

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Relatório Final

Des(re)construir: uma construção inacabada

Ana Sofia dos Santos Neves

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Sofia dos Santos Neves

Des(re)construir: uma construção inacabada

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 Vera do Vale

Arguente: Professora Doutora Gabriela Portugal

Orientador: Professora Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 13 de julho de 2016

Classificação: Dezoito (18) valores

Ao meu pequeno mundo

Pelas horas ausentes

Pelas histórias não lidas

Às minhas luas

Com mil braços

Infinitos afetos

Às forças

Que me mantiveram em órbita

Aos raios que me iluminaram

Estarei sempre grata...

Des(re)construir: uma construção inacabada

Resumo: O presente relatório espelha o percurso formativo vivenciado e as aprendizagens construídas e refletidas em dois contextos distintos no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O processo reflexivo implica a capacidade de se escutar e pensar nas consequências das ações definidas ou pré definidas num determinado contexto.

A opção pelas metodologias ativas fundou-se na visão da criança como detentora de competência, capacidade e direito à aprendizagem através de experiências interativas, depois de identificados os seus interesses.

Este documento encontra-se estruturado em duas partes. A primeira parte refere-se à caracterização dos ambientes socioeducativos, bem como à reflexão das práticas pedagógicas relevantes nas duas experiências de estágio. Na segunda parte estão retratadas cinco experiências-chave da prática profissionalizante, pertinentes e reveladoras das opções pelas pedagogias ativas.

Apresenta-se, ainda, um exercício de investigação que teve como foco crucial escutar a voz das crianças relativamente aos espaços do Jardim de Infância e às suas vivências nesses espaços.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Espaço, Diferenciação Pedagógica, Cooperação.

De(re)construction: an unfinished construction

Abstract: The current report reflects the practiced learnings and experiences regarding two separate contexts during the Master on Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education.

The reflective process requires the ability to listen and think about the consequences of defined or pre-defined actions in a given context.

The choice of active methods was based in the understanding of a child as having both the competence, the ability and the right for an education based on interactive experiences, after having identified his interests.

This document is structured in two parts. The first one focuses on describing the social and educational environments, as well as reflecting on the relevant pedagogical practices on both internship experiences. The second part details five key-experiences of the professionalizing practice, noteworthy and elucidatory of the choices of active learning pedagogies.

Additionally included is a research exercise focusing on the children's opinions about the kindergarten space and their experiences in such spaces.

Keywords: Active methods, Spaces, Differentiated Pedagogy, Cooperation.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	7
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	9
1. Contextualização	11
1.1. Caracterização e organização do Jardim de Infância	11
1.2. Organização do espaço pedagógico	12
1.3. Organização do tempo pedagógico	14
1.4. Caracterização do grupo	15
2. Itinerário formativo	17
2.1. Observação do contexto educativo	17
2.2. Integração progressiva na atuação pedagógica	20
2.3. Implementação do projeto pedagógico - Vamos viajar de avião? Angola, China e Paquistão.	26
CAPÍTULO II – 1.º CEB	27
1. Contextualização	29
1.1. Caracterização e organização da escola	29
1.2. Organização do espaço pedagógico	30
1.3. Caracterização do grupo/turma	32
2. Itinerário formativo	33
2.1. Observação do contexto educativo	33
2.2. Integração na atuação pedagógica	35
2.3. Implementação e desenvolvimento do projeto pedagógico - A ler o mundo.	40
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE E EXERCÍCIO DE INVESTIGAÇÃO	47
CAPÍTULO III – EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	49
1. Espaço educativo – um espaço de relação e desafio	51
2. Projeto - Vamos viajar de avião? Angola, China e Paquistão.	58

CAPÍTULO IV – EXPERIÊNCIA-CHAVE TRANSVERSAL	67
1. Diferenciação pedagógica – o respeito pela diversidade.....	69
CAPÍTULO V – EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM 1.º CEB	79
1. Cooperar – aprender em interação.....	81
2. Jogo como forma de aprendizagem.....	91
CAPÍTULO VI – EXERCÍCIO DE INVESTIGAÇÃO [Abordagem Mosaico].....	99
1. Enquadramento concetual	101
2. Objetivo do estudo.....	103
3. Fases da abordagem mosaico	103
3.1. Recolha de informação	104
3.2. Tratamento de dados	106
3.3. Apresentação e discussão dos dados	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXOS.....	129
APÊNDICES	133

Índice de Anexos

Anexo I - Instrumentos de registo.....	130
Anexo II - Horário letivo da turma (atividades curriculares).....	131
Anexo III - Tabela de tarefas da turma	132

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Atividades sobre peixes	134
Apêndice 2 - Atividades sobre as abelhas	138
Apêndice 3 - Poema das "Abelhas"	139
Apêndice 4 - História "O menino que tinha medo do escuro"	140
Apêndice 5 - Teatro de Sombras "O menino que tinha medo do escuro"	141
Apêndice 6 - Visita à Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)	142
Apêndice 7 - Uma manhã de culinária - festa do dia da família	144
Apêndice 8 - Atividades de expressão físico-motora	146
Apêndice 9 - Jogo " O rabo da raposa"	147
Apêndice 10 - Sessões de dança criativa.....	148
Apêndice 11 - Construção da tabuada do 7 (sete)	149
Apêndice 12 - Lengalenga da tabuada do 7 (sete).....	150
Apêndice 13 - A Geometria das "coisas" no exterior	151
Apêndice 14 - A Geometria num “Boneco de Neve”	152
Apêndice 15 - Diversificar estratégias	155
Apêndice 16 - Adequar o espaço à função	157
Apêndice 17 - Início do projeto - A ler o mundo	158
Apêndice 18 - Projeto - A ler o mundo (continuação)	159
Apêndice 19 - Construção dos sacos de transporte dos livros.....	160
Apêndice 20 - Requisição de livros da minibiblioteca.....	161
Apêndice 21 - Esboço da mascote - Estranhas.....	162
Apêndice 22 - Produção do Estranhas.....	163
Apêndice 23 - Redação da notícia para o jornal da escola	166
Apêndice 24 - Jornal da escola (página da turma)	167
Apêndice 25 - Balanço intermédio do projeto - A ler o mundo	169
Apêndice 26 - Teia final do projeto - A ler o mundo	171

Apêndice 27 - Divulgação do projeto - A ler o mundo.....	172
Apêndice 28 - O dinamismo da leitura	177
Apêndice 29 - Brincar/explorar n(o) exterior.....	178
Apêndice 30 - Espaços/equipamentos exteriores.....	180
Apêndice 31 - Saídas à comunidade	181
Apêndice 32 - Guião do texto dramático - "A chegada de um irmão".....	183
Apêndice 33 - Peça de teatro - "A chegada de um irmão".....	186
Apêndice 34 - Mote do projeto - Vamos viajar de avião? Angola, China e Paquistão.....	187
Apêndice 35 - Vamos viajar até Angola... ..	188
Apêndice 36 - Vamos viajar até à China.....	193
Apêndice 37 - História - "Dragão, dragão cabeça de balão".....	199
Apêndice 38 - Vamos viajar até ao Paquistão.....	201
Apêndice 39 - Exposição/Divulgação do projeto aos pais e comunidade.....	205
Apêndice 40 - Resolução de problemas de matemática.....	206
Apêndice 41 - Ilustrações da história "A viagem de Estranhas".....	207
Apêndice 42 - Processo de construção da história "A viagem de Estranhas".....	208
Apêndice 43 - A história "A viagem de Estranhas" transformada em texto dramático....	209
Apêndice 44 - Preparação da divulgação do projeto - A ler o mundo	213
Apêndice 45 - Jogo da "Numeração Romana".....	215
Apêndice 46 - Jogo dos "Rebuçados"	216
Apêndice 47 - Carta da Penélope Alegria.....	217
Apêndice 48 - Jogo "Quem é quem?"	218
Apêndice 49 - Jogo da "Serpente"	219
Apêndice 50 - Exercício de investigação "Abordagem Mosaico"	220
Apêndice 51 - Guiões das Entrevistas (pais e crianças).....	226
Apêndice 52 - Excerto da Entrevista da Educadora Cooperante	227
Apêndice 53 - Quadro das Evidências/Categorização	229

Índice de Figuras

Figura 1: Mapa de presenças	130
Figura 2: Mapa de aniversários	130
Figura 3: Pista - caça ao tesouro “peixinhos”	134
Figura 4: O tesouro descoberto	134
Figura 5: Acolhimento dos novos peixes	135
Figura 6: Leitura e exploração da história "Viva o peixinho" de Lucy Cousins	135
Figura 7: Pintura de verdadeiras obras de arte - “peixes”	136
Figura 8: Divulgação das obras de arte	136
Figura 9: Dança criativa dos peixinhos	137
Figura 10: Dança/dramatização sobre o nascimento dos peixinhos	137
Figura 11: Observação de um favo.....	138
Figura 12: Observação e exploração de uma colmeia	138
Figura 13: Dramatização da história	141
Figura 14: Exploração das luzes e seus efeitos	141
Figura 15: Exploração do laboratório de ciências	142
Figura 16: Observação de uma amostra ao microscópio.....	142
Figura 17: Visita à biblioteca	143
Figura 18: Visita à ESECTV	143
Figura 19: Crianças a "meter as mãos na massa"	144
Figura 20: Feitura de biscoitos com moldes.....	144
Figura 21: Decoração dos biscoitos com chocolate	145
Figura 22: Biscoitos concluídos	145
Figura 23: Circuitos / Deslocamentos e Equilíbrios.....	146
Figura 24: Circuitos/Deslocamentos e equilíbrios	146
Figura 25: Formação das equipas - "O rabo da raposa"	147
Figura 26: Jogo " O rabo da raposa"	147

