utilização de Fontes de Informação Gramática 26. Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português. Divisão silábica. Acentuação das palavras: sílabas tónicas, grave e esdrúxula. Leitura e Escrita 8. Organizar os conhecimentos do texto. Gramática 11. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.	Interpretar fontes diversas e, com base nestas e em conhecimentos prévios, produzir informação e inferências válidas e pertinentes sobre o passado local: Construir conhecimento sobre o passado local, regional e nacional, pesquisando e selecionando fontes. Analisar diferentes fontes de conhecimento histórico com linguagens diversas e com estatutos diferentes. Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica. Mobilizar e integrar vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados: Utilizar, de forma integrada e transversal, conceitos essenciais para a compreensão dos conteúdos explorados. Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas; Referir, em poucas palavras, o essencial do texto; Procurar informação na internet para

		preencher esquemas anteriormente elaborados ou para responder a questões elaboradas em grupo.
Estratégias/ Atividades	<p>Jogo de revisão de conhecimentos – “As pistas das sílabas”: A turma organiza-se nos grupos de trabalho habituais (4 grupos); Cada grupo recebe um conjunto de palavras, classifica-as ao nível da acentuação e seleciona a sílaba tónica de cada palavra e aponta-a numa folha; Cada grupo procura agrupar as sílabas de forma a encontrar a pista sobre a qual irá realizar a sua investigação/pesquisa: Grupo A – Indústria papelreira Grupo B – Celulose Grupo C – Cartolinas Prado da Lousã Grupo D – Marquês de Pombal Cada grupo realiza uma pesquisa nos livros/revistas à disposição em sala e/ou na biblioteca da escola sobre o tema que lhes surgiu durante o jogo anterior, selecionando e recolhendo a informação. Cada grupo, aproveitando todos os recursos humanos presentes (uma professora e três estagiárias), terá apoio direto durante a pesquisa. Partilha da informação recolhida e construção do mapa de conhecimentos</p>	
Recursos	<p>Palavras graves, agudas e esdrúxulas; Papel, lápis e borracha. Livros em sala: Cota-Pau, R. (1993). <i>A salvaguarda das cidades</i>. Porto Editora. Porto. Marchand, P. (1995). <i>Florestas e árvores</i>. Melhoramentos. São Paulo. Alvarez, N. (2001). <i>O papel e o livro</i>. Lousã. Câmara Municipal da Lousã. Pinho, C. (n.d.). <i>Da árvore ao móvel</i>. Coleção Pandora, nº 18. Família 2000. Pinho, C. (n.d.). <i>Do papel ao livro</i>. Coleção Pandora, nº 9. Família 2000. Pinho, C. (n.d.). <i>Do projeto à construção</i>. Coleção Pandora, nº 17. Família 2000.</p>	
Matemática	<p>Números e Operações Numeração Romana, algoritmo da subtração, composição e decomposição do número, relação entre unidade, dezena, centena e milhar.</p>	<p>3. Conhecer a numeração romana: Conhecer e utilizar corretamente os numerais romanos. 4. Descodificar o sistema de numeração decimal: Representar qualquer número natural até 10.000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuar a leitura por classes e por ordens; Efetuar a decomposição decimal. 5. Adicionar e subtrair números naturais Subtrair dois números naturais até 10.000, utilizando o algoritmo da subtração.</p>
Estratégias/ Atividades	<p>Em que século foi construída a fábrica? Em que ano nasceram vocês? Que idades têm? Que idade tem a fábrica? Qual a diferença de idades entre a fábrica e vocês? Como podemos escrever esse número? – Identificação do século em que a fábrica do papel foi construída; cálculo da antiguidade da fábrica e relação desta com a idade de cada uma das crianças.</p>	

<p>Estudo do Meio</p>	<p>Freguesias, concelhos e distritos (continuação). Domínio: Localização no Espaço e no Tempo Subdomínio: Localização/Compreensão Espacial e Temporal Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social Subdomínio: Compreensão Histórica Contextualizada</p>	<p>Meta Final 2) Ler formas simplificadas de representação cartográfica com diferentes escalas, e representa, nas mesmas, lugares, elementos naturais e humanos, utilizando o título e a legenda: Utilizar representações cartográficas, em suporte de papel e digital para localizar a casa, a fábrica, a localidade, a freguesia, o concelho em relação à região onde vive. Meta Final 15) Reconhecer e respeitar identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e futura: Identificar e valorizar o património histórico - local - analisando símbolos (bandeiras e monumentos históricos).</p>
<p>Estratégias/ Atividades</p>	<p>Desafio: Em que freguesia fica a fábrica do papel? Em que concelho? Em que distrito? – revisão da última sessão. Apresentação do mapa de Portugal dividido por distritos, no qual cada um dos distritos de encontra a uma cor – O que representa cada uma das superfícies coloridas? Quantas são? Apresentação do mesmo mapa, agora com a divisão dos concelhos. Identificação do concelho da Lousã – revisão da última sessão. Que cidades conhecem? Sabes em que distritos ficam? Pesquisa no mapa de Portugal e relação do resultado com o mapa dos distritos. Pesquisa das diferentes capitais de distrito e sua localização no mapa. Associação das várias cidades mencionadas com as capitais de distrito de cada uma.</p>	
<p>Recursos</p>	<p>Diapositivo com mapa de Portugal: Distritos, concelhos; Quadro interativo; Mapa de Portugal.</p>	

Apêndice 28 – Evidências da prática: Implementação do projeto



Figura 91: Tronco colocado na sala como mote para o início do projeto (dia 28/10/13)

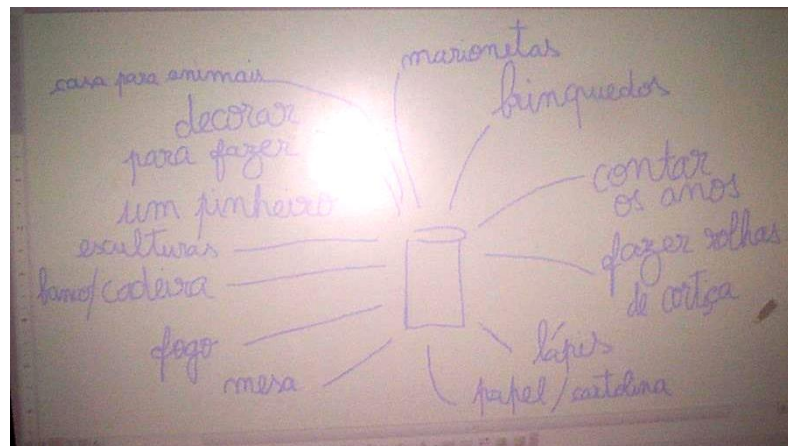


Figura 92: Resultado do brainstorming (dia 28/10/13)

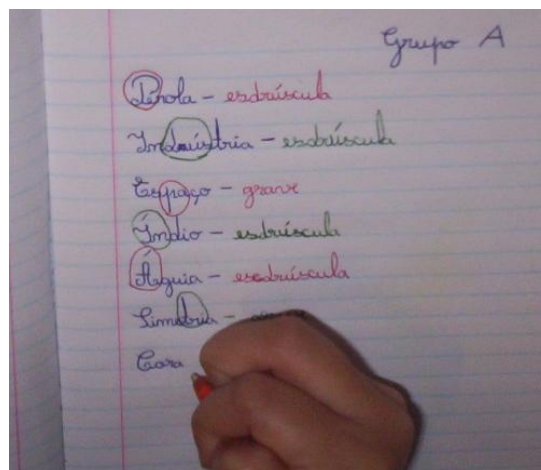


Figura 93: Aluna do grupo A a resolver o desafio lançado pelo jogo das sílabas (dia 28/10/13)



Figura 94: Grupo de alunos a preparar a apresentação dos resultados das pesquisas (dia 28/10/13)



Figura 95: Grupo de alunos a partilhar as descobertas feitas por meio das pesquisas realizadas (dia 28/10/13)



Figura 96: Aluno a representar da data da fundação da fábrica de papel no *comboio das classes e ordens* (dia 28/10/13)

Apêndice 29 – Evidências da prática: **Árvore do conhecimento**



Figura 97: Colocação da copa (base da rede de conhecimentos) na árvore do conhecimento (dia 14/11/13)



Figura 98: Resultado depois do registo dos conhecimentos até à data (dia 14/11/13)



Figura 99: Crianças pintam a árvore (dia 13/12/13)

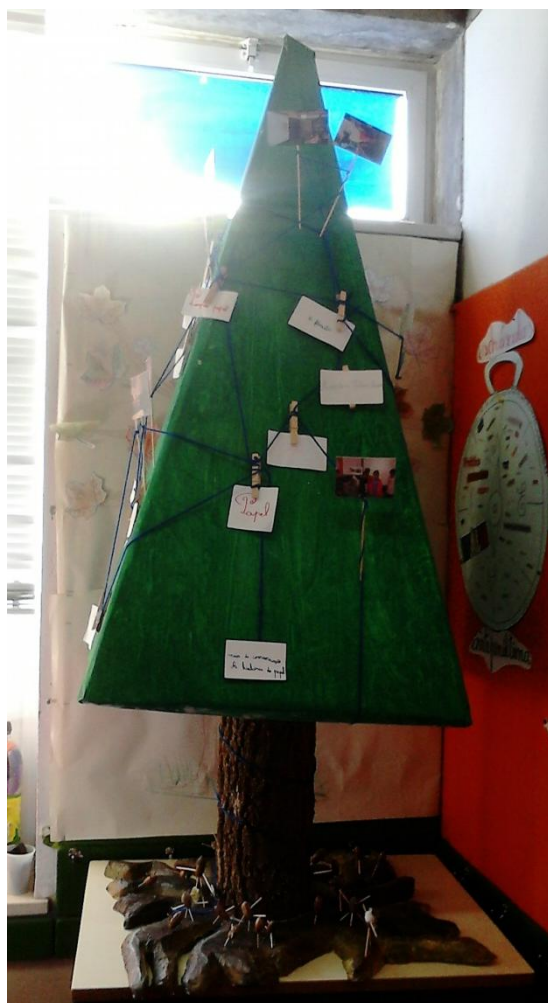


Figura 100: Árvore após (re)construção (dia 07/01/14)



Figura 101: Partilha de conhecimentos para a (re)construção da árvore do conhecimento após visita de estudo à fábrica de papel (dia 14/01/14)



Figura 102: (Re)construção da árvore do conhecimento após visita de estudo à fábrica de papel (dia 14/01/14)



Figura 103: Resultado da árvore do conhecimento apresentado na divulgação (dia 29/01/14)

<p>Português</p>	<p>Histórica Contextualizada</p> <p>Distribuição do sobreiro pelos distritos de Portugal continental.</p> <p>Leitura e Escrita 4. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas. Gramática 26. Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português. 29. Compreender formas de organização do léxico. Educação Literária 22. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</p>	<p>regional e nacional, pesquisando e selecionando fontes. Analisar diferentes fontes de conhecimento histórico com linguagens diversas e com estatutos diferentes. Reconhecer a diversidade na organização da vida em sociedade ao longo dos tempos e a sua relação com as condições naturais.</p> <p>Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica. Mobilizar e integrar vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados: Utilizar, de forma integrada e transversal, conceitos essenciais para a compreensão dos conteúdos explorados. Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas; Referir, em poucas palavras, o essencial do texto; Procurar informação na internet para preencher esquemas anteriormente elaborados ou para responder a questões elaboradas em grupo.</p>
<p>Estratégias/Atividades</p>	<p>Jogo – “Onde vive a bolota?”: Cada grupo de crianças recebe 8 bolotas, interpreta a adivinha e coloca cada bolota no distrito correspondente. Viana do Castelo: 1) Sou do norte e vivo num castelo; Braga: 1) Buranta-u-n-t+g fica a norte; Bragança: 1) Junta a primeira sílaba de cada uma das palavras <i>branca</i> e <i>ganancia</i> a <i>ça</i> e saberás de onde venho; Vila Real: 1) Moro numa vila de reis; Porto: 1) Sou do norte, à beira mar. Será Topor?; Aveiro: 1) Moro junto a uma ria. Sou de travêseiro sem três; Viseu: 1) Vilacosau-laco-a+e; Guarda: 1) Pedi ao senhor guarda que me levasse a casa, mas estava muito ocupado; Coimbra: 1) Sou da capital do distrito onde moras!; Castelo Branco: 1) Moro num castelo, cor de neve. 2) Vivo no centro, mas estou baralhada...Será em tescalocobran?; Leiria: 1) Fico no centro, sou de rialei... ai que já me baralhei!;</p>	