Figura 27: Dança criativa.....	148
Figura 28: Momento de relaxamento	148
Figura 29: Exploração da tabuada do 7 (sete).....	149
Figura 30: Construção da tabuada do 7 (sete).....	149
Figura 31: Visualização do registo fotográfico feito pelas crianças	151
Figura 32: Reflexão dos registos fotográficos	151
Figura 33: Construção de um "boneco de neve"	152
Figura 34: Construção de conceitos de geometria	152
Figura 35: Introdução do instrumento “compasso”.....	153
Figura 36: Exploração livre do compasso (individualmente)	153
Figura 37: O "boneco de neve" e o espaço	154
Figura 38: Abordagem dos conceitos de esfera e superfície esférica	154
Figura 39: Leitura em grupo (pequena dramatização)	155
Figura 40: Trabalho a pares	155
Figura 41: Trabalho individual	155
Figura 42: Pesquisas nos computadores.....	156
Figura 43: Comunicações a pares	156
Figura 44: Comunicação individual.....	156
Figura 45: Disposição das mesas em U	157
Figura 46: Disposição das mesas por "ilhas"	157
Figura 47: Disposição das mesas por filas.....	157
Figura 48: Chuva de ideias para o nome do projeto.....	158
Figura 49: Teia inicial do projeto "A ler o mundo"	158
Figura 50: Continuação da construção da teia	159
Figura 51: Elaboração do cartaz das regras da minibiblioteca.....	159
Figura 52: Feitura dos sacos a partir de caixas de cereais.....	160
Figura 53: Decoração das caixas de cereais (personalizadas).....	160

Figura 54: Sacos concluídos.....	160
Figura 55: Tabela de registo de requisições dos livros.....	161
Figura 56: Momento de requisição de livros e registo na tabela.....	161
Figura 57: Compilação dos principais elementos dos diferentes esboços.....	162
Figura 58: Esboço final da mascote (Estranholas).....	162
Figura 59: Produção da mascote - Estranholas.....	163
Figura 60: Recorte de elementos para a produção da mascote.....	163
Figura 61: Costura de elementos para a produção da mascote.....	164
Figura 62: Conclusão da produção do Estranholas.....	164
Figura 63: Enchimento do Estranholas e limpeza da sala.....	165
Figura 64: O Estranholas com “vida”.....	165
Figura 65: Estruturar a notícia sobre o projeto - A ler o mundo - para o jornal da escola ...	166
Figura 66: Redação da notícia.....	166
Figura 67: Preparação da sala para a divulgação do projeto - A ler o mundo.....	172
Figura 68: Apresentação do projeto - A ler o mundo.....	172
Figura 69: Peça de teatro/dança coreografada com base no texto "A viagem de Estranholas"	172
Figura 70: Agradecimentos finais e lançamento/oferta do livro "A viagem de Estranholas"	173
Figura 71: Exposição dos trabalhos realizados ao longo do projeto.....	173
Figura 72: Revista literária construída com as fichas de leitura individuais.....	174
Figura 73: Fichas de leitura individuais.....	174
Figura 74: Livro gigante da turma.....	175
Figura 75: Compilação de momentos e trabalhos significativos da turma.....	175
Figura 76: O livro "A viagem de Estranholas".....	176
Figura 77: Bolo para festejar o lançamento do livro "A viagem de Estranholas".....	176
Figura 78: Momentos de leitura.....	177
Figura 79: Jogar à bola.....	178

Figura 80: Crianças "equilibristas e trepadoras"	178
Figura 81: Explorar a natureza.....	179
Figura 82: Interação positiva	179
Figura 83: Equipamento estandardizado e casinha do exterior.....	180
Figura 84: Caixa de areia e caixa de água.....	180
Figura 85: À descoberta da vila	181
Figura 86: Visita ao restaurante/cabeleireiro	181
Figura 87: Visita às estufas	182
Figura 88: Exploração das hortaliças colhidas nas estufas	182
Figura 89: Livro produzido a partir do texto "A chegada de um irmão"	186
Figura 90: Dramatização da peça de teatro "A chegada de um irmão".....	186
Figura 91: Chegada de uma encomenda à sala	187
Figura 92: Mapa mundo com a foto do pai da Clarinha	187
Figura 93: Pesquisa e construção da bandeira de Angola.....	188
Figura 94: Divulgação ao grupo.....	188
Figura 95: Pesquisas (enciclopédias, internet...).....	189
Figura 96: Animais de Angola.....	189
Figura 97: "Menino de Angola"- desenho criado em casa com ajuda dos pais	190
Figura 98: Tradições Angolanas	190
Figura 99: Ampliação da teia do projeto de Angola	190
Figura 100: Compilação das descobertas sobre Angola - Livro de Angola.....	191
Figura 101: Festa Angolana.....	191
Figura 102: Teia final do projeto de Angola.....	192
Figura 103: Vamos descobrir a China.....	193
Figura 104: Pesquisar/Explorar os "dragões chineses"	193
Figura 105: Construção da cabeça do "Dragão"	194
Figura 106: Construção e pintura da cabeça do "Dragão"	194

Figura 107: Conclusão da construção do "Dragão Cabeça de Balão"	194
Figura 108: Construção e decoração dos chapéus chineses	195
Figura 109: Ampliação da teia do projeto sobre a China	195
Figura 110: Prova de arroz chau-chau com pauzinhos chineses	196
Figura 111: Dança do "Dragão Cabeça de Balão" com os meninos da sala amarela (divulgação).....	197
Figura 112: Dança do "Dragão Cabeça de Balão" e dança chinesa nas salas do 1.ºCEB e sala amarela	197
Figura 113: Teia final do projeto da China	198
Figura 114: A U. a partilhar a cultura do seu país com os colegas	201
Figura 115: Família da U. ensinando a fazer pão paquistanês	201
Figura 116: Ilustração da história "A Ponte da Paz"	202
Figura 117: Livro ilustrado "A Ponte da Paz" e cartaz com as descobertas sobre o Paquistão	202
Figura 118: Pintura do "Camião colorido do Paquistão"	203
Figura 119: Camião do Paquistão concluído.....	203
Figura 120: Teia final do projeto sobre o Paquistão.....	204
Figura 121: Exposição final do projeto -Vamos viajar de avião? Angola, China e Paquistão...	205
Figura 122: Danças típicas dos países - divulgação na festa final de ano	205
Figura 123: Comunicação e discussão de diferentes estratégias para resolver um problema	206
Figura 124: Aluno a criar as ilustrações para a história "A viagem de Estranhas"	207
Figura 125: Ilustrações para o livro "A viagem de Estranhas".....	207
Figura 126: Ateliê da escrita	208
Figura 127: Escrita colaborativa da história - "A viagem de Estranhas"	208
Figura 128: Produção dos convites	213
Figura 129: Construção dos fantoches	213
Figura 130: Ensaio do texto dramático.....	213

Figura 131: Preparação da apresentação.....	214
Figura 132: Ensaios da coreografia (dança).....	214
Figura 133: Construção dos elementos cénicos	214
Figura 134: Projeção com as perguntas	215
Figura 135: Jogo realizado em pequenos grupos	215
Figura 136: Jogo sobre palavras variáveis e invariáveis	216
Figura 137: Preenchimento das lacunas a pares.....	218
Figura 138: Construção da árvore genealógica em grande grupo.....	218
Figura 139: Início da Abordagem Mosaico - "Peças soltas de um puzzle"	220
Figura 140: Puzzle construído - imagem da fachada principal do JI	220
Figura 141: Reunião/Conversa com todas as crianças.....	221
Figura 142: Registo dos nomes como forma de compromisso de participação no exercício de investigação.....	221
Figura 143: Registos fotográficos (espaços e amigos).....	222
Figura 144: Triagem e recorte das fotografias	223
Figura 145: Construção dos mapas	223
Figura 146: Partilha/explicação ao grupo	224
Figura 147: Construção da Manta Mágica em conjunto com as crianças da sala amarela ..	225
Figura 148: Manta Mágica final.....	225

Índice de Quadros

Quadro 1: Questões orientadoras das entrevistas com os pais	226
Quadro 2: Questões orientadoras das conversas informais com as crianças	226
Quadro 3: Evidências/categorização	229

Abreviaturas e Siglas

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

CEB – Ciclo do Ensino Básico

cf. – Confrontar

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PG – Plano de grupo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende espelhar um projeto que redundou em construção, numa construção inacabada, sempre pronta a ser reformulada, dependendo do destinatário, do projetista, do local, do ambiente.

A minha formação inicial em engenharia civil faz-me olhar o mundo da educação como um projeto que envolve pessoas capacitadas para sonhar, para intervir, para realizar, sendo um processo que exige conhecimento, negociação, sensibilidade.

Ao refletir uma linha de pensamento pedagógico para elaborar este trabalho, fi-lo, sem hesitar, com foco nas aprendizagens participativas/metodologias ativas que, tal como nas questões da engenharia, exigem saberes específicos e simultaneamente respondem às exigências de um tempo atual, cujos valores enraízam na conceção do ser humano como solidário, cooperante, crítico, coletivo e individual. Um ser cuja história é feita de infância em construção. Este terreno ambíguo, de curvas de nível desafiadoras, onde é possível aplicar a essência da pedagogia, como a definem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) – um espaço onde se desenvolvem as ações, as teorias e as crenças, um “espaço que conhece as fronteiras mas não as delimita, porque a sua essência está na integração” (p.98). Uma pedagogia baseada na democracia como forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada (Dewey, 1939, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

As metodologias ativas estão presentes nas experiências que pude implementar nos estágios em Jardim de Infância (JI) e numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e que se revelaram momentos de aprendizagem e de afetos, tendo as crianças como atores que constroem conhecimento.

Realço o trabalho de projeto desenvolvido nos dois níveis, como processo que implica dar resposta a uma questão e que passa por momentos de reflexão constante, de interação democrática, de cooperação, de comunicação que dão sentido ao trabalho realizado. Ao construirmos contextos educativos ricos nas suas possibilidades, proporcionámos múltiplas escolhas e caminhos no processo de construir o conhecimento. O espaço de interação permitiu a “inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e cada uma delas” (*idem/ibidem*, p.43).

Ainda que não seguíssemos um modelo pedagógico específico, os processos

desenvolvidos nos dois ambientes educativos revelaram-se um projeto complexo que envolveu competências e imaginação para resolver problemas, apresentar soluções, para coordenar uma equipa diversa na motivação, nos interesses, nas solicitações.

Um projeto feito de vigas e pilares [interdependência entre os atores e os ambientes], que suportam a estrutura, de andaimes que suportam inquietações, dúvidas, dificuldades, de valores importantes que sustentarão as crianças hoje e no futuro. Ao ver enaltecidas as suas experiências, as crianças reconhecerão e darão valor às experiências das outras pessoas. Um projeto que visa uma construção em progresso, mas cuja qualidade tem de ser garantida, caso contrário podem tornar-se irreparáveis os danos ou demasiado onerosas as reparações.

Os dois estágios culminaram num processo interativo e reflexivo. Interativo porque me senti parte de um grupo e com liberdade para agir porque me senti incluída. Reflexivo, porque as práticas são uma construção que pode ser sempre melhorada, porque preciso de encontrar a minha identidade profissional através da (re)construção de competências.

Este documento está estruturado em duas partes. A parte I apresenta a contextualização e itinerário formativo das práticas pedagógicas supervisionadas. Integrados nesta parte estão os capítulos I [Educação Pré-Escolar (EPE)] e II [Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)]. A parte II contempla as experiências chave que desenvolvi nos estágios e considereei pertinentes, bem como, o exercício de investigação implementado em EPE.

Todas as experiências que promovi se focam nas pedagogias participativas, em que as intencionalidades e propósitos educativos envolvem as crianças, os seus interesses, as suas motivações, num ambiente em que “aprender é crescer em participação”(Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.43). Integrado nesta parte está o capítulo III que se refere às duas experiências desenvolvidas em EPE [Espaço educativo – um espaço de relação e desafio e Projeto “Vamos viajar de avião? Angola, China e Paquistão”]. Espaço relacional e dinâmico, pensado para promover aprendizagens na criança. Um espaço de provocação e de procura de respostas. Projeto, como forma de resposta a um problema, a uma questão. O capítulo IV refere-se à experiência chave transversal [Diferenciação Pedagógica – o respeito pela diversidade]. Diferenciar porque a vida é feita de diversidade, logo, não podemos

vivenciar contextos educativos como se fôssemos um. O capítulo V engloba as experiências chave referentes ao estágio em 1.º CEB [Cooperar – aprender em interação e o Jogo como forma de aprendizagem]. Aprendizagem cooperativa porque se aprende melhor em parceria, porque não construímos nada sozinhos, porque todos temos algo a dar e a receber. O Jogo, porque se pode conciliar o prazer de brincar com a aprendizagem.

Por fim, o capítulo VI centra-se no exercício de investigação [Abordagem Mosaico] realizado em EPE em que se pretendeu dar voz às crianças, envolvê-las num diálogo democrático e na tomada de decisão.

Creio firmemente que estas experiências são os alicerces a partir dos quais construirei o meu futuro profissional.

**PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO
FORMATIVO**

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste capítulo pretendo focar-me na contextualização e itinerário formativo na valência de Educação Pré-Escolar.

Na contextualização serão apresentados o local, a caracterização e organização da instituição, a organização do espaço e do tempo, bem como a caracterização do grupo de crianças com que realizei a minha prática educativa.

Posteriormente será feita uma descrição de forma fundamentada e refletida das diferentes fases do meu itinerário formativo em EPE. Focarei a observação do contexto educativo, a integração progressiva na atuação pedagógica, a implementação e gestão do projeto pedagógico desenvolvido, que será posteriormente aprofundado numa das experiências chave que apresento na parte II.

Toda a apresentação, análise e reflexão foi sustentada com base em documentos oficiais da instituição, como o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e o Plano de Grupo (PG). Também serviram de suporte as conversas e as informações fornecidas pela educadora cooperante, bem como os diálogos com as crianças, registos fotográficos e observações diretas por mim realizadas.

1. Contextualização

O centro de estágio onde desenvolvi a minha prática educativa em contexto de EPE situa-se no Concelho de Coimbra numa das zonas periféricas da cidade e integra-se num Agrupamento de Escolas (AE) constituído por vinte e oito estabelecimentos de ensino: dez Jardins de Infância (JI); dezoito Escolas do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB); uma Escola Básica de 2.º e 3.º ciclo.

1.1. Caracterização e organização do Jardim de Infância

O JI onde estagiei é um estabelecimento de rede pública do Ministério da Educação (ME), sendo o seu horário de funcionamento das 8h às 19h, de segunda a sexta-feira.

O edifício onde funciona o JI é uma adaptação da antiga cantina escolar que sofreu obras de melhoramento e ampliação, tanto no espaço interior como no espaço exterior, de modo a “proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva” (ME, 1997, p.16).

Atualmente é composto por três salas: duas salas de atividades [sala azul e sala amarela] e uma sala polivalente que funciona como refeitório e se destina também a atividades de animação e apoio à família. É também o local onde as crianças podem assistir a eventos em que se verifique a presença mais alargada de crianças e de adultos. Existe ainda uma pequena copa, um gabinete de educadoras e instalações sanitárias para adultos e crianças. Este conjunto insere-se no mesmo espaço de uma Escola do 1.º CEB. O espaço exterior é constituído por uma pequena zona coberta e um parque infantil vedado com gradeamento apropriado, com piso sintético e equipamento estandardizado.

Todos os membros da comunidade escolar contribuía para a educação das crianças deixando de alguma forma a sua marca (Saracho & Spodek, 1998). A equipa do JI contava com três educadoras bem como outro pessoal especializado: uma auxiliar de ação educativa; uma assistente de ação educativa e duas assistentes operacionais na Componente de Apoio à Família (CAF). As atividades da componente letiva eram da responsabilidade das educadoras, com exceção da visita à biblioteca, que era uma atividade semanal organizada e dinamizada pela professora bibliotecária do agrupamento.

1.2. Organização do espaço pedagógico

“É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o num pano de fundo no qual se inserem emoções” (Horn, 2004, p.28). É importante que o espaço pedagógico seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, um lugar que integre intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar organizado em diferentes áreas de atividades, que permitam aprendizagens plurais à criança e a

construção da experiência dessa pluralidade (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a).

A sala encontrava-se dividida em dez áreas de trabalho/atividades diferenciadas: conversa, jogos/construções, biblioteca, casinha das bonecas, jogos de mesa, computadores, expressão plástica, oficina da escrita, área da matemática e a área das ciências experimentais. Dispunha de boa iluminação natural, em virtude da existência de uma ampla porta envidraçada de acesso ao exterior.

Na sala, e por opção da educadora, os espaços mantinham-se inalteráveis ao longo do ano, tendo esta referido sentir-se reticente à mudança. Este aspeto tornou-se um ponto de reflexão, uma vez que “é importante que o espaço educativo seja flexível e que possa ser modificado de acordo com os interesses, propostas e necessidades que as crianças vão sentindo e experimentando entre si” (Vala, 2012, p.7). Neste sentido, o educador deverá organizar com as crianças um espaço educativo funcional, acolhedor e envolvente que “possibilite aprendizagens diversificadas, em situações significativas e funcionais, utilizando materiais adequados” (*idem/ibidem*, p.6). Por sentir uma inquietude entre a teoria e a realidade vivida neste aspeto do espaço, propus-me refletir acerca desta questão numas das experiências-chave.

No caso desta sala, os materiais disponíveis para as crianças manusearem eram em número excessivo e um pouco desorganizados, acabando por dispersar o foco intencional de utilização. Não pretendo defender que a cada objeto corresponda uma intencionalidade educativa. Defendo sim, “o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p.11). Desta forma, o conhecimento e organização dos materiais seriam facilitadores da autonomia da criança e do grupo. “Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira correta de o entender ou de, sobre ele agir” (Talbot & Frost, 1989, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.161). Se a criança não participa na organização do espaço, dificilmente o conhecerá ou perceberá que materiais esse espaço possui.

Tal como o espaço interior, o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos onde as crianças têm possibilidade de o explorar e recriar

(ME, 1997). No JI, esse espaço era amplo, mas a educadora cooperante referiu algumas condicionantes, como a falta de sombra no verão e falta de zona coberta, no inverno. Ao longo do ano e conforme a estação, as crianças iam fazendo a utilização de diferentes equipamentos. Por exemplo, só quando o tempo começava a aquecer, as crianças tinham oportunidade de explorar/brincar com a caixa de areia, o aquário da água e a casinha que se encontrava no exterior.

O que cada educador faz com o espaço onde atua, tem muito a ver com a sua história de vida pessoal e profissional, com o seu dinamismo inovador (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a).

1.3. Organização do tempo pedagógico

Em relação aos tempos educativos [cuidados e pedagógicos], estes estavam definidos no PG e organizavam-se em rotinas diárias que permitiam dar “às crianças um sentido de segurança e controlo sobre as suas vidas ao proporcionar-lhes uma sequência previsível de acontecimentos e de transições durante o período de atividades sobre as quais elas poderão pensar em termos de tempo” (PG, 2014/2015).