	<p>Santarém: 1) Santa! Tantos cavalos em?! 2) Santinhorémo-inho+a-o. 3) É uma palavra aguda, trissílaba. Não é santa, porém....; Portalegre: 1) Tenho quatro sílabas e sou alegre. Muito alegre! 2) Aleportgre. 3) Junta a primeira sílaba de cada palavra e saberás de onde venho: Porco, taco, lego, grelha. 4) Não sou do porto, mas porto, em alegria, faz parte do nome do meu distrito. De onde sou?; Évora: 1) Énvioru-n-i-o-u+a. 2) Voréa? Que baralhado está o nome do meu distrito! 2) O nome deste distrito é trissílabo. Começa com a letra <i>E</i> e acaba com a letra <i>a</i>; Lisboa: 1) Sou da capital do nosso país, li essa informação em algum lado; Setúbal: 1) 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; 2) Balsetú? Será?; 3) Procura as sílabas certas nesta confusão: Senitúmambalia; Beja: 1) Para saberes de onde sou, basta que em <i>veja</i> se troque uma letra por outra. 2) Tem duas sílabas apenas. Podes encontrar essas sílabas nas palavras Bela e japonês. 3) Procura as sílabas certas nesta confusão: Bebidajaera; Faro: 1) Sou do sul do país e conheço muitos cães que têm um bom _____. 2) Fiaría – i – i – a + o. 3) Tem duas sílabas apenas, é uma palavra grave e a primeira letra de fotografia é a primeira letra do seu nome.</p> <p>No final, teremos uma representação da distribuição do sobreiro nos distritos de Portugal continental. Revisão das descobertas do dia anterior e sensibilização para a importância de plantar árvores. Desafio: Como podemos fazer crescer uma árvore? O que é uma bolota? Apresentação do projeto. Proposta de adesão ao projeto “Dia mundial da bolota”.</p>	
Recursos	<p>Mapa de Portugal continental com demarcação dos distritos; 32 cartões em forma de bolota com adivinhas que indiquem o distrito de origem de cada bolota.</p>	
<p>Matemática</p> <p>Estudo do Meio</p>	<p>Geometrias e Medidas Figuras geométricas</p> <p>Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social Subdomínio: Sustentabilidade</p>	<p>Identificar figuras geométricas numa composição e efetuar composições de figuras geométricas.</p> <p>Analisar problemas naturais e sociais associados a alterações nos ecossistemas. Reconhecer a importância da preservação da biodiversidade e dos recursos para garantir a sustentabilidade dos sistemas naturais. Descrever o processo de exploração, transformação e aplicação de recursos</p>

<p>Expressão Plástica</p>	<p>Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação Subdomínio: Comunicação Visual Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Criatividade Subdomínio: Comunicação Visual e Elementos da Forma</p>	<p>naturais, inferindo a necessidade da sua gestão sustentável. Descrever o processo de exploração, transformação e aplicação de recursos naturais, inferindo a necessidade da sua gestão sustentável.</p> <p>Manifestar capacidades expressivas e comunicativas nas suas produções plásticas, assim como na observação das diferentes formas visuais. Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação das formas visuais e em novos modos de representação.</p>
<p>Estratégias/Atividades</p>	<p>Desafio: Vamos construir marcadores de livros com uma bolota. Que figuras geométricas são estas que, juntas, formam esta figura? Com as mesmas figuras (retângulo e triângulo), que outras figuras poderíamos construir? Se no lugar deste triângulo tivéssemos um quadrado. E se tivéssemos dois triângulos? Juntando as duas figuras, que figura resultaria? Realização de marcadores, reutilizando pacotes de leite. Construção dos pacotes para recolha de bolotas, reutilizando papel de jornal.</p>	
<p>Recursos</p>	<p>Marcador; Figuras em papel</p>	

Apêndice 31 – Evidências da prática: Mapa de Portugal Continental, os distritos e a distribuição do sobreiro em território nacional



Figura 104: Aluno, representante de um grupo, apresenta pista e solução e coloca a bolota no respetivo distrito (dia 29/10/13)



Figura 105: Resultado afixado do átrio – Mapa da distribuição de sobreiros pelos distritos de Portugal Continental (dia 29/10/13)

Apêndice 32 – Nova organização do espaço

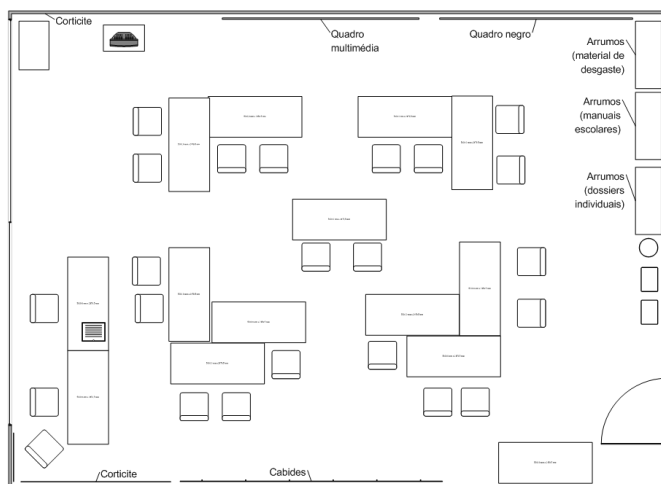


Figura 106: Planta da sala após reorganização do espaço (dia 30/10/13)



Figura 107: Sessão de trabalho individual (dia 30/10/13)



Figura 108: Trabalho em grupo (dia 03/12/13)

Apêndice 33 – Evidências da prática: Experiências em sala



Figura 109: Construção de sólidos de revolução (dia 09/12/13)



Figura 110: Sistema respiratório, o efeito do diafragma nos pulmões (dia 21/01/14)



Figura 111: Experiência com água – os deslizamentos. Realizada pela primeira vez a 30/10/13 e reproduzida na divulgação

Apêndice 34 – Evidências da prática: As personagens



Figura 113: Surgimento da Maria, em desenho (dia 04/11/13)



Figura 112: Maria apresenta o sistema digestivo (dia 15/01/14)



Figura 114: Miss Elliot a dinamizar uma sessão (dia 13/01/14)



Figura 115: Surgimento de Miss Elliot em desenho para apresentar um jogo à turma (dia 22/01/14)

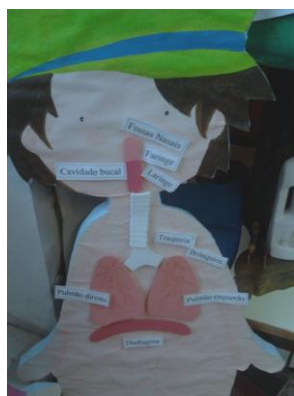


Figura 116: Surgimento do Manuel para a exploração do sistema respiratório (dia 22/01/14)

O Manuel e a grande circulação:
A viagem de Oxi, o génio.



Figura 118: O Manuel na capa do livro de banda desenhada criado para a abordagem do sistema circulatório (dia 28/01/14)

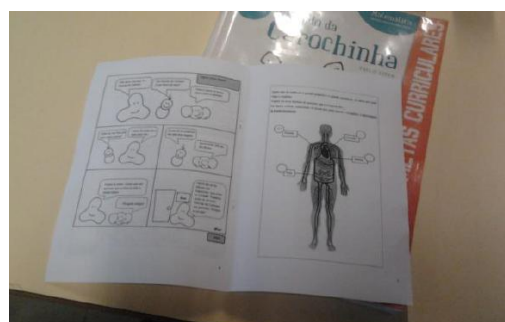


Figura 117: O livro *O Manuel e a grande circulação: A viagem de Oxi, o génio* de um dos alunos da turma (dia 28/01/14)



Figura 119: A Maria e o Manuel no dia da divulgação do projeto (dia 29/01/14)

Apêndice 35 – Evidências da prática: Estratégias implementadas



Figura 120: Cilindro de apoio e bola sorridente que, quando colocada em cima do cilindro, indica o término da tarefa (dia 29/12/13)



Figura 121: Loja dos desafios (dia 29/12/13)

Apêndice 36 – Evidências da prática: Visitas de estudo



Figura 122: Aluno a transplantar um carvalho na serra (dia 13/11/13)



Figura 123: Aluna a fazer bolos na pastelaria (dia 17/12/13)



Figura 124: Turma a ouvir explicações no laboratório da fábrica de papel (dia 14/01/14)

Apêndice 37 – Evidências da prática: Comunicação entre turmas (um exemplo)

Olá [REDACTED], eu sou [REDACTED] e gostei do vosso vídeo.

Hoje nós fomos à fábrica [REDACTED] ver como se faz o papel para o nosso projeto.

Fomos acompanhados por uns senhores que se chamavam [REDACTED] e [REDACTED].

O [REDACTED] levou-nos ao laboratório e mostrou-nos como se fazia o papel: juntar pasta de papel e água (se quisermos, muita água), depois juntou muitas cores e pôs em máquinas para retirar a água e saíram alguns corantes.



Figura 1: O senhor [REDACTED] a fazer a cor verde na pasta de papel.



Figura 2: O senhor [REDACTED] a mostrar o papel depois de ter ido a uma máquina (o corante azul desapareceu e ficou amarelo).

De seguida fomos ver como a pasta de papel é preparada e vimos rolos muito grandes. Depois vimos os senhores a desenrolar os rolos e a cortar as cartolinas e vimos o papel já cortado.

Por fim, vimos um senhor a subir numa máquina e reparei que levava 10 caixas de cartolinas embaladas, em paletes, colocadas em 10 prateleiras muito altas. Depois fomos comer e recebemos cartolinas coloridas.

Figura 125: Carta escrita por um aluno do Contexto A a um aluno do Contexto B (dia 14/01/14)

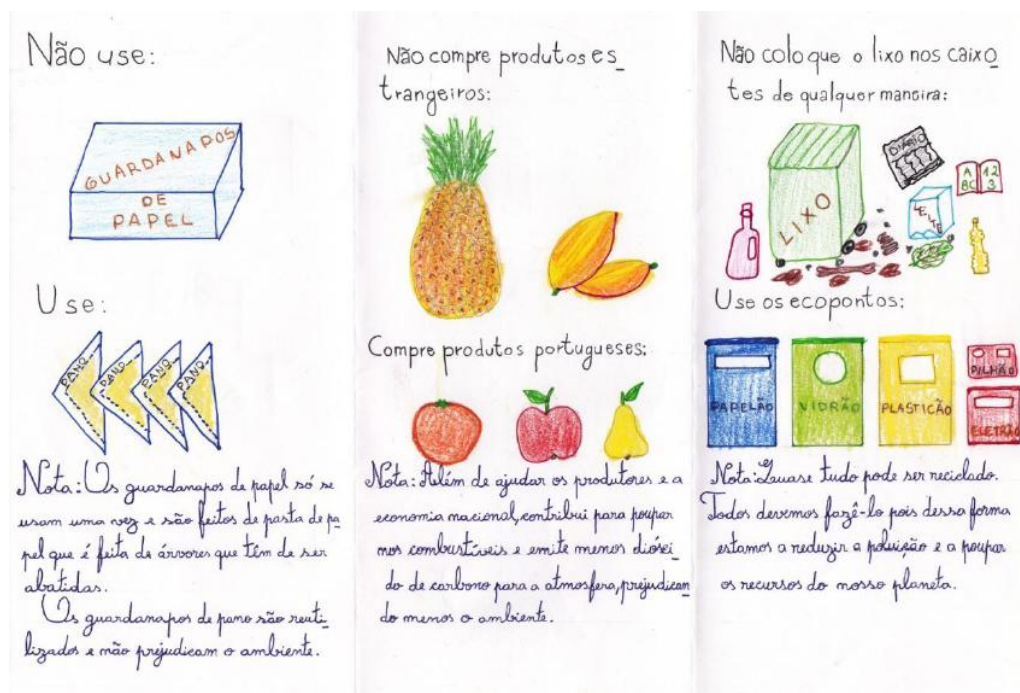


Figura 129: Exemplo de um panfleto sobre a divulgação, feito por um aluno para entregar à família (cada criança fez o seu, livremente) (dia 22/01/14)

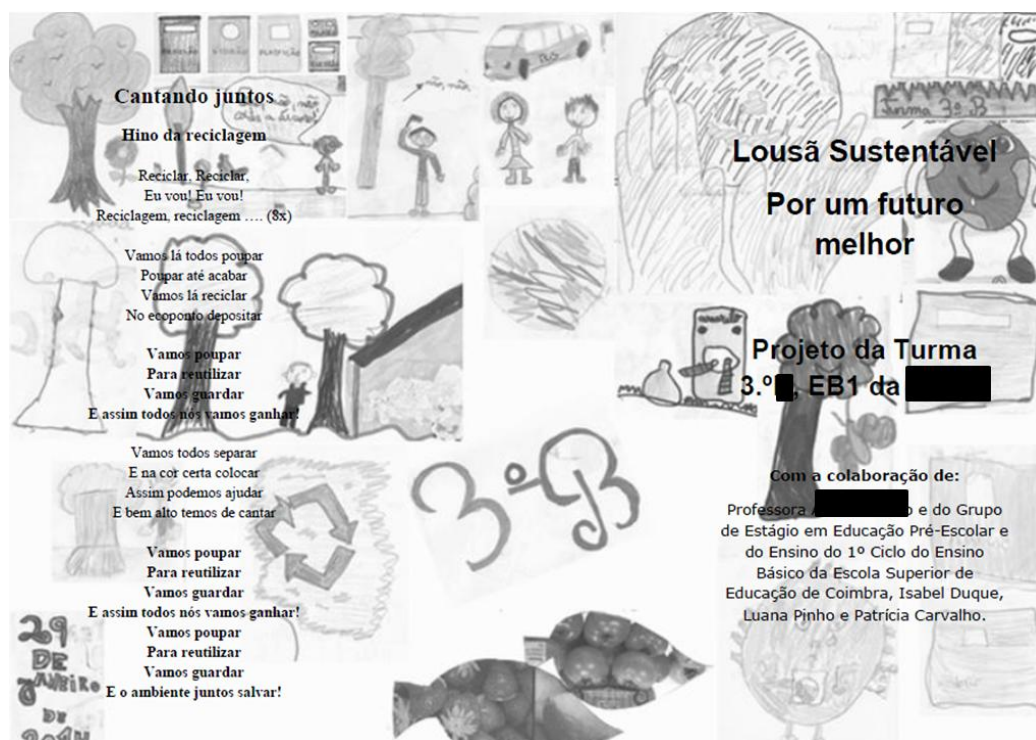


Figura 130: Folheto entregue a todos(as) os(as) que assistiram à divulgação (dia 29/01/14)

Programa para Encarregados de Educação e outros

9:30 às 10:00 – 1.ºs anos (Sala 3.º)

Dramatização de “Bolotas aos Milhares!”, realizada por:

Música “Reciclagem”, da autoria de

10:00 às 11:00 – 2.ºs anos (Sala 3.º)

Dramatização de “A abóbora e a bolota”

Música “Reciclagem”, da autoria de

11:00 às 11:45 – 4.ºs anos (Sala 3.º)

Palestras:

“As plantas”, realizada por:

“A produção de papel”, realizada por:

“O deslizamento de terras”, realizada por:

“A reciclagem”, realizada por:

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

Workshops:

Reutilização de rolos de papel higiénico, dinamizada por:

Reutilização de caixas de ovos, dinamizada por:

Produção de pasta de papel, dinamizada por:

Experiência sobre deslizamentos de terras, dinamizada por:

17:00 às 17:45 – Encarregados de Educação e outros (Sala 3.º)

Palestras

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

Dramatização e música¹

18:15 – Encarregados de Educação e outros (Sala 3.º)

Workshops¹

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

Figura 131: Programa da divulgação (dia 29/01/14)



Figura 132: Dramatização “Bolotas aos milhares” apresentada pelo grupo responsável pela adaptação do texto e encenação (dia 29/01/14)



Figura 133: Dramatização “A abóbora e a bolota” apresentada pelo grupo responsável pela adaptação do texto e encenação (dia 29/01/14)



Figura 134: Grupo responsável pela criação da letra canta o hino da reciclagem (dia 29/01/14)



Figura 135: Apresentação da palestra “As plantas” por uma aluna do grupo responsável pela sua produção (dia 29/01/14)



Figura 136: Apresentação da palestra “Deslizamentos: a raiz do problema está na falta de árvores” por um aluno do grupo responsável pela sua produção (dia 29/01/14)



Figura 137: Apresentação da palestra “Produção de papel” por uma aluna do grupo responsável pela sua produção (dia 29/01/14)



Figura 138: Apresentação da palestra “Lixo-arte: Porque reutilizar é importante para o ambiente” por um aluno do grupo responsável pela sua produção (dia 29/01/14)



Figura 139: Dinamização do workshop “como fazer pasta de papel?” pelo grupo responsável (dia 29/01/14)



Figura 140: Dinamização do workshop “reutilizar caixas de ovos para fazer cogumelos” pelo grupo responsável (dia 29/01/14)



Figura 141: Dinamização do workshop “experiência: o efeito da chuva em solos com e sem raízes” pelo grupo responsável (dia 29/01/14)



Figura 142: Dinamização do workshop “reutilizar rolos de papel higiénico para fazer corujas” pelo grupo responsável (dia 29/01/14)



Figura 143: As famílias e Senhor Vereador a participar nos workshops (dia 29/01/14)



Figura 144: As famílias na divulgação (dia 29/01/14)

Avaliação das atividades realizadas no dia da divulgação

Tentando saber se as atividades realizadas na divulgação eram do agrado dos alunos, questionámos quais as que mais tinham gostado de apresentar aos(às) convidados(as). O resultado, apresentado na figura 149 mostra que, dos 14 alunos presentes, 11 gostaram de apresentar as dramatizações, 13 a música e todos os alunos gostaram de apresentar as palestras e os workshops.

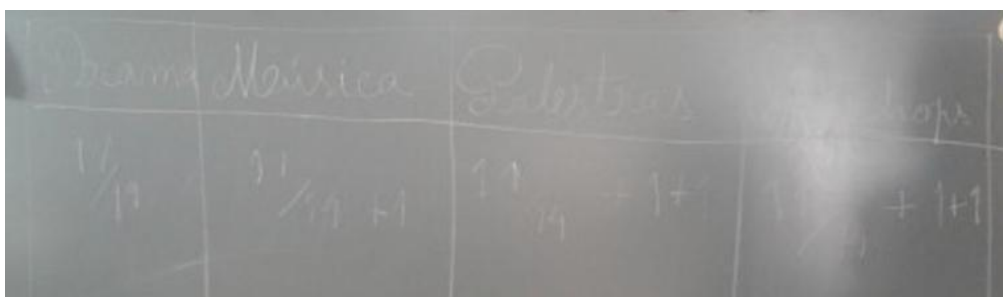


Figura 145: Registo das atividades do agrado dos alunos (dia 30/01/14)

Foi realizada a auto e heteroavaliação dos trabalhos de grupo durante a preparação da apresentação e durante a divulgação do projeto. O resultado, apresentado na figura 150, mostra que: (I) o grupo responsável pela palestra “lixo-arte” foi considerado o grupo mais eficaz, reunindo 3 votos; (II) Houve dois grupos considerados os mais eficazes na preparação e apresentação dos workshops, o grupo que apresentou a transformação de caixas de ovos em cogumelos e o grupo que apresentou a transformação dos rolos de papel higiénico em mochos; (III) o grupo que preparou a música foi considerado o mais eficaz, relativamente aos grupos que prepararam as dramatizações.

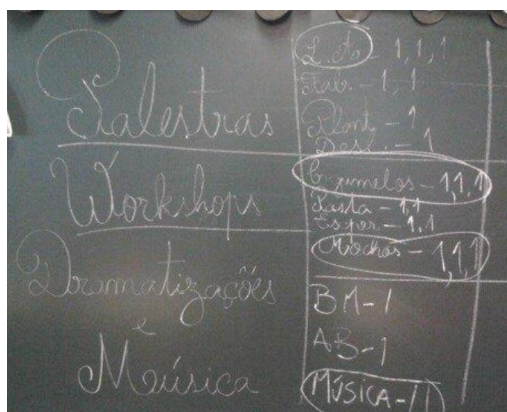


Figura 146: Registo da avaliação dos trabalhos de grupo durante a preparação das apresentações e durante a divulgação (dia 30/01/14)

Apêndice 39 – Avaliação do projeto pelo grupo

Foram criados inquéritos (vide figuras 151, 152, 153 e 154) de resposta aberta e confidencial, destinados às avaliações sobre as atividades desenvolvidas durante o projeto e organizadas para a divulgação: palestras, as dramatizações/música e os *workshops*. Os inquéritos foram realizados tendo por base os questionamentos apresentados por Barreira e Moreira (2004⁷⁷). Pretendíamos avaliar a interação dos vários elementos de cada grupo, o grau de entreaajuda durante a resolução de problemas, o grau de interesse quanto ao tema e às tarefas realizadas, as suas expetativas relativamente ao desenvolvimento do projeto e o que pensavam quanto à forma como os grupos foram formados e os temas distribuídos.

Avaliação/Registo de aprendizagens
Ficha-Relatório de regulação de trabalho de projeto
 Nome: _____ Data: _____

1.ª Etapa: Tema do projeto
 O que pensas sobre o tema do projeto?

O que esperavas deste trabalho de projeto?

2.ª Etapa: Desenvolvimento do projeto
 Quais foram as atividades que mais gostaste de realizar?

 Que temas mais gostaste de explorar?

 O projeto foi desafiante? Porquê?

Tiveste apoio quando precisaste?

Tiveste liberdade de escolha?

O que gostavas de ter feito?

De 1 a 5 (sendo 1=muito insuficiente, 2= insuficiente, 3=suficiente, 4= bom e 5=muito bom),
 avalia este projeto _____

Figura 147: Ficha-relatório de regulação do trabalho de projeto

⁷⁷ Barreira, A. e Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências: Da teoria à prática*. 1.ª Edição, GRAFIASA. Porto.

Avaliação/Registo de aprendizagens

Ficha-Relatório de regulação de trabalho de grupo (Dramatização/ Música)

Nome: _____ Data: _____

Nome dos elementos do grupo:

1.ª Etapa: Constituição do Grupo

O que pensas sobre a forma como foi realizada a formação dos grupos?

O que pensas sobre a forma como foram distribuídos os temas/atividades?

O que esperavas deste trabalho de grupo?

2.ª Etapa: Avaliação

Como avalias este trabalho?
Quanto à interação entre os elementos do grupo:

Quanto à forma como construíram o trabalho:

Quais foram as principais dificuldades/problemas?

Como ultrapassaram essas dificuldades/problemas?

Tiveste apoio quando precisaste?

Tiveste liberdade de escolha?

O que mais gostaste de fazer?

Figura 148: Ficha-relatório de regulação do trabalho de grupo – dramatizações e música

Avaliação/Registo de aprendizagens

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

Nome: _____ Data: _____

Nome dos elementos do grupo:

1.ª Etapa: Constituição do Grupo

O que pensas sobre a forma como foi realizada a formação dos grupos?

O que pensas sobre a forma como foram distribuídas as atividades?

O que esperavas deste trabalho de grupo?

2.ª Etapa: Avaliação

Como avalias este trabalho?

Quanto à interação entre os elementos do grupo:

Quanto à forma como construíram o trabalho:

Quais foram as principais dificuldades/problemas?

Como ultrapassaram essas dificuldades/problemas?

Tiveste apoio quando precisaste?

Tiveste liberdade de escolha?

O que mais gostaste de fazer?

Figura 149: Ficha-relatório de regulação do trabalho de trabalho de grupo – workshops

Avaliação/Registo de aprendizagens
Ficha-Relatório de regulação de trabalho de grupo (palestras)
Nome: _____ Data: _____
Nome dos elementos do grupo:

Tema do Trabalho de Grupo:

1.ª Etapa: Pesquisas individuais
Tema de pesquisa: _____
O que pensas sobre a forma como foram distribuídos os temas de pesquisa?

O que esperavas aprender quando iniciaste as tuas pesquisas?

Consideras que aprendeste mais sobre o tema com as pesquisas que realizaste?

Que fontes utilizaste para as tuas pesquisas?

2.ª Etapa: Constituição do Grupo
O que pensas sobre a forma como foi realizada a formação dos grupos?

O que pensas sobre a forma como foram distribuídos atividades?

O que esperavas deste trabalho de grupo?

3.ª Etapa: Avaliação
Como avalias este trabalho?
Quanto à interação entre os elementos do grupo:

Quanto à forma como construíram o trabalho:

Quais foram as principais dificuldades/problemas?

Como ultrapassaram essas dificuldades/problemas?

Tiveste apoio quando precisaste?

Tiveste liberdade de escolha?

O que mais gostaste de fazer?

Figura 150: Ficha-relatório de regulação do trabalho de trabalho de grupo – palestras

Tratamento dos dados de Avaliação/Registo de aprendizagens

Ficha-relatório de regulação de trabalho de projeto

1.ª Etapa: Tema do projeto

Relativamente à avaliação do tema do projeto, respondendo à questão *o que pensas sobre o tema do projeto?*, os alunos revelaram agrado pelo tema e pela sua importância para o ambiente, tendo sido este ser um *bom tema*.