O dia começava com o acolhimento na sala polivalente onde era distribuído o suplemento da manhã. Seguia-se a higiene em que as crianças já revelavam grande autonomia. Dentro da sala de atividades começava-se pela rotina do bom dia [preenchimento da tabela das presenças, do tempo e o calendário]. À educadora cabia prever e organizar um tempo estruturado e ao mesmo tempo flexível em que os diferentes momentos tivessem sentido para a criança, embora fossem momentos que se repetiam com uma certa periodicidade (ME, 1997). Combinava-se em grande grupo que atividades se realizariam durante o dia, de acordo com uma planificação de atividades semanal pré-definida e com os interesses das crianças, porque importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças, pois o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador (*idem/ibidem*). Entendendo as rotinas diárias como tempos pedagógicos para aprendizagens múltiplas, e no sentido de respeitar os ritmos, o bem-estar e as dinâmicas das crianças é fundamental que estas conheçam a organização do seu dia e

consequentemente, adquiram progressivamente maior autonomia, de modo a saberem “o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (*idem/ibidem*, p.40).

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), deve organizar-se o tempo pedagógico de modo a que este contemple “uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. (...) pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (p.113).

1.4. Caracterização do grupo

O grupo era constituído por vinte e três crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Destas, dez tinham três anos e apenas seis tinham cinco anos de idade. Doze estavam em continuidade educativa e onze frequentavam o JI pela primeira vez.

Segundo o PG (2014/2015), a organização do grupo de crianças teve em conta a continuidade das que frequentaram a sala no ano anterior e o equilíbrio de crianças de ambos os sexos e de várias idades. Sendo um grupo constituído por diferentes faixas etárias, as crianças revelavam naturalmente tempos de atenção/concentração e de tarefa também diferentes. Assim, para uma organização democrática do grupo foram utilizados vários instrumentos de modo a facilitar a organização e tomada de consciência de pertença a um grupo, tais como a tabela de presenças, a tabela dos aniversários, o cartaz das regras (cf. Anexo I). Como referido no PG (2014/2015), “a participação das crianças na elaboração de regras e a utilização de simbologia na identificação dos seus objetos pessoais permitia a compreensão e interiorização das mesmas regras e o respeito pelo outro”.

Um grupo heterogéneo proporciona à criança oportunidades de autonomia e socialização. Ele tende a recriar as relações naturais vividas em família e, ao mesmo tempo, a maximizar experiências, conhecimentos e capacidades de cada uma. Daí que seja aceite o grupo heterogéneo como o ambiente mais semelhante ao familiar. Neste sentido, podemos dizer que, num grupo heterogéneo é possível verificar que

crianças mais velhas podem proporcionar êxitos em crianças que, sozinhas, não os atingiriam. Exemplo disto foi observado quando uma criança de três anos, durante o processo do [nosso] projeto, não conseguia recortar a imagem de uma zebra e uma criança mais velha prontificou-se ajudá-la, concluindo o recorte das zonas mais difíceis. Um ambiente com crianças de diferentes idades é muito menos competitivo do que se as idades fossem semelhantes. Aliás, este será um ambiente propício à cooperação, uma vez que as crianças mais novas veem as mais velhas como sendo capazes de as ajudar, enquanto as crianças mais velhas veem as mais novas como alguém que necessita da sua ajuda (Katz, 1995). Assim, estas conceções das próprias crianças definem um ambiente de cooperação que traz vantagens para si próprias e para os educadores. Era notório que a relação que o educador estabelecia com cada criança facilitava a sua inserção no grupo e as relações com as outras crianças (ME, 1997). Vivia-se um ambiente de confiança, de calor humano, intimidade, empatia e afeição entre crianças e adultos, favorecendo as aprendizagens (Brazelton & Greenspan, 2009).

Reflexo do clima afetivo que se vivia, foi o caso da integração de uma criança chinesa que não dominava a língua portuguesa. A educadora cooperante era sempre o seu par e promovia a entajuda frequente com um primo do 1.º CEB, que fazia a ponte entre ela, a educadora e as outras crianças. A criança fazia o seu tempo de recreio com o primo para que a integração se fizesse sem sobressaltos num ambiente o mais familiar possível. Começava a sentir-se mais segura quanto melhor conhecia o ambiente e quanto mais se sentia valorizada (*idem/ibidem*). Cada palavra adquirida em português era festejada por todos. Valorizava-se também a comunicação não-verbal que constituía um suporte da comunicação oral, permitindo desta forma, que a criança se sentisse integrada. Segundo os autores¹, ao existirem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças respondem também através dos afetos, tornam-se mais solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos.

¹ No presente relatório, utiliza-se a palavra autor(es) independentemente do género.

2. Itinerário formativo²

Pretendia-se que o estágio fosse dividido em três fases distintas: o de observação, o de entrada progressiva na atuação prática e o de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico. Tal não aconteceu com a rigidez proposta, pois era grande a vontade de ser educadora, de vir para casa à procura de suportes para me fazer integrar.

Sempre soube que o estágio tinha a intenção formativa de promover a construção do saber profissional docente para a EPE, que seria o momento de mobilizar saberes e de refletir a ação, mas isso não impediu que me disponibilizasse desde logo para colaborar nas atividades que se iam desenvolvendo. Os primeiros momentos de intervenção eram pontuais e planificados pela educadora cooperante. Numa segunda fase, percebendo o desenrolar das atividades, acrescentávamos propostas que previamente planeávamos em conjunto com as colegas da outra sala.

Na fase de implementação e desenvolvimento do projeto pedagógico o grupo já desenvolvia o tema sobre as emoções. Criámos então uma história que integrava algumas das personagens das histórias que vinham sendo exploradas sobre a temática. A história foi o mote para que novos acontecimentos se viessem a viver na sala – um projeto desencadeado a partir da chegada de uma encomenda com um mapa-mundo.

2.1. Observação do contexto educativo

Do latim observatio, a observação é a ação e o efeito de observar [examinar com atenção, olhar com pormenor, constatar]. A observação com pormenor que aqui refiro é aquela que considero relevante e que me colocou em reflexão.

A primeira observação foi a direta, pois interessava focar-me nas interações das crianças entre si, com o espaço e com a educadora para compreender que tipo de atmosfera se vivia. A preocupação de perceber e interpretar cada criança e o grupo

² Sempre que o tempo verbal corresponder à primeira pessoa do plural refere-se a mim e ao meu par da prática pedagógica.

nas suas interações livres ou provocadas, foi-me fornecendo dados de análise da situação e de construção de estratégias de ação. Mais tarde, fiz uma observação mais individualizada, através de diálogo, que referirei posteriormente [Abordagem Mosaico]. O tempo e espaço de brincar foram outro momento privilegiado de observação, posicionando-me como participante integrado no grupo, sem perder a integridade do meu papel de observador.

Nestes tempos de observação, constatei que as interações revelavam relações de confiança, afeto e respeito mútuo, embora pudessem existir momentos de conflitualidade. A educadora demonstrava uma atitude calma e ponderada relativamente ao conflito entre crianças, apoiando “as tentativas de negociação e resolução de conflito” e quando não considerava a atitude conflituosa grave, deixava que as crianças a resolvessem por si (ME, 1997, p.37).

Neste contexto educativo, as duas educadoras planificavam as atividades em conjunto, uma vez que, sendo os dois grupos do JI constituídos por crianças oriundas da mesma freguesia, existiam laços de família [irmãos, primos] e de amizade [vizinhos]. Os interesses, motivações e dificuldades eram partilhados, defendendo que um trabalho de planificação/partilha e ajuda entre os educadores era fundamental (PG, 2014/2015).

As datas comemorativas eram realizadas para as duas salas e mesmo os aniversários das crianças também eram comemorados com todos. As duas salas do JI constituíam-se “como um espaço educativo alargado que oferece múltiplas possibilidades de interação entre crianças, entre grupos de crianças, entre crianças e adultos do estabelecimento educativo” (ME, 1997, p.42).

O dia começava com os bons dias e as conversas no tapete. Era um tempo bastante valorizado pela educadora cooperante, um momento chave de falar e de ouvir, de bem-estar e harmonia do grupo. As crianças falavam das suas vivências, mantendo-se um clima de livre expressão, reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias (Niza, 2012). Para o autor, este momento garante a cada criança o sentimento de que o crescer é uma construção social e não uma construção individual, apenas. Das conversas no tapete surgiam as atividades espontâneas que permitiam aproveitar o quotidiano e transformá-lo em aprendizagens. Foi exemplo deste tipo de situação, o facto de uma criança ter levado

uma caixa de cereais a partir da qual se realizaram diversas atividades. Contagens, formas geométricas, cores, tamanhos, construção de um gráfico, foram objeto de exploração em grande grupo. Neste sentido, a educadora cooperante soube sempre encontrar possibilidades de articulação curricular abrangendo as diferentes áreas de conteúdos.

A educadora tinha ainda a preocupação de agrupar, sempre que possível, crianças de idades diferentes, pois o trabalho entre crianças em diferentes momentos de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem (ME, 1997). Considero relevante a preocupação de colocar uma criança mais velha a interagir com uma criança mais nova permitindo desta forma “o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p.73).

Semanalmente havia rotinas pré-definidas, como a articulação com o 1.º CEB e a ida à biblioteca. Durante o 1.º período, as crianças do 1.º CEB vinham ao JI uma vez por semana. Durante o 3.º período, as crianças finalistas do JI iam ao 1.º CEB e desenvolviam atividades previamente programadas. A transição será um momento sem sobressaltos se houver continuidade de objetivos pedagógicos, na organização dos conteúdos curriculares, na partilha dos espaços e tempos escolares e, claro, se todos [profissionais, família e crianças] se envolverem em atividades específicas para a mudança (Sim-Sim, 2010). O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º CEB eram também notórios, revelando que os profissionais conheciam o âmbito de atuação de ciclos vizinhos, de modo que a continuidade na transição fosse eficaz. Existia também um trabalho de equipa entre os responsáveis pela componente educativa e pela de apoio à família, de modo a não sobrecarregar as crianças com atividades repetitivas. Semanalmente, as crianças faziam uma ida à biblioteca, enquanto “espaço de recreio e cultura” onde era lida/explorada uma história pela bibliotecária (ME, 1997, p.72). O grupo desenvolvia também o *Projeto de Leitura em Vai e Vem*, do Plano Nacional de Leitura que consistia numa troca semanal de livros da biblioteca, a serem lidos em casa com os pais. Assim, pretendia-se criar laços emocionais fortes, para que as crianças passassem a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana significativa com as histórias e a leitura (Hohmann & Weikart, 2011).