No que se refere às expectativas acerca do desenvolvimento do projeto, quatro crianças revelaram que o projeto correu como idealizaram e alguns alunos deram respostas como: *divertido, muito bom e muito bom como foi*. Alguns mencionaram que não esperavam nada e que tinha sido uma surpresa para muitas crianças, tendo havido dois alunos que responderam que *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?* Os alunos mencionaram muitas das atividades desenvolvidas na divulgação do projeto, havendo uma maior incidência nos *workshops*. Foram referidas as dramatizações, a construção dos ecopontos e das telas, ou seja atividades que envolveram na expressão plástica. Dois alunos referiram ter gostado de todas as atividades, um fez referência à visita à fábrica de papel e outros a atividades que envolveram jogos e desafios.

Relativamente aos temas que mais gostaram de explorar, as respostas dos alunos recaíram nas atividades relativas à reciclagem e à reutilização, havendo ainda referência às visitas de estudo.

À questão *o projeto foi desafiante? Porquê?*, todos os alunos responderam afirmativamente, considerando-o desafiante. Das razões citadas pelos diferentes alunos, relativamente ao desafio, surgiram justificações como *trabalhámos muito, foram desafios difíceis, aprendi/fiz coisas novas e foi imprevisível*.

Relativamente ao apoio: todos os alunos revelaram ter tido apoio quando precisaram. Também a liberdade de escolha durante o desenvolvimento do projeto foi identificada por todo o grupo.

À última pergunta de resposta, *o que gostavas de ter feito?*, poucas foram os alunos a responder. Dos que responderam, houve incidência, ainda que não significativa, em respostas que indicavam a falta de desejo de ter realizado outras atividades e a vontade de fazer tudo. Ainda assim, houve uma criança que referiu que gostaria de ter feito chapéus com caixas de ovos.

Para 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*. Excetuando uma criança, que avaliou em 4 (bom), os restantes elementos da turma atribuiu a avaliação de 5 (muito bom) ao projeto.

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. Neste sorteio cada aluno retirou um balão de um saco, sem olhar. Cada cor representava um grupo. De seguida um elemento neutro, que ainda não tinha retirado o balão, selecionou as tarefas de cada grupo. Uma vez que todos se demonstraram agradados, não ocorreram alterações nos elementos dos grupos que se formaram. À questão *o que pensas sobre a forma como foi realizada a formação dos grupos?*, os alunos, de um modo geral, referiram que tinha sido uma boa estratégia. Alguns alunos responderam que tinha sido uma forma engraçada e divertida de formar dos grupos e houve ainda quem respondesse que foi uma forma justa.

Os trabalhos de grupo foram moderados por um adulto, no entanto, foram os alunos que delinearão e escolheram as tarefas e as personagens a representar. Foram ainda os elementos dos grupos que, consoante a sua tarefa, decidiram que acessórios e roupas, de acordo com as personagens, haveriam de utilizar durante a apresentação pública. À segunda questão, *o que pensas sobre a forma como foram distribuídos os temas/atividades?*, os alunos consideraram que as tarefas foram bem distribuídas. Alguns mencionaram que esta forma foi “justa” e “divertida”.

À terceira questão, relacionada com as expectativas que tinham sobre este trabalho, *o que esperavas deste trabalho de grupo?*, algumas crianças responderam que iria ser um bom trabalho, havendo outras que mencionaram que não tinham

espectativas. Houve ainda crianças a responderem que “não esperava que fosse tão divertido”, “tive uma surpresa” e “que corresse pior”.

2.ª Etapa: Avaliação

À primeira questão, direcionada à interação entre os elementos do grupo, os alunos 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: os alunos consideraram que foi uma boa forma, havendo alguns que mencionaram o trabalho em equipa.

À terceira questão, *quais foram as principais dificuldades/problemas?*, à exceção de três crianças que mencionaram ter tido dificuldades ao nível da “organização” e de “discussões”, as crianças disseram que não tiveram dificuldades. 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, com exceção de três alunos que referiram que precisaram da intervenção das estagiárias e da professora e outro que afirmou que resolveram os conflitos através de conversas, o grupo afirmou que não teve dificuldades/problemas.

No sentido de compreender se as crianças se sentiram apoiadas durante este processo questionámo-las quanto à existência de apoio quando precisaram. As respostas foram unânimes: todos os alunos responderam que “sim”.

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

Ficha-relatório de regulação de trabalho de grupo: Workshops

1.ª Etapa: Constituição do Grupo

A primeira questão – *O que pensas sobre a forma como foi realizada a formação dos grupos?* – apesar de ser uma questão de resposta aberta, a grande

maioria das crianças respondeu de forma curta, referindo o seu agrado quanto à forma como se formaram os grupos. Da análise das suas respostas emergiram as seguintes categorias: “justa”, “correu muito bem”, “gostei” e “bem realizada”, havendo mais respostas direcionadas para “bem realizada”.

As respostas das crianças à segunda questão – *O que pensas sobre a forma como foram distribuídas as atividades?* – ainda que muito idênticas, das respostas emergiram as seguintes categorias: “boa estratégia/ideia” e “bem distribuídas”, havendo uma maior incidência na primeira categoria.

Relativamente à última questão desta etapa – *O que esperavas deste trabalho de grupo?* – as respostas revelaram que a grande maioria dos alunos não tinha expectativas para este trabalho. Da análise das respostas surgiram as seguintes categorias: “não esperava nada”, “esperava que ia correr bem”, “tive uma surpresa” e “esperava que corresse pior”, havendo equilíbrio entre o número de respostas para cada uma das categorias, à exceção da última que foi referida por um único aluno.

2.ª Etapa: Avaliação

Em resposta à questão – *Como avalias este trabalho quanto à interação entre os elementos do grupo?* – os alunos responderam, de um modo geral, que o trabalho correu bem, no entanto, devido à troca existente num grupo, pela insatisfação do tema por parte de uma criança, surgiu a seguinte resposta: “alguns saíram do grupo e entraram outros”.

Em resposta à questão – *Como avalias este trabalho quanto à forma como construíram o trabalho?* – o grupo revelou agrado pelo trabalho desenvolvido, sendo a grande categoria emergente “muito bom”.

À próxima questão – *Quais foram as principais dificuldades/problemas?* – à exceção de uma criança que mencionou ter tido dificuldades nas discussões de grupo, o grupo referiu que não houve problemas nem dificuldades.

Tendo em consideração as respostas à pergunta anterior, à questão *Como ultrapassaram essas dificuldades/problemas?* as respostas incidiram novamente na ausência de problemas/dificuldades. Houve a exceção de três alunos que

referenciaram que resolveram os seus problemas com a ajuda das estagiárias e da orientadora cooperante ou através do diálogo entre os colegas do grupo.

À questão *Tiveste apoio quando precisaste?* a resposta foi unânime: todos(as) responderam “Sim”. Também se verificou a mesma situação nas respostas à última questão “Tiveste liberdade de escolha?”: todo o grupo respondeu “sim”.

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. 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 expetativas 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, os alunos afirmaram ter aprendido. Assim, em resposta à questão *Consideras que aprendeste mais sobre o tema com as pesquisas que realizaste?*, à exceção de um alunos que referiu que não havia aprendido nada por já saber tudo sobre o tema, todos os outros consideraram ter aprendido algo. As pesquisas realizadas pelos alunos foram autónomas e, em grande parte, em tempo extra letivo. Relativamente às fontes utilizadas nas suas pesquisas, excetuando dois casos, um que

indicou a família e outro os livros enquanto fonte de informação, os restantes alunos 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 os alunos, em assembleia. Assim, os elementos da turma 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 dos alunos, 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?*. Todos os alunos 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?*, os alunos 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 aluno avaliou o trabalho realizado na preparação das palestras, quanto à interação entre os elementos do grupo, a opinião foi unânime: todos avaliaram a interação de forma positiva. Quanto à forma como construíram o trabalho, à exceção de um aluno que referiu ter sido fácil e um outro que indicou ter sido feita por meio de junção de várias ideias, todos os outros avaliaram a forma como o trabalho foi construído de forma positiva.

As únicas dificuldades apontadas pelos alunos 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 um aluno que referiu ter dificuldade em explicar-se. Todos os outros referiram não terem tido dificuldades.

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

Relativamente ao 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.

Apêndice 40 – Avaliação do projeto pelo público que assistiu à divulgação

No sentido de tornar possível uma divulgação a um vasto leque de público e para que a partilha fosse adequada a todas as idades, foram desenvolvidas diferentes atividades para cada nível etário, à exceção do público adulto, conforme o programa apresentado no apêndice 39. Desta forma, foram apresentadas dramatizações distintas às turmas do 1.º e 2.º ano de escolaridade, enquanto às turmas do 3.º ano foram dinamizados *workshops*, ficando as palestras sobre a temática do projeto para as crianças do 4.º ano.

Tendo em consideração a importância da avaliação final de qualquer projeto, como uma forma de averiguar o que correu bem e o que poderia ter corrido melhor, na próxima parte, serão apresentados a recolha e a análise dos dados referentes à avaliação realizada por todos(as) os(as) participantes na divulgação do projeto.

Tratamento dos dados relativos à avaliação do projeto pelos restantes participantes

Contexto e Método

Os dados aqui apresentados focam-se nos 184 questionários, correspondendo às crianças (vide figura 156) e professores(as) da Escola Básica e família dos alunos da turma dinamizadora do evento (vide figura 155), que colaboraram livremente na avaliação. 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 aos elementos das famílias dos participantes (um elemento familiar por aluno).

A recolha dos dados foi realizada com um pequeno inquérito entregue após a divulgação (vide figura). 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.

A sua ajuda é preciosa para nós. Desta forma, pedimos-lhe que preencha este pequenino questionário, para que possamos saber qual/quais a(s) atividade(s) que achou mais interessante ver desenvolvida(s). (Sendo o item 1=Muito Insuficiente; 2=Insuficiente; 3=Suficiente; 4=Bom e o 5=Muito Bom.)

Gostariamos de saber a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas com a turma. Deste modo, qual a avaliação que atribuiria a cada item?

1. Adaptação ao nível etário da criança.

	1	2	3	4	5
Workshops					
Dramatizações e música					
Palestras					

2. Contribuição para o enriquecimento pessoal do(a) aluno(a).

	1	2	3	4	5
Workshops					
Dramatizações e música					
Palestras					

3. Poderá ter propiciado uma maior consciencialização, da criança, para a importância de preservar o ambiente.

	1	2	3	4	5
Workshops					
Dramatizações e música					
Palestras					

Sugestões:

Figura 151: Questionário entregue aos adultos

Gostaríamos de saber a tua opinião. Assim:

(Sendo o item 1=Muito Insuficiente; 2=Insuficiente; 3=Suficiente; 4=Bom e o 5=Muito Bom.)

1. Achas que a atividade que desenvolveste (ou viste desenvolver) era adequada à tua idade?

	1	2	3	4	5
Workshops					
Dramatizações e música					
Palestras					

2. A atividade a que assististe/participaste contribuiu para uma melhor aprendizagem dos conteúdos abordados?

	1	2	3	4	5
Workshops					
Dramatizações e música					
Palestras					

3. O desenvolvimento desta atividade contribuiu para aumentar a tua vontade de preservar o ambiente?

	1	2	3	4	5
Workshops					
Dramatizações e música					
Palestras					

Se quiseres, podes deixar aqui alguma sugestão sobre este tema

Figura 152: Questionário entre às crianças

Relativamente aos dados recolhidos, a análise centrou-se apenas na quantificação das diferentes respostas, recorrendo-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*” realizada pelos alunos e pelos docentes dos 3.ºs anos de escolaridade, que participaram nesta atividade durante a divulgação.