Para além dos espaços e da sua organização, a rotina, enquanto sucessão de acontecimentos que são conhecidos pela criança, torna o grupo mais estruturado e mais seguro. No entanto, os dias não têm que ser todos iguais e as propostas, nomeadamente das crianças, podem modificar as rotinas quotidianas (ME, 1997). Na verdade, a organização do tempo ao longo do dia, era estruturada, mas flexível, permitindo integrar as propostas que iam surgindo e fazer as reformulações que eram necessárias.

O espaço educativo é também o espaço alargado das relações entre crianças, destas com os adultos e com o meio social mais vasto (*idem/ibidem*). De acordo com a Lei nº5/97 de 10 de fevereiro, para fomentar a inserção das crianças em grupos sociais diversos que permitam uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade, a educadora promovia frequentes saídas à comunidade envolvente. Fizeram-se visitas a vários espaços [cabeleireiro, restaurante e estufas]. As crianças prepararam entrevistas em grande grupo e realizaram-nas nas respetivas situações, promovendo desta forma a comunicação em diversos contextos, com diversos interlocutores e conteúdos. Comemorou-se a semana da poesia através do projeto *Vamos dar Poesia a Coimbra*, com a distribuição de poemas pela vila. As saídas à comunidade também promoviam a reflexão de problemas ambientais observados e ainda o aprender a andar na rua, cumprindo regras de segurança.

A educadora cooperante também valorizava o tempo da brincadeira livre permitindo à criança usar o tempo como entendesse, decidir a que queria brincar e como queria fazê-lo (Ferland, 2006).

Tentei captar a realidade educativa que se vivia neste JI. Inevitavelmente captei-a com um olhar subjetivo e o [relativo] conhecimento em educação que possuía. Espero ter tido uma perspetiva justa do que vi e do que senti.

2.2. Integração progressiva na atuação pedagógica

Pequenos *problemas* surgiam no dia-a-dia do JI. O nosso grupo de estágio mostrava-se otimista e confiante na capacidade de lidar com o que parecia fugir da rotina. Assim tomámos a iniciativa, aceite pela educadora cooperante, de encarar o

primeiro desafio. A morte do peixe da nossa sala foi o mote para planearmos a primeira atividade a desenvolver com o grupo de crianças. Foi um momento em que pude refletir sobre a flexibilidade que um educador deve ter para conseguir, através de um problema inesperado, articular atividades, criando oportunidade para que as crianças construam as suas próprias aprendizagens de acordo com o que estão a vivenciar (Katz & Chard, 1997).

O Monstrolino³, figura já conhecida do grupo, propôs então, uma caça ao tesouro, através de uma pista escrita em rimas e um mapa do JI. Estava lançado o desafio que iria prender a atenção e o interesse das crianças. Encontrado o tesouro... dois novos peixes passaram a habitar a [nossa] sala. Tentámos descobrir o que as crianças sabiam sobre peixes e partimos para uma participação guiada que, segundo Rogoff (1990), citado por Folque (2012), implica estabelecer pontes entre o que é conhecido e o que é novo, transferindo responsabilidades, neste caso, responsabilizando as crianças por cuidar dos novos peixes. Simultaneamente, questionámo-las no sentido de provocar alguma curiosidade sobre o tema peixes. Desta forma, introduzimos mais uma tarefa diária, promovendo a participação das crianças num processo de responsabilização. Houve pesquisa, vocabulário novo, registos, desenhos de peixes. Fizemos a leitura da história *Viva o peixinho* de Lucy Cousins e aperceberam-se que há um autor, um ilustrador, uma capa com um título que pode deixar antever o que se esconde nas páginas não lidas. Aos nomes dos peixes da história estavam associados sentimentos e emoções, assunto que vinha sendo trabalhado pela educadora com o grupo. Tentámos não perder o fio, nunca o cortar. Conhecemos Romero Britto, o pintor de peixes e mais vocabulário novo [obra, artista, galeria, exposição...]. Nasceram peixes e mais peixes em folhas de papel... Estávamos a dar às crianças a oportunidade de usar livremente a sua imaginação, valorizando os produtos do seu pensamento criativo. Assim, elas sentiam-se indivíduos competentes, importantes e válidos (Saracho & Spodek, 1998). Eram pinturas [verdadeiras], com nomes, com autores, as próprias crianças. O efeito tinha sido imediato. Tal como Picasso dizia, estas crianças tinham transformado uma simples mancha amarela no próprio sol. Em grupo, fez-se uma dança criativa sobre peixes. Referiram-se momentos sobre o

³ Monstrolino foi a mascote criada pela educadora cooperante durante a exploração do tema dos medos.

nascimento e vida de um peixe que as crianças iam dramatizando e dançando. Tal como preconizam Saracho e Spodek (1998), a arte é uma forma de usar sentimentos, sensibilidade e de compreender aspetos incompreensíveis se tratados racional ou linearmente. A arte amplia o modo de compreender o mundo que não seria possível através da descrição verbal convencional. Foi muito bom observar aquela criança normalmente tímida libertar-se e envolver-se como se o seu corpo falasse explorando o mundo da emoção e da imaginação.

As crianças sentiram-se valorizadas nas suas realizações. A partilha ao grupo foi muito compensadora, visto que, segundo Niza (2012) a valorização social dos produtos gerados pelas crianças dá sentido imediato à partilha dessas produções (cf. Apêndice 1).

Estas atividades foram também o ponto de partida para começar a conhecer melhor o grupo, na especificidade de cada criança, já que “os indivíduos não podem apenas relacionar-se uns com os outros: eles precisam relacionar-se uns com os outros acerca de algo” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.46).

Outra atividade desenvolvida, como forma de desconstruir medos [algumas crianças tinham medo de abelhas] e dando assim continuidade ao trabalho realizado pela educadora, levou o grupo a conhecer melhor a vida das abelhas. Indagámos a origem do medo das três crianças e verificámos que os seus medos “resultam de estimativas de perigo e das experiências de outras pessoas” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.323). Tínhamos também como objetivo desenvolver o interesse pela poesia, familiarizar as crianças com a vida das abelhas, promover o respeito pelos seres vivos e reconhecer a sua importância na Natureza. Não sabíamos se as crianças seriam capazes de desenvolver os conceitos científicos subjacentes, ou seja, se o assunto era adequado ao seu nível de desenvolvimento, mas tínhamos o cuidado de ser consistentes com o que elas fossem capazes de aprender, tal como refere Saracho e Spodek (1998). Na impossibilidade de as crianças vivenciarem diretamente uma experiência prática sobre abelhas, partimos de um poema sobre as abelhas escrito por nós; mimámos/declamámos com as crianças; levámos uma colmeia; provámos mel; visualizámos um filme; construímos abelhas (cf. Apêndice 2 e 3).

Dando continuidade ao tema dos medos, assunto que continuava a ser abordado pela educadora, preparámos um teatro de sombras que pretendia mostrar que o escuro também era divertido. Mimámos e dramatizámos cenas da história “O menino que tinha medo do escuro” da autora Susana Campos. As crianças puderam experimentar momentos divertidos que partilharam com os colegas. Esperava-se assim, que elas atribuíssem à ação o significado que se pretendia: os medos do escuro não têm razão de existir (cf. Apêndice 4 e 5).

Aquando da participação das crianças numa exposição de sensibilização sobre os animais, promovida pela ARPA – Associação pela Redução Populacional e Abandono de Cães e Gatos, no centro comercial Dolce Vita, passámos em frente à Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) e referimos que era a nossa escola. Logo se levantaram questões sobre o tamanho e certezas sobre os brinquedos que haveria lá dentro. Aproveitámos tal entusiasmo e como estávamos a desenvolver a Abordagem Mosaico sobre os espaços do JI, fazia todo o sentido fazer uma visita guiada à nossa escola, o nosso espaço. Era a primeira visita organizada por nós. A preparação foi muito cuidada. Era importante que decorresse sem atropelos, nem pressas. Tudo deveria estar pensado ao pormenor. Sabemos que “em pedagogia não há receitas” e o modo como planeámos a visita tinha a intencionalidade de proporcionar o enriquecimento de vivências para que as crianças se fossem apropriando do mundo que as rodeia (Oliveira-Formosinho & Andrade 2011a, p.24). Assim, todo o circuito foi pensado tendo em conta/ou ponto de partida os possíveis interesses das crianças, a sua curiosidade natural e desejo de saber. Apostámos na novidade, no que causaria impacto positivo, no que pudesse ser experienciado. Os dois grupos [sala azul e sala amarela] visitariam o laboratório de ciências, a biblioteca, o ginásio, a ESECTV, a cantina, o anfiteatro, o espaço exterior, porque os considerávamos um meio privilegiado para a criança observar, conhecer, aprender e compreender. A atividade não foi realizada com o pormenor com que a planificámos, mas decorreu de forma a respeitar os interesses das crianças, os previstos e os não previstos (cf. Apêndice 6).

Como avaliação da visita à ESEC, ouvimos a voz das crianças e elaborámos um texto⁴ com as suas falas. O feedback foi positivo e elas tinham mostrado prazer em percorrer espaços até então desconhecidos. “Ser ouvida (...) é um direito das crianças e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões” (Cruz, 2008, p.79).

Mais um dia comemorativo se ia viver, o dia da família. A família iria ser recebida no JI e as educadoras cooperantes tinham planeado connosco uma tarde diferente. Às estagiárias coube a tarefa de fazer biscoitos com as crianças. Se há prazer numa atividade, esta de *meter as mãos na massa* é uma das primeiras do ranking (cf. Apêndice 7). Foi um momento verdadeiramente doce em que aplicámos as regras de higiene, lemos uma receita desenhada, em que foi preciso esperar pela sua vez. Faz todo o sentido partilhar momentos do JI com a família, pois o primeiro é o prolongamento da segunda. Este tipo de interação permite que os pais se interessem mais pelo que os filhos fazem, sentindo-se também envolvidos no seu crescer. Por sua vez, as crianças veem valorizados os seus esforços e realizações. Como referem Saracho e Spodek (1998), é importante para a educadora conhecer a família das crianças para entendê-las e, quando necessário, envolver os pais na educação dos filhos. E acrescentam que a qualidade do envolvimento parental influencia a auto imagem da criança, o senso de otimismo e a sua orientação nas relações sociais.

No JI, as quintas-feiras tinham um tempo destinado à expressão físico-motora. Sempre que nos foi possível, fizemos intervenções devidamente planeadas com as colegas da outra sala, adaptando movimentos a diferentes crianças, a diferentes espaços, a diferentes andamentos e velocidades, diferentes níveis, diferentes materiais. Apostámos, como sempre, em intervir em grupo, mas respeitando a apetência de cada uma de nós para esta ou aquela área da expressão motora – jogos,

⁴ “ Neste dia fomos visitar a escola das nossas estagiárias. Vimos lá muitos sítios. Vimos a biblioteca. Fizemos silêncio, muito silêncio. Ouvimos a história da avó e dos amigos. No laboratório vimos uma coisa de ver bichinhos e plantas. Também vimos lá um homem que tinha um fato de “meter connosco”(avental do corpo humano). Vimos o coração, os pulmões e o intestino por onde sai o cocó. Também estava lá um forno. Fomos a uma televisão onde tínhamos que pôr uma camisola verde para desaparecermos. Gostámos muito de almoçar na relva... Foi um dia muito divertido!!!” (os meninos da sala azul)

circuitos e danças. Todos tinham a ganhar, nós porque nos sentíamos mais seguras durante a ação; as crianças, porque podiam ver diversificadas “as situações e experiências de aprendizagem, (...) dominando e utilizando o seu corpo”, para além de lhes serem proporcionados momentos de prazer (ME, 1997, p.57). As crianças pequenas têm clara necessidade de se mexer. A expressão motora requer “o controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras” e permite que as crianças vão “tomando consciência de condições essenciais para uma vida saudável” (*idem/ibidem*, p.59), pelo que foi uma aposta ganha à partida.

A primeira atividade proposta por nós foi um circuito que envolvia deslocamentos e equilíbrios e a utilização do próprio corpo em habilidades gerais, tendo em conta que as crianças devem ter oportunidade de experimentarem a alegria do movimento eficiente, os seus efeitos saudáveis e de virem a tornar-se cada vez mais competentes e confiantes (Gallahue, 2010) (cf. Apêndice 8).

“O rabo da raposa” foi um jogo que envolveu a coordenação espacial e oculomotora, a velocidade, a agilidade e o aumento progressivo da dificuldade, através de duas variantes do jogo (cf. Apêndice 9). Assim, as crianças aprendem a viver em sociedade, a interagir, a ganhar e a perder, a escolher e a ser escolhido, a trabalhar valores como o respeito, a justiça e a tolerância, construindo, assim, o seu desenvolvimento integral (Dias, 2005).

A dança foi outra atividade muito vivida neste grupo. Revelou-se interessante para as crianças pelo seu caráter lúdico, e para nós pela forma como pudemos observar o modo como elas desenvolviam a sua capacidade criativa, inventiva, de experimentação e como, por vezes, integraram outras áreas de conhecimento, possibilitando novas formas de aprendizagem a partir do que as rodeia (Duarte & Marques, 2014) (cf. Apêndice 10).

Para além de estarmos atentas ao que se vivia no quotidiano da sala com o grupo de crianças e de termos preparado atividades que fariam sentido nesse contexto, também tivemos momentos de intervenções espontâneas [rimas, imitação de animais em movimento, cantar, utilizar instrumentos musicais]. Nesta fase vivemos momentos de tatear, de ganhar segurança, de nos envolvermos. A vontade e envolvimento que sentimos desde logo e a disponibilidade e cooperação das educadoras, foram o impulso que dinamizou todo o estágio.

2.3. Implementação do projeto pedagógico - Vamos viajar de avião? Angola, China e Paquistão...

O trabalho por projeto não é uma metodologia recente mas é seguramente uma forma inovadora, flexível, capaz de atender os interesses do mundo da criança (Gambôa, 2011). Desenvolver o trabalho por projeto é uma ação complexa e colaborativa. Neste sentido, e segundo o autor, a criança envolve-se num esforço reflexivo gerador de conhecimento e de interação positiva.

O projeto que foi desenvolvido no estágio de EPE partiu de uma história e alargou-se à descoberta de três países com significado para as crianças [Angola, China e Paquistão]. Na realidade, ele derivou em três projetos diferentes.

Por ter sido a primeira vez que estive envolvida na implementação e gestão de um projeto pedagógico e pelo significado do conhecimento real da pedagogia em participação que ele me proporcionou, considerei pertinente apresentá-lo como experiência chave.

CAPÍTULO II – 1.º CEB

Neste capítulo pretendo contextualizar o local, a organização da escola, do grupo/turma e a organização pedagógica onde realizei a minha prática educativa em 1.º CEB, apoiando essa caracterização no Projeto Educativo do Agrupamento de 2013/2016 (PEA), no documento orientador da Escola de 2015/2016, nas informações fornecidas pela professora cooperante, bem como nas observações por mim realizadas. Posteriormente, apresentarei uma descrição e reflexão das diferentes fases do meu itinerário formativo, destacando a fase da implementação e gestão do projeto pedagógico desenvolvido.

1. Contextualização⁵

O centro de estágio onde realizei a minha prática educativa em contexto de 1.º CEB pertence ao Concelho de Coimbra. Geograficamente situa-se numa zona central da cidade onde se concentram numerosos serviços, essencialmente de comércio e de educação. O Agrupamento de Escolas (AE) onde está inserido, é constituído por sete estabelecimentos de ensino: dois Jardins de Infância; quatro Escolas do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; uma Escola Básica de 2.º e 3.º ciclo, sede do Agrupamento. A população discente da instituição é composta por 293 alunos divididos por 12 turmas.

1.1. Caracterização e organização da escola

A escola onde realizei o meu estágio pedagógico é um estabelecimento que pertence à rede pública do Ministério da Educação com um horário de funcionamento das 9h às 18h, sendo o horário do intervalo da manhã das 10h30min às 11h, o da hora de almoço das 12h30min às 14h e o intervalo da tarde das 16h às 16h30min. Entre as 16h30min e as 17h30min têm lugar as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) da responsabilidade do Centro de Apoio Social de

⁵ É de referir que a contextualização foi redigida com base no dossiê reflexivo (1.º CEB) elaborado pelo grupo da Prática Pedagógica.

Pais e Amigos da Escola n.º10 (CASPAE), à exceção de dois dias em que têm a disciplina de inglês.

O corpo docente era constituído por 12 docentes com turma; um docente coordenador de estabelecimento que prestava, igualmente, apoio educativo; um docente de educação especial e um docente de apoio à biblioteca. O pessoal não docente era formado por nove elementos, distribuídos por seis assistentes operacionais, uma psicóloga, uma terapeuta da fala e uma bibliotecária.

A escola era composta por dois edifícios, um destinado ao 1.º CEB e o outro ao JI. O edifício onde decorriam as aulas e atividades do 1.º CEB era constituído por dois pisos. O acesso ao primeiro piso era feito por escadas ou elevador, sendo este último restrito aos alunos sem a presença de um adulto. O rés-do-chão tinha seis salas de aula, a sala da diretora/coordenadora, a sala da professora de apoio, o refeitório e três instalações sanitárias. No 1.º andar existiam mais seis salas de aula, a sala dos professores, a biblioteca escolar e instalações sanitárias em número igual ao do rés-do-chão.

O espaço exterior estava dividido em várias zonas: um campo polidesportivo; uma zona com mesas e bancos de madeira; uma pequena horta dividida em quatro frações, sendo cada fração correspondente a cada ano de escolaridade; e ainda um espaço mais amplo ao ar livre. Estes espaços eram descobertos, havendo apenas uma pequena zona no exterior com cobertura. Todos eles permitiam o desenvolvimento de habilidades e estimulavam saberes sociais (Aires, 2010).

A instituição estava munida de espaços atraentes e motivadores para os alunos. Foram pensados ao nível da segurança, permitindo a todos os agentes envolvidos no processo educativo das crianças, a tranquilidade necessária e um ambiente seguro, que segundo Horn (2004), estimula a criança a agir e a descentra da figura do adulto, revelando segurança e confiança ao explorar o espaço.

1.2. Organização do espaço pedagógico

Os espaços pedagógicos devem ser pensados e planeados para que os alunos possam ter um maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e

exercem o máximo controlo sobre o seu ambiente. Segundo Arends (1995), o espaço deve mostrar-se atraente, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades.

A sala de aula da turma onde estagiei era o espaço onde se desenvolvia a maior parte do processo de ensino e de aprendizagem e possuía uma área aproximada de 50m². Era bem iluminada com luz natural, em virtude da disposição e das largas medidas das janelas, no entanto, não era possível usufruir dessa mesma iluminação uma vez que esta dificultava a visualização para os quadros. Neste sentido, era necessário a utilização da iluminação artificial a maior parte do dia.