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

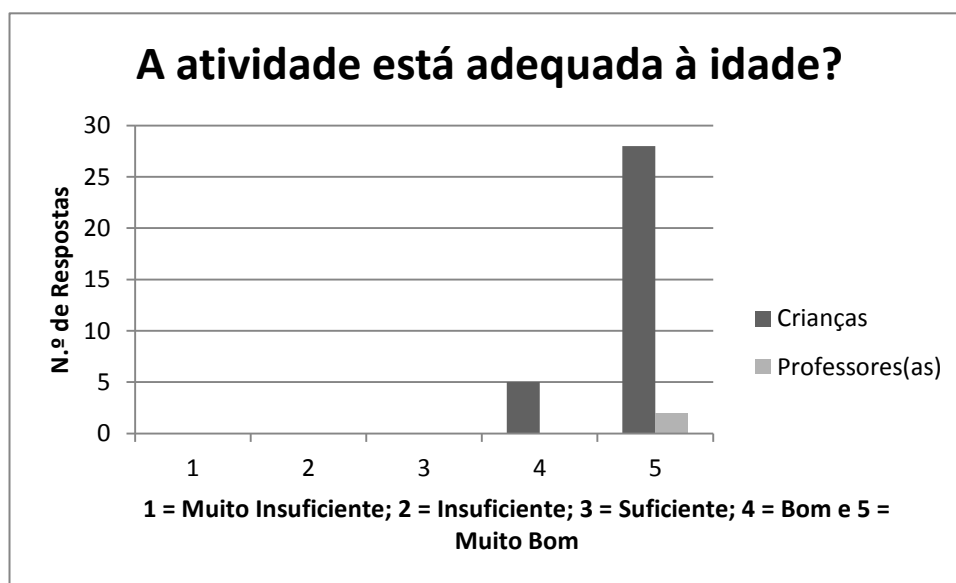


Gráfico 1: Avaliação da adequabilidade dos workshops à idades

A partir da análise do gráfico verificamos que a avaliação quanto à adequabilidade das atividades, por parte dos(as) docentes dos alunos, incidiu maioritariamente no “Muito Bom”, à exceção de cinco crianças que avaliaram em “Bom”.

Em resposta à questão – *A atividade contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados?* – surgiu o seguinte gráfico 2.

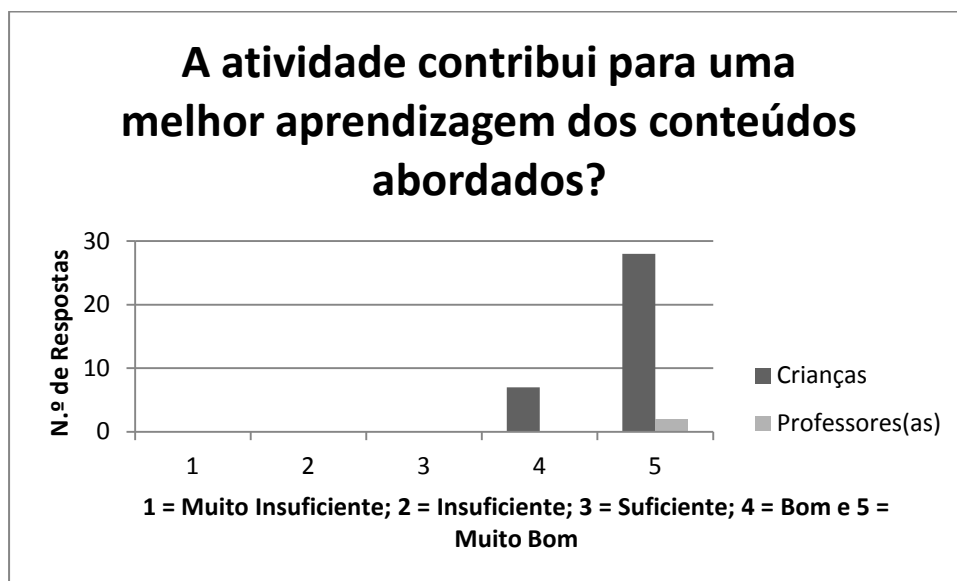


Gráfico 2: Avaliação da contribuição dos workshops para as aprendizagens dos conteúdos abordados.

Da análise do gráfico 2, verificamos que há uma grande incidência no “Muito Bom”, uma avaliação que é comum nas crianças e nos(as) docentes. No entanto, há 7 crianças que avaliam a contribuição desta atividade para a aprendizagem dos conteúdos exploradas em “Bom”.

Por fim, na última questão referente a esta atividade – *A atividade contribui para aumentar a vontade de preservar o ambiente?* – a partir dos dados coletados, emergiu o gráfico 3.

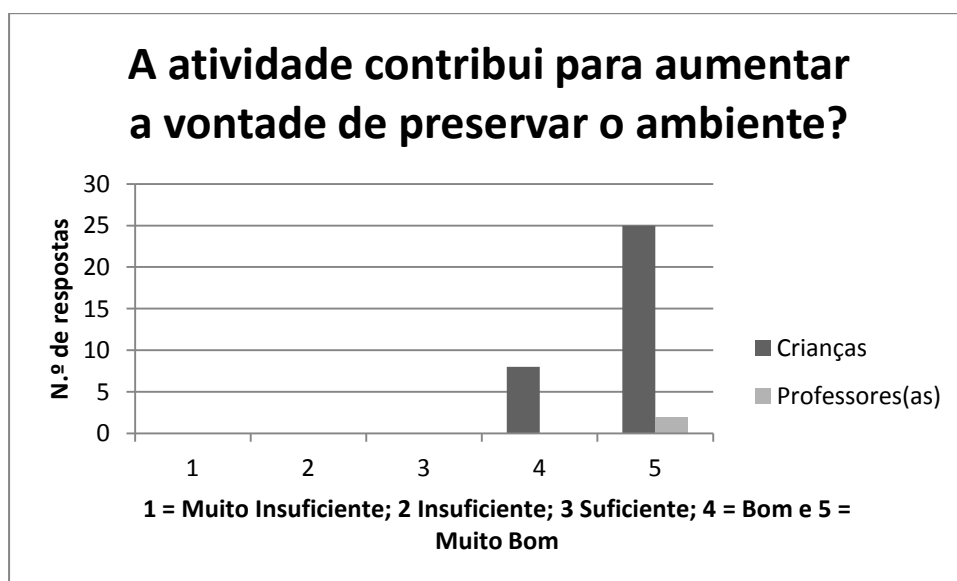


Gráfico 3: Avaliação da contribuição dos workshops para aumentar a vontade de preservar o ambiente.

A partir dos dados apresentados no gráfico 2 é possível verificar que as respostas, tanto os alunos como os(as) docentes avaliaram, incidiram 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 apresentam-se explorados os dados recolhidos relativamente à avaliação da “Dramatização e Música”, tanto por parte dos alunos como dos(as) docentes dos 1.ºs e 2.ºs anos de escolaridade, que participaram nesta atividade durante a divulgação.

Dos dados recolhidos sobre a primeira questão – *A atividade contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados?* – surgiu o gráfico 4

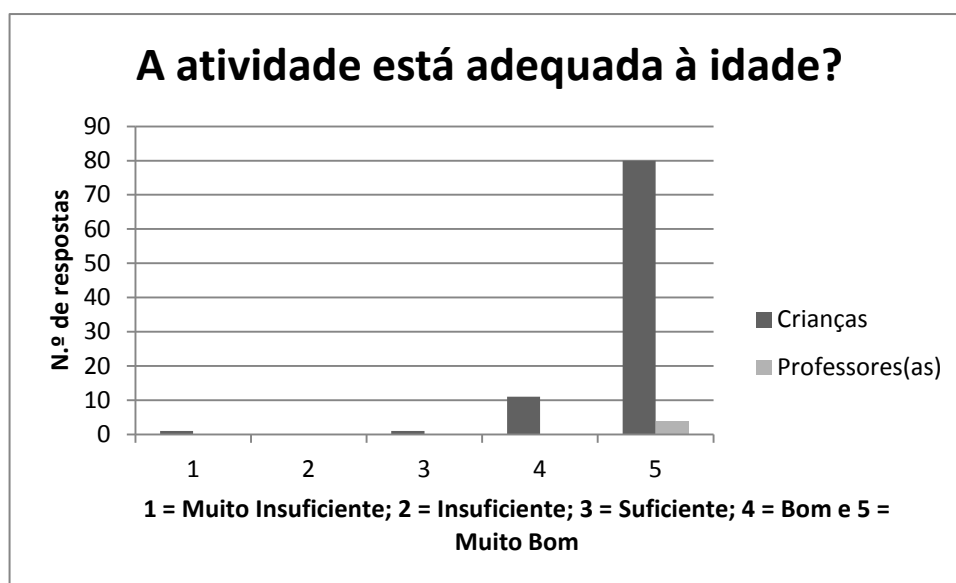


Gráfico 4: Avaliação da adequabilidade das dramatizações e música à idade.

Da análise dos dados constantes no gráfico 4 verificamos que existiu uma grande incidência na avaliação quanto à adequação à idade em “Muito Bom”, tanto por parte dos alunos como dos(as) docentes, havendo onze crianças a avaliar em “Bom”, uma criança a avaliar em “Suficiente” e outra a avaliar em “Insuficiente”.

Relativamente à segunda questão – *A atividade contribui para uma melhor aprendizagem dos conteúdos abordados?* – após a organização dos dados recolhidos, construiu-se o gráfico 5.

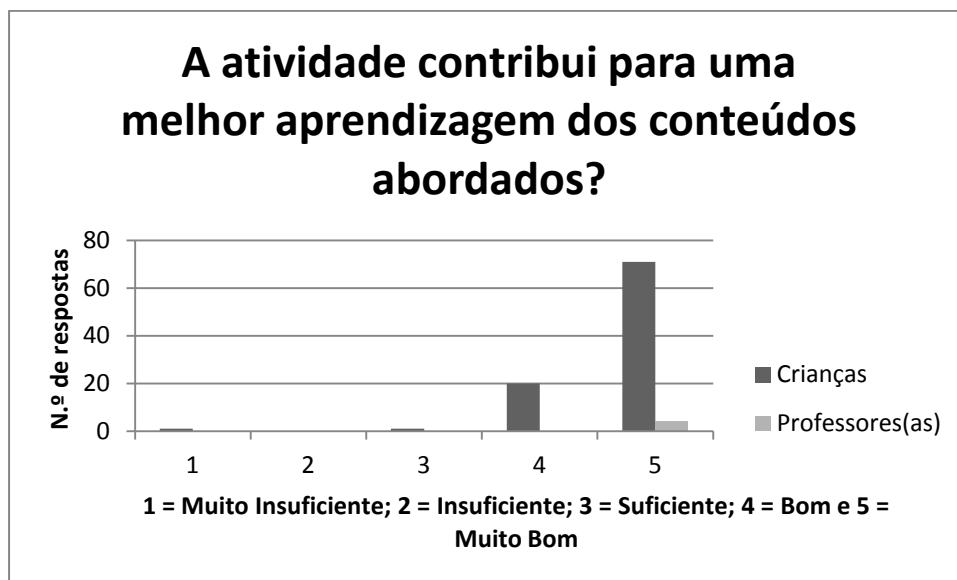


Gráfico 5: Avaliação da contribuição das dramatizações e música para as aprendizagens dos conteúdos abordados.

Dos dados apresentados no gráfico 5, 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 20 crianças que avaliaram em “Bom”, uma em “Suficiente” e outra em “Insuficiente”.

Os dados recolhidos para a última questão – *A atividade contribui para aumentar a vontade de preservar o ambiente?* – possibilitou a construção do gráfico 6.

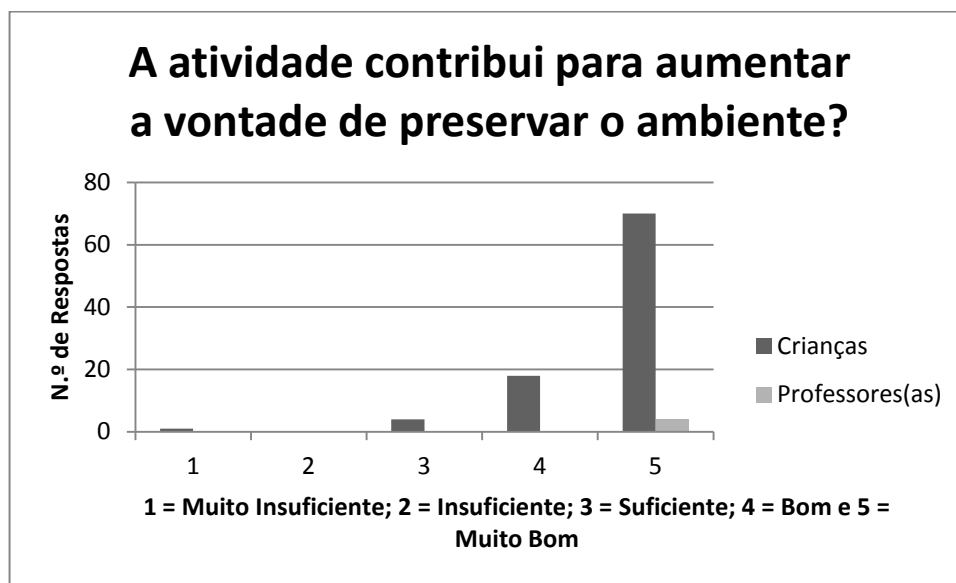


Gráfico 6: Avaliação da contribuição das dramatizações e música para aumentar a vontade de preservar o ambiente.

Da análise dos dados representados no gráfico 6, relativos à avaliação das crianças e dos(as) docentes no que diz respeito à contribuição desta atividade para aumentar a vontade de preservar o ambiente, é visível a incidência no “Muito Bom”, à exceção de 18 alunos que avaliaram em “Bom”, 40 em “Suficiente” e 1 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” realizada pelos alunos e docentes do 4.º ano de escolaridade, que participaram nesta atividade durante a divulgação.

Após a organização dos dados recolhidos, referente à primeira questão – *A atividade está adequada à idade?* –, surgiu o seguinte gráfico 7.

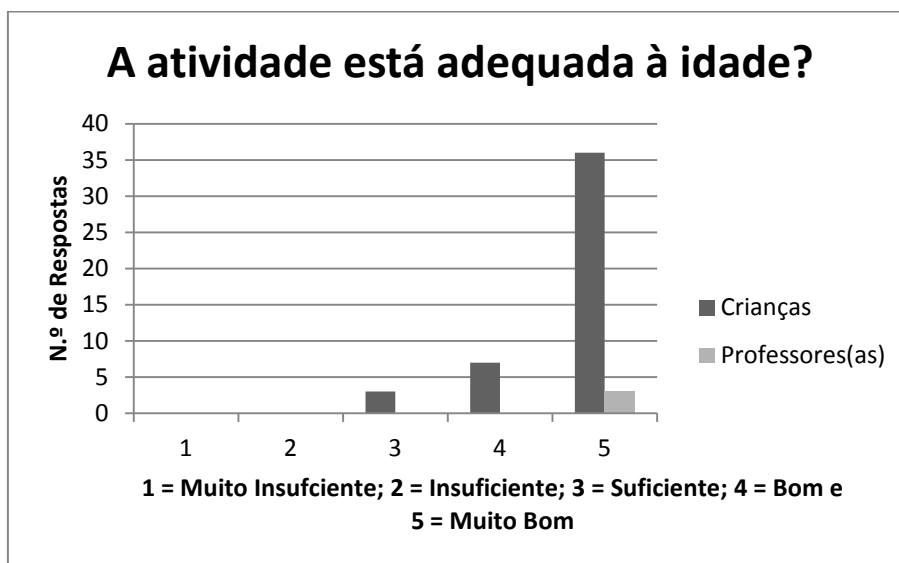


Gráfico 7: Avaliação da adequabilidade das palestras à idade.

Através da análise do gráfico 7 é possível verificar que os participantes, docentes e alunos, avaliaram, de um modo geral, a atividade em “Muito Bom” quando à adequabilidade das atividades à idade, à exceção de 7 aluno que avaliaram em “Bom” e um que avaliou em “Suficiente”.

Relativamente à segunda questão – *A atividade contribui para uma melhor aprendizagem dos conteúdos abordados?* –, da recolha e organização dos dados, emergiu o gráfico 8.

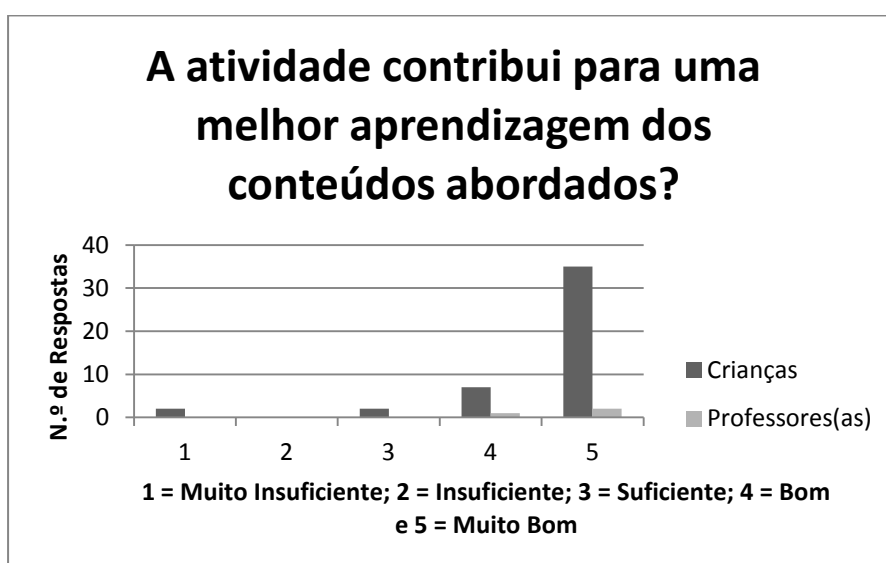


Gráfico 8: Avaliação da contribuição das palestras para a aprendizagem dos conteúdos abordados.

Através da análise do gráfico 8 verificamos que a avaliação, quanto à contribuição das atividades para a aprendizagem dos conteúdos explorados, tem incidência no “Muito Bom”. É ainda de referir que 7 crianças e 1 docente avaliaram este parâmetro em “Bom”, 2 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 gráfico 9.

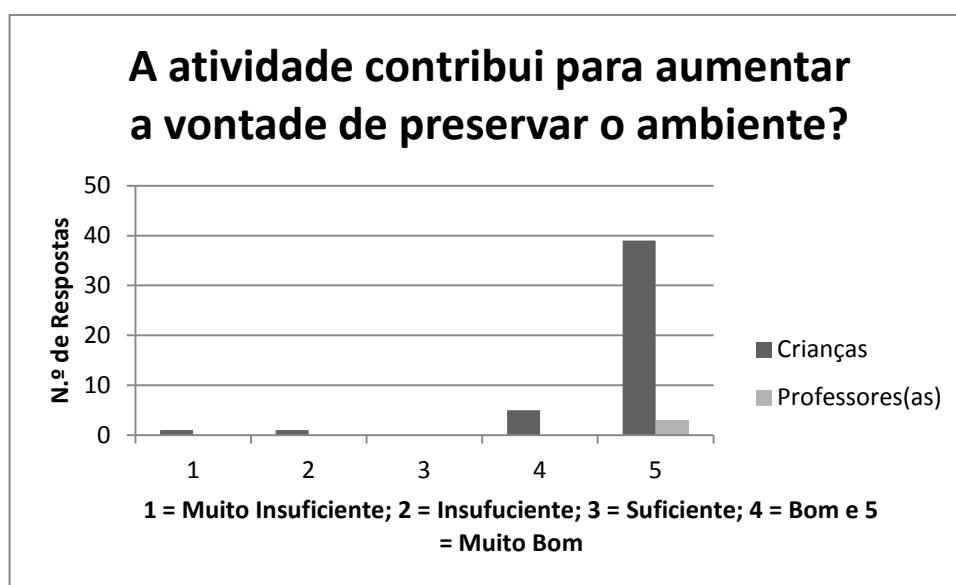


Gráfico 9: Avaliação da contribuição das palestras para aumentar a vontade de preservar o ambiente.

Ao analisar o gráfico 9 verificamos que a avaliação, quanto ao aumento da vontade para preservar o ambiente, incidiu no “Muito Bom”, tendo havido 5 alunos que avaliaram em “Bom”, 1 em “Muito insuficiente” e outro 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 utilizou este espaço para referir a importância do tema e o seu agrado pela experiência vivenciada e pelas aprendizagens que a divulgação proporcionou. Houve alunos 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 inculir às crianças valores e práticas para conservar e melhorar o meio ambiente, para que cresçam cidadãos conscientes. Parabéns, futuras colegas”.

Avaliação da Família e membros da comunidade

Esta parte destina-se à apresentação dos dados relativos à avaliação do público adulto (família e comunidade envolvente) que participou nas atividades dinamizadas durante a divulgação.

Após a organização dos dados recolhidos referente à primeira questão – *Adaptação ao nível etário da criança* – surgiu o seguinte gráfico 10.



Gráfico 10: Avaliação da adequabilidade das atividades à idade.

Através da análise do gráfico 10, sabendo que um(a) participante não respondeu a todos os itens, pode-se considerar que, à exceção de quatro participantes que consideraram “Bom”, a grande maioria avaliou a adaptação das atividades ao nível etário em “Muito Bom”.

Da análise dos dados relativos às respostas dadas à segunda questão – *Contribuição para o enriquecimento pessoal do aluno* – emergiu gráfico 11.

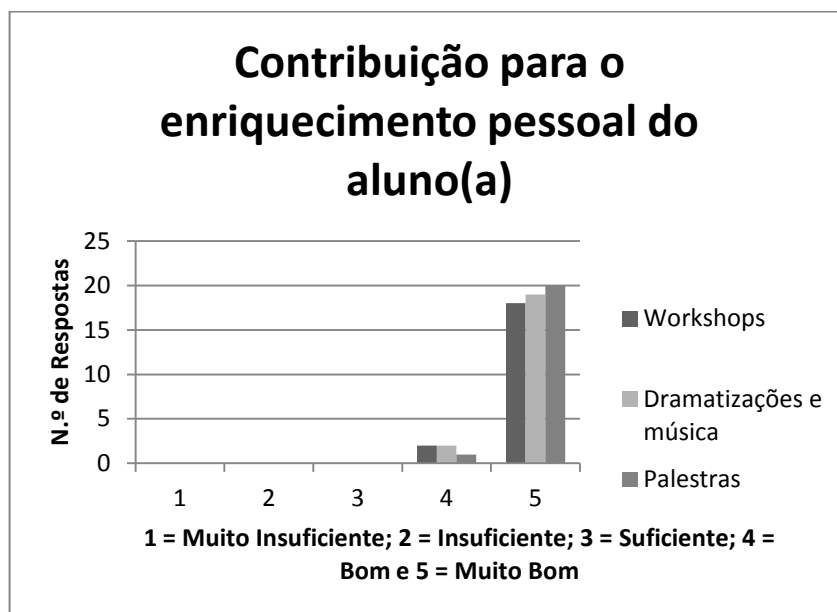


Gráfico 11: Avaliação da contribuição das atividades da divulgação para as aprendizagens dos conteúdos abordados.

Ao analisar o gráfico 11, tendo em consideração que um(a) participante na avaliação não respondeu a todos os itens, verificamos que a maioria avaliou as atividades, quanto à sua contribuição para o enriquecimento pessoal dos alunos em “Muito Bom”, à exceção de dois indivíduos, que avaliaram os “*Workshops*” e as “Dramatizações e Música” em “Bom”, e um sujeito que avaliou as “Palestras” em “Bom”.

Por fim, relativamente aos dados recolhidos sobre a última questão – *Poderá ter promovido uma maior consciencialização da criança para a importância de preservar o ambiente?* – emergiu o gráfico 12.

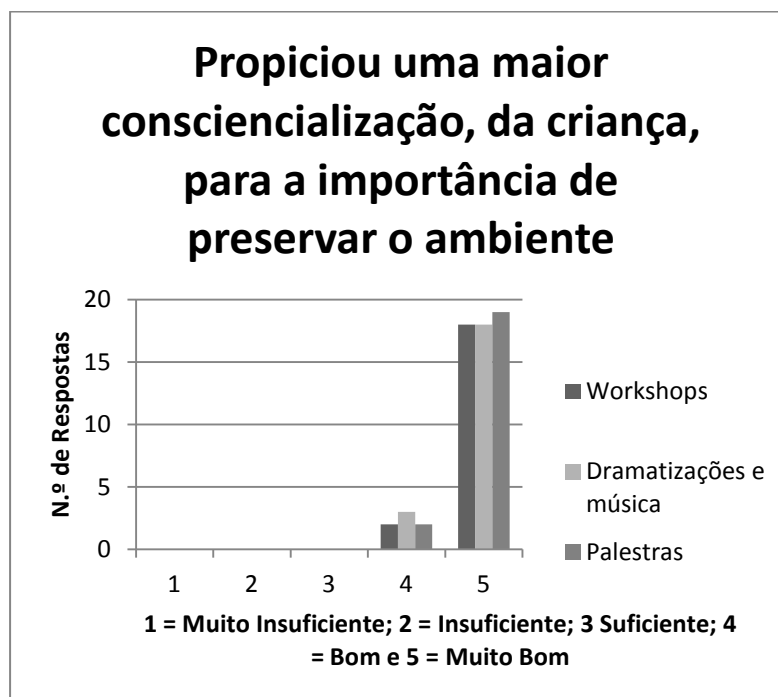


Gráfico 12: Avaliação da contribuição das atividades da divulgação para aumentar a vontade de preservar o ambiente.