As mesas estavam dispostas em filas devido às condições de luminosidade da sala e do posicionamento dos alunos face ao quadro branco e quadro interativo, embora houvesse o cuidado de, regularmente, alterar a estrutura das filas, bem como os lugares das crianças. A professora cooperante defendia a disposição das mesas em U, mas considerava que a disposição por filas era a mais apropriada para as características da turma e da própria sala. No entanto, esta disposição “não é conducente à discussão nem a atividades em pequenos grupos” (*idem/ibidem*, p. 94).

Numa lateral, existia um armário comprido onde estavam todos os materiais didáticos [papel, colas, tesouras, compassos...] e os manuais escolares dos alunos. Estes estavam organizados e colocados de forma acessível a todos. Nesse mesmo alçado, existia uma bancada onde se encontrava o leite e a fruta oferecida pela escola e um lavatório de apoio. De acordo com Horn (2004), o modo como os materiais e móveis estão organizados e a forma como crianças e adultos ocupam e interagem com o espaço são reveladores de uma conceção pedagógica.

A parede do fundo da sala estava forrada com um material adequado à exposição de trabalhos dos alunos, assim como informação pertinente. Alguns trabalhos elaborados pelas crianças eram afixados, permitindo-lhes observar a evolução dos conhecimentos e a possibilidade de se sentirem valorizados pela sua exposição. Estava ainda afixada a tabela de tarefas que ia sendo alterada todas as semanas, bem como uma folha de registo para que cada criança registasse de forma autónoma e consciente o que ia levando para o depósito de material a reciclar [garrações com tampas, pilhas, papelão...]. De acordo com Lino (2013), as paredes das escolas podem desempenhar uma importante função pedagógica, pois como refere Malaguzzi (1994), citado pelo autor “as paredes falam, documentam” (p.123).

De acordo com Arends (1995), a forma como o espaço é utilizado afeta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influenciando o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos.

1.3. Caracterização do grupo/turma

Os alunos com quem desenvolvi a minha prática educativa pertenciam a uma turma do 3.º ano. Era uma turma constituída por 25 alunos, dos quais nove eram rapazes e dezasseis eram raparigas, todos nascidos no ano de 2007. Todos os alunos frequentaram a EPE não havendo registo de retenções. É de salientar que a maioria usufruía das atividades extra curriculares existentes na escola.

A caracterização dos alunos, relativamente ao nível da aprendizagem, teve por base as informações que a orientadora cooperante referia e a própria observação efetuada a cada aluno individualmente e à turma/grupo. Desta forma, foi possível conhecer melhor cada um, compreender o seu comportamento e a reação perante determinadas situações, o que permitiu, numa fase posterior, adequar a prática às suas características.

De uma forma geral, a turma demonstrava um bom nível de aprendizagem. Nenhuma das crianças era portadora de qualquer deficiência ou qualquer tipo de dificuldade motora. No entanto, havia a registar duas alunas que apresentavam dificuldades de aprendizagem, estando uma delas a beneficiar de apoio da equipa de educação especial com medidas adequadas à problemática⁶, pois de acordo com Grave-Resendes e Soares (2002), os alunos aprendem melhor quando o professor respeita a sua individualidade e ensina de acordo com as suas diferenças. Tendo em consideração a avaliação realizada pela docente, a outra aluna apresentava algum desfasamento na aquisição de conhecimentos em relação à restante turma, uma vez que integrou a mesma apenas no atual ano letivo e manifestava algumas dificuldades de aprendizagem e concentração. É de salientar, que havia ainda duas crianças que se

⁶ Segundo a orientadora cooperante, a aluna com necessidades educativas especiais, apresentava algumas dificuldades a nível da consciência fonológica, da aprendizagem da leitura, de concentração e raciocínio, devido a problemas auditivos desde a nascença.

encontravam medicadas para melhorar a sua capacidade de concentração e controlar a impulsividade, melhorando os resultados académicos.

As intencionalidades educativas tinham como objetivo primordial, que todos os alunos desenvolvessem competências que lhes permitissem realizar aprendizagens o mais sólidas possível. De uma forma geral, os comportamentos da turma eram adequados, havendo cumprimento de regras e bom ambiente entre colegas e professora.

2. Itinerário formativo⁷

2.1. Observação do contexto educativo

O primeiro olhar foi dirigido ao grupo turma e a cada criança, à sua atitude perante as tarefas, à sua capacidade relacional e às diversas situações surgidas no dia-a-dia. Um segundo olhar focou-se na professora titular de turma, no modo como geria um grupo heterogéneo de 25 alunos ao nível dos afetos, da construção do saber, da própria diversidade dentro da sala de aula. Na verdade, comecei por entender onde estava e senti o desejo de ficar.

Durante a atuação da docente, percebi a riqueza da transversalidade de conhecimentos que utilizava no contacto com as crianças. A aula construía-se com muitos saberes, diversos mas não dispersos, como quem constrói um puzzle em que todas as peças se encaixam. A cooperante prendia a atenção dos alunos fazendo com que se sentissem presentes. Vi aqui que

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (Freire, 1996, p.96).

⁷ Sempre que o tempo verbal corresponder à primeira pessoa do plural refere-se a mim e às minhas colegas da prática pedagógica.

Preferencialmente, cumpria-se um horário pré-estabelecido (cf. Anexo II) e uma planificação rígida para todos. Na prática, cumpria-se a diversidade da vida em que se pode ver a essência de cada [coisa], mas perceber que há muitas essências que se complementam. Foi muito enriquecedor este alargamento de uma área disciplinar e a busca de outros conhecimentos que ampliam um primeiro. Senti neste espreitar da curiosidade uma forma positiva de construir conhecimento. No entanto, havia a tal planificação rígida feita para todas as turmas das Escolas do Agrupamento que contraria um princípio fulcral defendido por Arends (2008) “é importante continuar ciente dos princípios centrados no aluno e explorar formas de este se envolver no processo de planificação” (p.127). Mas, neste contexto, o tempo e as planificações rígidas para cumprir programas de manuais escolares revelavam-se grandes inimigos, porque, segundo o mesmo autor, “demasiada planificação limita o decorrer da discussão e da exploração” (p.99). Contudo, a docente defendia que, na linha de Arends (2008), a planificação nem sempre era linear e tinha em conta a complexidade e o inesperado do ensino e da aprendizagem. E foi este o princípio que vi defendido muitas vezes, até porque as relações afetivas que a docente mantinha com os alunos não permitiam que a vida fluísse apenas pelas planificações, pelos manuais, pelas fichas de avaliação também iguais para todos.

Entre a professora e os alunos existia uma relação de respeito e intercomunicação, em que a afetividade era o fator fundamental nas proporções certas, de modo a que os alunos soubessem os seus limites na relação com a mesma e que esta conhecesse o seu papel e a sua autoridade (Freire,1996). Apostava-se também na construção da autonomia das crianças. Estas cumpriam um mapa de registo de tarefas com bastante responsabilidade (cf. Anexo III). Registavam ainda a sua avaliação individual que levavam para casa semanalmente que refletia o modo como tinham trabalhado na aula. De acordo com Arends (2008), “a avaliação deve ser utilizada para dar informações sobre o desempenho e criar aprendizagens enfatizando fortemente a participação do aluno na própria avaliação” (p.127). Os alunos iam tomando consciência do modo como iam evoluindo, ao nível do trabalho individual, dos pedidos de ajuda, do desempenho.

Eram promovidos hábitos de cidadania e de participação em ações que alterassem comportamentos menos positivos, procurando soluções que permitissem melhorar a

qualidade de vida na escola e fora dela com o envolvimento dos encarregados de educação. Leite e Rodrigues (2001) referem que educar para a cidadania, passa pela vivência de situações que promovam essa aprendizagem, passa por uma participação ativa. Ações ligadas ao poupar materiais, à sua reutilização e à separação, eram visíveis tanto no exemplo dado pela professora titular na separação de resíduos e reutilização de diferentes materiais, como pelas crianças, envolvendo toda a escola na recolha de tampas e pilhas. Para os mesmos autores a cidadania implica refletir sobre os problemas, questionando-os e simultaneamente participando na elaboração de regras que orientem a vida em sociedade. Reutilizar e reduzir eram ações que se punham em prática com um elevado grau de consciência ambiental. Sem consciência, fica muito mais difícil iniciar um caminho de transformação que possa ser efetivo ao ponto de mudar uma realidade.

2.2. Integração na atuação pedagógica

O período de observação, como está definido no estágio, começou com um problema físico da docente que se encontrava com alguma dificuldade em andar devido a um acidente. Este período tornou-se uma mais-valia para o nosso grupo de estágio que cedo se viu envolvido em atividades com os alunos.

Foi-nos deixada a responsabilidade de ficar com o grupo, sempre que a professora se ausentava para tratamento médico. Ao início tivemos a presença da coordenadora de escola que substituí a professora titular mas, perante a nossa postura interessada e responsável, deixou de estar presente. Foi um momento em que me senti duplamente valorizada, pela confiança que depositavam em nós e pela oportunidade de conhecer melhor o grupo e cada criança num contacto mais próximo. Esta situação prolongou-se pelo período de intervenção direta, quase até ao término do estágio.

Devo referir a forma construtiva como a orientadora cooperante intervinha durante a nossa atuação, enriquecendo, sempre que necessário o assunto abordado de forma subtil. Revelou-se uma pessoa atenta e participativa, muito disponível e que

muitas vezes antecipava dificuldades que pudéssemos vir a sentir tanto na preparação da aula, como no seu desenvolvimento.