Da análise ao gráfico 12, mesmo que um(a) participante na avaliação não tenha respondido a todos os itens, é possível verificar que a grande incidência na avaliação, quanto à consciencialização das crianças para a importância de preservar o ambiente, recai no “Muito Bom”. No entanto, é ainda de referir que 2 indivíduos avaliariam em “Bom” os “Workshops” e as “Palestras” e 3 atribuíram a mesma avaliação relativamente às “Dramatizações e Música”.

Relativamente ao espaço destinado às sugestões, os participantes na avaliação, na sua maioria, demonstraram o seu agrado pela iniciativa, propondo que se realizem atividades desta natureza com mais frequência, tendo havido um participante a sugerir uma visita ao museu do papel.

Discussão e conclusão

Apesar desta recolha não conter a participação de todos(as) os(as) que assistiram à divulgação, o número conseguido é considerado suficiente para fazer uma análise que permite chegar a algumas possíveis conclusões. Desta forma, tendo em conta os gráficos apresentados, verificamos que a avaliação global incide no “Muito Bom”, à exceção de alguns casos particulares, que mesmo assim revelam

uma maior ocorrência no “Bom”. Esta avaliação mostra que os(as) professores(as) como os familiares das crianças revelaram ter gostado da iniciativa. Também os alunos convidados, de um modo geral, avaliaram as atividades desenvolvidas neste evento em “Muito Bom”, em todas as questões.

Em suma, pelos dados e pelas sugestões, podemos considerar que a divulgação, resultante de todo um processo desenvolvido ao longo da prática educativa, foi uma atividade bem-sucedida, acolhida com agrado pelos participantes.

Apêndice 41 – Evidências da prática: planificação conjunta

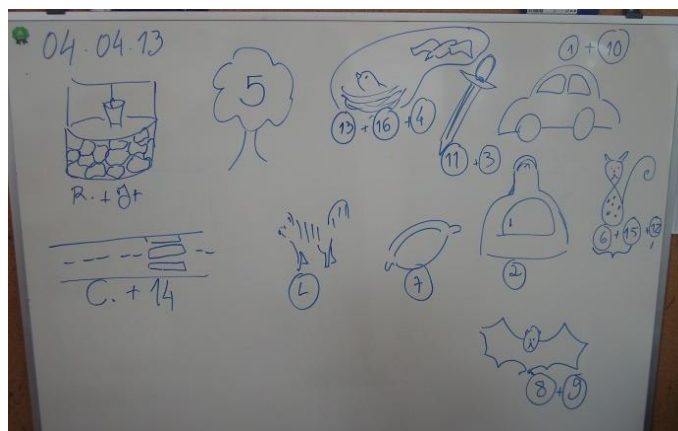


Figura 153: Planificação conjunta do dia 04/04/13

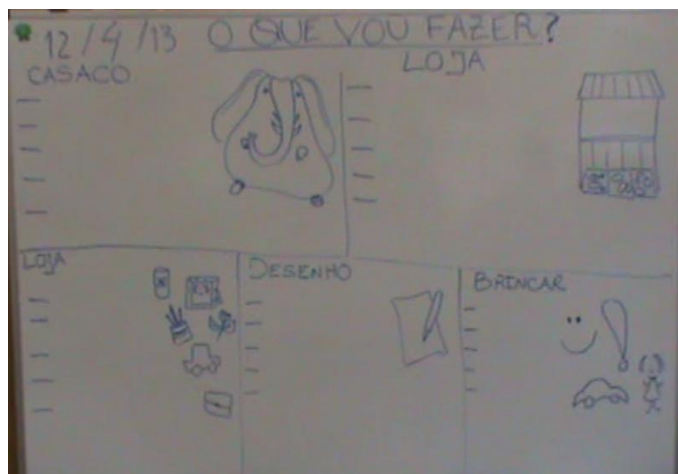


Figura 154: Planificação conjunta do dia 12/04/13

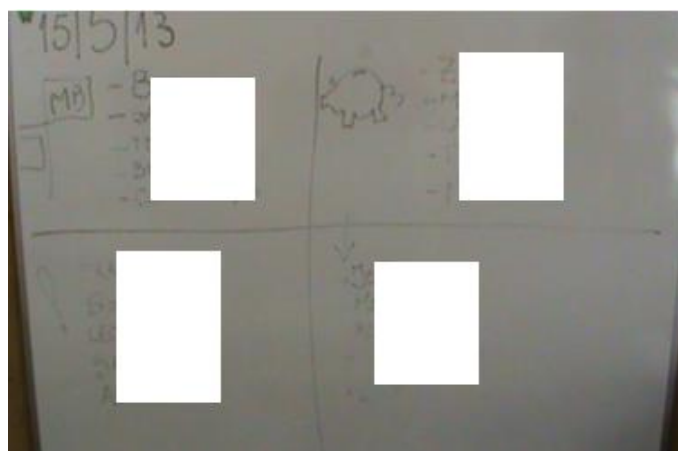


Figura 155: Planificação conjunta do dia 15/05/13

Apêndice 42 – Evidências da prática: construção das áreas lúdico-didáticas – o banco



Figura 156: Projeto do mealheiro de uma criança de 3 anos (dia 09/05/13)



Figura 157: Projeto do mealheiro de uma criança de 3 anos (dia 09/05/13)



Figura 158: Crianças de 5 anos a fazer o seu mealheiro (dia 09/05/13)



Figura 159: Criança de 3 anos a fazer o seu mealheiro (dia 15/05/13)

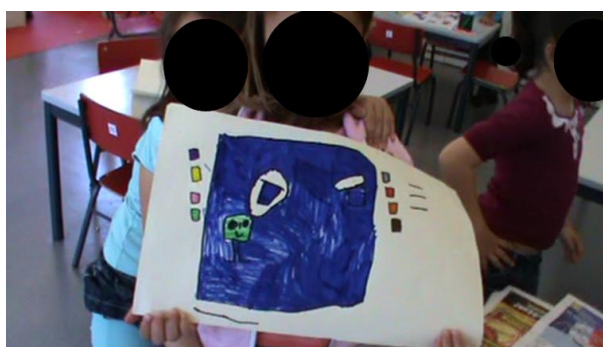


Figura 160: Duas crianças de 5 anos fazem elementos decorativos para o banco (dia 15/05/13)



Figura 161: Crianças de todas as idades pintam o banco (dia 15/05/13)



Figura 162: Desfile de mealheiros (dia 16/05/13)



Figura 163: Crianças de todas as idades colam elementos decorativos no banco (dia 16/05/13)



Figura 164: o banco concluído (16/05/13)

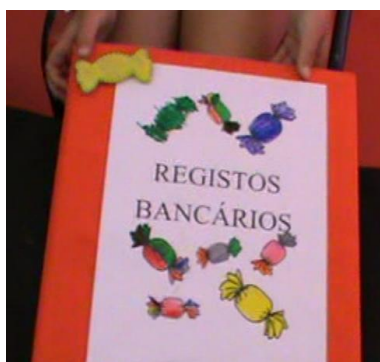


Figura 165: O livro de registos (dia 17/05/13)

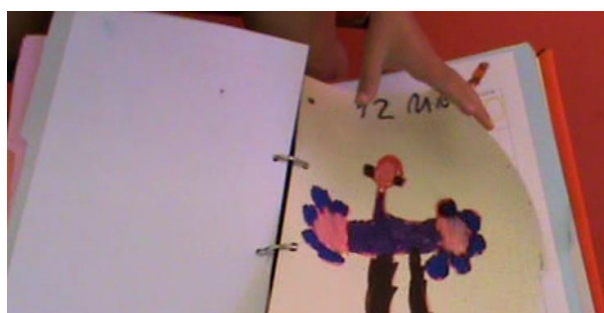


Figura 166: Os separadores individuais (dia 17/05/13)



Figura 167: O cartão multibanco (dia 17/05/13)



Figura 168: Alguns mealheiros identificados (17/05/13)



Figura 169: Distribuição dos rebuçados (o primeiro *dinheiro*) (dia 22/05/13)

**Apêndice 43 – Evidências da prática: crianças a brincar nas áreas lúdico-
didáticas: o banco**



Figura 170: Crianças de 4 e 5 anos a brincar no banco (dia 22/05/13)



Figura 171: Crianças de 3, 4 e 5 anos a brincar no banco (dia 23/05/13)



Figura 172: Crianças de 3 anos a brincar no banco (dia 23/05/13)

Apêndice 44 – Evidências da prática: Medalhas de mérito

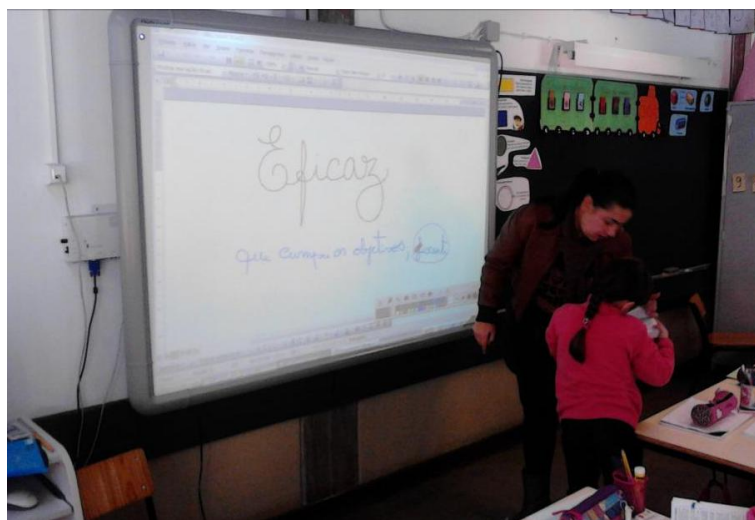


Figura 173: Pesquisa em torno do significado da palavra eficaz (uma aluna apresenta à turma as suas conclusões) (dia 02/12/13)



Figura 174: Primeira medalha atribuída a um grupo (grupo C) (dia 02/12/13)

Apêndice 45 – Evidências da prática: Formação de grupos por temas de interesse

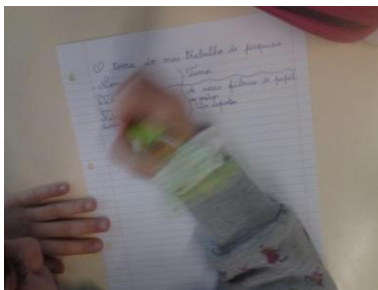


Figura 175: Escolha do tema de pesquisa (dia 11/12/13)

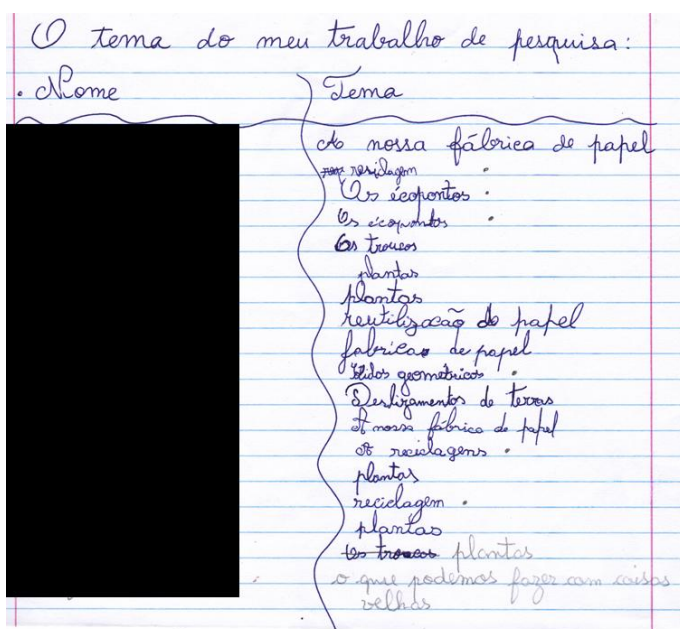


Figura 176: Resultado das escolhas realizadas pelos alunos (dia 11/12/13)



Figura 177: Definição dos grupos de trabalho de acordo com os temas pesquisados, por negociação em assembleia, com a moderação da Miss Elliot (dia 13/01/14)

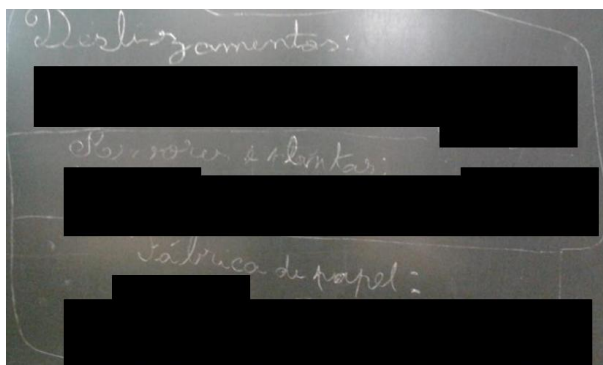



Figura 178: Definição dos 3 grupos que necessitaram de ser formados via negociação, por não haver equilíbrio entre os grupos originais (dia 13/01/14)

Contrato de participação no trabalho de grupo



Divulgação: Palestras

Tema do grupo:		
Nome	Tarefa(s)	Data de entrega
[Redacted Name] Assinatura: [Redacted]	Apresentador.	22 de janeiro
[Redacted Name] Assinatura: [Redacted]	Elaborar desenhos da reacção.	22 de janeiro
[Redacted Name] Assinatura: Ana Beatriz	Desenhar bonecos de neve e árvores.	22 de janeiro
[Redacted Name] Assinatura: [Redacted]	Desenhar sapatos.	sexta-feira 22 de janeiro
[Redacted Name] Assinatura: [Redacted]	Desenhar árvores de inverno e nochn.	22 de janeiro
Assinatura: _____		

Figura 179: Contrato de trabalho de um dos grupos (dia 20/01/14)

Apêndice 46 – Evidências da prática: As pesquisas e o resultado do trabalho final (um exemplo)



Figura 180: Duas crianças do grupo responsável pelo desenvolvimento do tema dos deslizamentos de terras, a fazer pesquisas na biblioteca (dia 20/01/14)



Figura 181: Grupo responsável pelo desenvolvimento do tema da fábrica do papel a debater sobre os resultados das pesquisas individuais (dia 20/01/14)



Figura 182: Grupo responsável pelo tema *Plantas e árvores*, a realizar pesquisas em sala de aula (dia 20/01/14)



Figura 183: Exposição das pesquisas individuais (alguns exemplos) (dia 28/01/14)

Palestra

Deslizamentos: A raiz do problema está na falta de árvores.

Deslizamentos e plantas

Deslizamentos

Os deslizamentos pertencem à categoria dos a que chamamos «movimentos de massa». Este processo implica que se soltem pedaços de terra e rochas que vão descendo pela encosta.

Plantas

As plantas, também podem ser chamadas vegetais e são seres vivos.

Elas nascem , crescem , alimentam-se, reproduzem-se e morrem.

Os vegetais podem ser encontrados no solo (terrestres),na água (aquáticos) ou no ar (aéreos) e presos nos ramos de outras plantas.

Como se podem evitar os deslizamentos

As plantas ajudam o solo.

Para além de fabricarem oxigénio ,as árvores e plantas fazem outras coisas.

Por exemplo, são as raízes que seguram o solo e ajudam a mantê-lo firme.

Imaginam um mundo sem florestas?

As florestas estão a ser destruídas a bom ritmo e um dia deixam de existir. Se isto vier a ser verdade, muitos povos deixarão as suas terras e muitos animais vão desaparecer. Isto vai ser um desastre para o ambiente!

Experiência

Queremos convidar-vos a participar numa experiência. Para tal, precisaremos de três garrafas de plástico (uma com terra, outra com manta morta e a terceira com plantas).De seguida, adiciona-se água a todas elas.

O desafio que vos propomos é que descubram o que vai acontecer a cada uma das garrafas.

Figura 184: Conjunto de diapositivos apresentados na divulgação, o exemplo do resultado do trabalho que abordou o tema deslizamentos (dia 29/01/14)

Apêndice 47 – Transcrições das entrevistas: o trabalho de grupo (partes fundamentais, alguns exemplos)

Entrevista 1

Entrevistador: E gostam de trabalhar em grupo? Porquê?

Criança C: Gosto, porque posso trabalhar com os outros. Gosto de conviver com os outros e trabalhar com os outros.

Criança D: Eu gosto porque posso fazer coisas que eu gosto. Porque fico feliz, gosto de experimentar coisas novas e gosto de estar com os outros.

Entrevistador: Quando estão a trabalhar em grupo acham que conseguem aprender coisas diferentes? Porquê?

Criança D: Sim. Por exemplo, aprendi uma coisa nova quando estava nos “mochos”. Eu já sabia que se podia fazer aquilo, mas só tinha feito com cartolina. Não sabia que dava também para fazer com rolo de cartão.

Entrevista 2:

Entrevistador: Vocês gostam de trabalhar em grupo? Porquê?

Criança F: Porque se não soubermos uma coisa perguntamos aos colegas.

Criança E: É bom trabalhar em grupo.

Entrevista 3

Entrevistador: Vocês gostaram de trabalhar em grupos de trabalho? Porquê?

Criança J: Gostei. É a coisa que mais gosto.

Criança I: Sim. Porque se aprende a conviver com outras pessoas e a trabalhar com outras pessoas.

Criança J: (acrescenta) Diferentes!

Entrevista 4

Entrevistador: Não se lembram muito bem? Olha digam-me uma coisa, vocês gostam de trabalhar em grupo ou individual? Porquê?

Criança O e P: Em grupo.

Criança O: Porque é mais divertido.

Criança P: E partilhamos as ideias de todas.

Apêndice 48 – Evidências da prática: Construção dos ecopontos






Grupo	A	B	C	D
		Papelão		
	Bilhão			
			Papelão	
				Cartão
		Plástico		

Figura 185: Resultado da negociação de distribuição de sólidos por grupos, para exploração (dia 14/12/13)



Figura 186: Cada grupo a explorar as características de um sólido (dia 04/12/13)



Figura 187: Um dos grupos a apresentar as suas conclusões acerca do cilindro (dia 04/12/13)

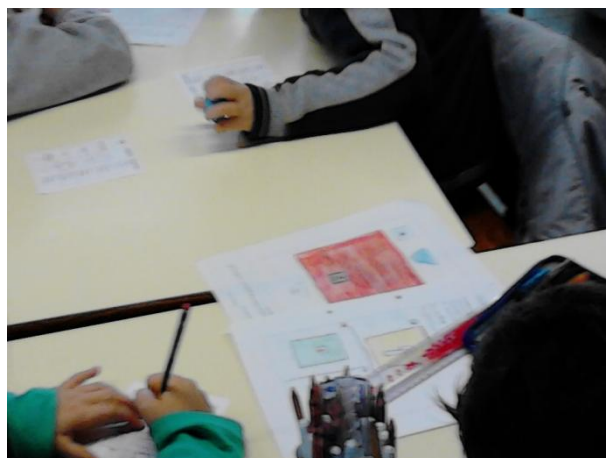


Figura 188: Planos de transformação do cubo em pilhão (dia 04/12/13)



Figura 189: Transformação dos sólidos geométricos em contentores de recolha de sólidos para reciclar (dia 13/12/13)



Figura 190: Resultado – Tampão (cilindro); papelão (pirâmide quadrangular, deitado); pilhão (cubo) e reutilizeco (paralelepípedo) (dia 13/12/13)

Apêndice 49 – Evidências da prática: Workshops de expressão plástica



Figura 191: Grupo na estação da árvore de inverno (dia 13/12/13)



Figura 192: Grupo na estação de construção de bonecos de neve (dia 13/12/13)



Figura 193: Grupo na estação de pintura da árvore do conhecimento (dia 13/12/13)



Figura 194: Grupo na estação da confeção de pasta de papel (dia 13/12/13)



Figura 195: Grupo na estação de pintura dos bonecos de neve (dia 16/12/13)



Figura 196: Criança com o seu grupo na estação de pintura de mochos (dia 16/12/13)



Figura 197: Grupo na estação de construção e pintura de estrelas/flores (dia 16/12/13)



Figura 198: Grupo na estação de modelagem com pasta de papel (dia 16/12/13)

Expositos	Artesanato	Pinturas	em
17	pasta de papel	15	16
1	12	4	
15	estrelas	14	16-11
5		5	10-1
			2-1 ⁺
			2-1 ^o -> fultou o silencio

O grupo mais eficaz!

Figura 199: Avaliação dos workshops e do grupo mais eficaz – Os workshops que mais agradaram os alunos foram o dos bonecos de neve e a pintura das árvores, com 15 votos em 16 participantes. O grupo mais eficaz foi o grupo A, com 2 votos (dia 17/12/13)

Apêndice 50 – Investigação: guião de 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 51 – Investigação: Transcrições das entrevistas: partes fundamentais (exemplos)

Entrevista 9 (EPE)

(duas crianças, à data, com 6 anos (L) e (M))

Entrevistador(a): (...) Na vossa opinião, porque é que vocês acham que os meninos e as meninas vêm à escolinha?

Entrevistado(a) L: Para terem boas notas.

Entrevistador(a): Para terem boas notas. Vocês já têm notas?

Entrevistado(a) L: Já.

Entrevistador(a): Já. Então e tu “M”, porque é que achas?

Silêncio prolongado.

Entrevistador(a): Estás a pensar?

Entrevistado(a) M: *Acena com a cabeça afirmativamente.* (...)

Entrevistado(a) M: Porque é para... para trabalhar.

Entrevistador(a): Ah... então tu achas que os meninos e as meninas vêm à escolinha para trabalhar. Então e o que é, para vocês, trabalhar na escolinha?

Entrevistado(a) L: É para divertir.

Entrevistador(a): É divertir? E trabalhar para ti é o quê, na escolinha?

Entrevistado(a) M: Como o(a) L disse!

Entrevistador(a): Para divertir?

Entrevistado(a) M: *Acena com a cabeça afirmativamente.*

Entrevistador(a): Bem, então e agora digam-me lá, o que é que vocês acham que os meninos mais gostam na escolinha?

Entrevistado(a) L: Eu... he... gosto de... brincar com os meus amigos. (...)

Entrevistado(a) M: De jogar futebol.

Entrevistador(a): (...) Ora, e então o que é que gostam menos?

Entrevistado(a) L: Menos? (...)

Entrevistado(a) L: Eu não gosto... é.. ai é... eu não posso dizer isto! (...)

Entrevistado(a) L: Tá bem... eu não gosto de ver livros.

Entrevistador(a): Não gostas de ver livros. Pronto. E tu? (...)

Entrevistado(a) L: Eu gosto daquele que a professora estava a ler, também gosto da história dos três porquinhos e... mais outras, que eu agora já não sei o nome. (...)

Entrevistador(a): Então? Já pensaste “M”? e então, o que é que tu não gostas na escolinha? (...)

Entrevistado(a) M: Estava a dizer uma coisa: que eu não gosto dos dias de chuva. (...)
(...) Não gosto de estar na escola quando está a chover. (...)

Entrevistador(a): Pronto. Ora bem, então e quem é que vos diz o que devem fazer cá na escolinha?

Entrevistado(a) L: A professora.

Entrevistador(a): E tu, também achas que é a professora?

Entrevistado(a) M: *Acena com a cabeça afirmativamente.*

Entrevistador(a): Então... e porque é que vocês acham que a escolinha é importante?

Entrevistado(a) M: Porque tem muitas... porque...

Entrevistado(a) L: Eu gosto de trabalhar. Eu gosto de brincar. Também gosto de brincar com os meus amigos...(...)

Entrevistador(a): Achas que a escolinha é importante?

Entrevistado(a) M: *Acena com a cabeça afirmativamente.*

Entrevistador(a): Então, porquê?

Entrevistado(a) M: Porque temos que fazer muitos trabalhos.

Entrevistador(a): Porque têm que fazer muitos trabalhos. E acham que fazer muitos trabalhos é importante?

Entrevistado(a) M: É. (...)

Entrevista 1 (1.º CEB)

(Crianças A e B)

Entrevistador(a): (...) 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(a): Então vêm à escola para quê?

Criança A: Para aprender coisas que mais tarde nos vão ser úteis, para também ajudarmos os nossos filhos.

Entrevistador(a): E vocês decidem as coisas na vossa sala?

Criança A: Sim. Quando uns estão de acordo com uma coisa e outros com outra, temos que procurar chegar a um consenso e conseguimos.

Entrevistador(a): das atividades que vocês fazem na sala, vocês decidem? (...) 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 4 (1.º CEB)

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.

Entrevistador(a): É importante para vocês estar com os vossos amigos e aprender coisas novas porquê?

Criança H: Porque quando formos mais velhos, para trabalhar, precisamos de saber.

Criança G: É importante aprender para quando formos mais velhos dizermos aos nossos filhos.

Entrevistador(a): 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(a): Então e com o projeto, puderam escolher?

Criança G e H: Sim.

Entrevistador(a): E o que é que escolheram, por exemplo?

Criança H: Qual o grupo onde queríamos ficar. (...)