O nosso grupo de estágio conhecia-se desde os primeiros trabalhos de grupo da licenciatura [quatro anos antes]. Sabíamos com o que podíamos contar de cada elemento e, sobretudo, que a idade e as experiências de vida nos davam um suporte de coesão e simultaneamente de respeito pela individualidade de cada uma. Foi muito meritório o trabalho que íamos desenvolvendo, a aprendizagem que íamos fazendo na descoberta de estratégias diferentes de abordar os assuntos, o modo como íamos construindo o conhecimento necessário para ser capaz de o partilhar com os alunos, o pormo-nos em causa, ensaiando cenários possíveis de atuação, numa entreaajuda descomprometida.

Acredito que a colaboração interpares, a partilha de saberes são a mola de muito do sucesso profissional de cada um, porque

juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem (Boavida & Ponte, 2002, p.86).

Todos os dias de estágio foram preparados em grupo, sendo o resultado final do que se conseguiu, um somatório do esforço e empenhamento de todos os elementos. A criatividade parecia não ter limites, visando uma escola onde se construísse o saber com [alegria] e que vimos concretizado no comentário da professora titular [O que eles vão estranhar quando vocês se forem embora...]. Um incentivo para fazer mais e melhor sem perder o foco do que se pretendia: estar atento à diversidade das situações concretas, diferenciar, adequar e flexibilizar as experiências educativas nos temas que nos eram propostos pela orientadora cooperante, tendo em conta que as crianças fossem o centro do processo educativo. O conhecimento só faz sentido se for construído pelo próprio, em interação com outros, numa perspetiva mais construtivista do ensino, em que, segundo Becker (1994), citado por Niemann e

Brandoli (2012), se concebe o conhecimento como algo que não é dado mas sim construído e constituído pelo sujeito através da sua ação e da interação com o meio.

Porque todo o conhecimento atravessa diversas áreas, o nosso grupo de estágio considerou a existência de um eixo integrador, como um desafio semanal. À volta do tema proposto pela professora titular de turma, íamos desenvolvendo diversos olhares que culminavam num processo estruturado, criado com e para os alunos. Fizemos apostas em todas as áreas previstas no currículo e em diferentes momentos. Seguindo o pensamento de Pombo, Guimarães e Levy (1993), apostámos num esforço de coordenação entre áreas, esbatendo as fronteiras entre os conteúdos que nos propúnhamos desenvolver.

Em educação nada é definitivo, único ou tido como certo. Daí que o nosso grupo de estágio se atrevesse a experimentar, realizando os materiais de suporte às aulas, abdicando, a maior parte das vezes, da utilização dos manuais escolares. Planificámos as aulas no sentido de valorizar o maior número de recursos materiais existentes [quadro branco, computadores, quadro interativo, biblioteca, fantocheiro]. O efeito surpresa que as estratégias utilizadas provocavam nos alunos, era um ponto ganho. Apostámos na componente lúdica num processo em que os alunos são os atores das suas aprendizagens [o jogo didático para construir/consolidar conceitos, como a numeração romana, “Quem é quem?” para trabalhar os graus de parentesco, o loto para trabalhar os sinónimos/antónimos, o jogo dos rebuçados para rever palavras variáveis e invariáveis]. Construámos em grande grupo a tabuada do sete, escrevemos, cantámos e mimámos uma lengalenga para a memorizar (cf. Apêndice 11 e 12). Fomos descobrir a geometria das *coisas* ao exterior (cf. Apêndice 13). Construámos os conceitos de [círculo, circunferência, raio, diâmetro, esfera a partir da construção e exploração de um boneco de neve (cf. Apêndice 14). Disponibilizámos materiais adicionais sempre que as crianças dele necessitavam. Tivemos em atenção que o lúdico também pode ser utilizado para aprender, rever, consolidar e avaliar aprendizagens. Apesar de poder gerar alguma perturbação, a atividade lúdica pode coexistir com o prazer de aprender, sendo capaz de facilitar a aprendizagem e o domínio de competências (Pessanha, 2001).

O facto de termos implementado o projeto praticamente no início da nossa intervenção pedagógica, alterou em muito a forma como vimos o trabalho diário com

os alunos. Víamos a escola como lugar de partilha e de colaboração, como um desafio que as crianças encaravam com agrado no seu trabalho individual, a pares, ou em pequeno grupo, longe da ideia de escola da aprendizagem de conteúdos como única prioridade. A escola onde era preciso aprender a estar com o outro, onde se desenvolvem competências sociais fundamentais para a tarefa em grupo, como escutar os outros, desempenhar diferentes papéis, partilhar ideias e recursos, assim como entreajudar-se (Lopes & Silva, 2008).

Nas situações em que nos propusemos trabalhar e explorar um assunto novo, diversificámos as estratégias. Ora a proposta era descobrir a pares, ora pesquisar na internet ou ainda realizar trabalho individual através de uma ficha elaborada com objetivos específicos. Ainda apostámos em construir cenários, histórias, dramatizar, comunicar (cf. Apêndice 15). Validámos os conhecimentos dos alunos, apostando maioritariamente numa avaliação formativa que, segundo Fernandes (2009), é um ato social que envolve contextos, negociação e participantes, de forma a ajudá-los a melhorar as suas aprendizagens, mais do que a julgá-los ou classificá-los. Segundo este autor, o feedback é imprescindível pois “permite aos alunos ajustar as suas estratégias e ao docente adaptar o seu dispositivo pedagógico” (Hadji, 1994, p.64).

Tínhamos a intenção de criar pontes mais seguras com e entre as crianças, tornando os comportamentos e as relações mais positivos. Então repensámos o espaço já que “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (Arends, 1995, p.93). Neste sentido, para o autor, “a forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções” (p. 94). Colocámos as mesas e as cadeiras em U para tarefas em que era necessário que todos se fizessem ouvir, em que era preciso olhar nos olhos para se fazer respeitar quando a opinião era divergente, quando era preciso chegar a consensos. Colocámo-las em forma de *pequenas ilhas*, porque é “útil para a discussão em grupos, a aprendizagem cooperativa ou outras tarefas em pequenos grupos” (*idem/ibidem*, p. 94) (cf. Apêndice 16). O trabalho em grupo permite, desta forma, que os alunos “criem formas de interdependência que os tornam responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem e também pela dos outros” (Vieira, s.d., citado por Trindade, 2002, p.41). Tínhamos como certo que o professor tem o poder de mudar a vivência, a

postura dos alunos perante a tarefa que lhes é proposta e que esta deve ser realizada num ambiente de bem-estar. “Se a utilização do espaço tem sido o resultado de uma maneira de entender o ensino, tanto em relação à função social como à compreensão dos processos de aprendizagem, certamente uma mudança nestes elementos levaria a uma reconsideração das características que deveriam ter de acordo com outras opções do ensino” (Zabala, 2010, p.130).

As planificações foram esclarecedoras das decisões que tomámos e de como as realizámos, embora tenha de reconhecer que inicialmente, algumas atividades foram planificadas de forma muito extensa, o que impossibilitou a concretização na sua totalidade. Todavia, a planificação foi sempre encarada como flexível, ajustando-se às circunstâncias e acontecimentos da aula. Este aspeto foi melhorando ao longo do estágio através da observação, da intervenção, da reflexão e da avaliação. Segundo Arends (2008), a planificação rígida pode ter a consequência não intencional de tornar os professores insensíveis às ideias e necessidades dos alunos.

Foi particularmente dinâmico o envolvimento dos alunos no projeto *A ler o mundo*, a vivência democrática conseguida, as mudanças do espaço, o interesse em construir algo que pudesse ser partilhado e que, simultaneamente, cumprisse o compromisso assumido. O projeto *A ler o mundo* será abordado no ponto seguinte.

Percebemos que a aprendizagem não é um processo rígido. Tornámo-nos cada dia mais respeitadoras do outro, ao perceber que

aprender não acontece espontaneamente e, muito menos isoladamente. E ensinar (...) é antes de mais fazer alguém aprender e aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interactivo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa (Roldão, 1999, p.28).

Aprendemos o valor da espera por cada criança para concretizar a resposta desejada. Experimentámos um certo desapego pelos processos rígidos que tínhamos previamente planeado. Deixámo-nos seguir também pela planificação mental num ou noutro momento, pela descoberta do outro, dando-lhe espaço e liberdade. Realizámo-

nos quando, ao fim do dia, sentíamos que tínhamos tudo e todos atados pela afetividade e quando a cumplicidade entre crianças e estagiárias era a mais genuína e verdadeira forma de estar.

2.3. Implementação e desenvolvimento do projeto pedagógico - A ler o mundo.

O projeto desenvolvido nasceu de uma necessidade identificada pela orientadora cooperante – as crianças não liam fora do contexto de sala de aula. Era necessário uma ação que impelisse ao gosto pela leitura. Aceitámos o desafio, estando conscientes que era um projeto que não partia dos interesses das crianças, mas de um problema que era urgente solucionar. Um projeto de intervenção que promovesse uma nova dinâmica no grupo e que melhorasse o desempenho de leitor, para além de passar a mensagem de encarar a leitura como algo que se pode fazer em qualquer momento, em qualquer lugar. O primeiro passo para a sua implementação era envolver os alunos. Assim, houve necessidade de ouvir as crianças sobre as suas motivações ou desmotivações. Era preciso perceber que sentimentos nos transmitiam. Pretendíamos semear em cada uma o gosto e o encanto pela leitura através de atividades lúdicas, diversificadas e significativas, já que ler na sala de aula tinha sempre o mesmo formato. Todas as crianças liam em voz alta excertos do texto. Esta obrigatoriedade de “forçar crianças e jovens a lerem obras de que não gostam pode ser a maneira mais eficaz de lhes barrar o caminho” (Magalhães & Alçada, 1994, p.41). Queríamos apostar num projeto que desse à leitura uma roupagem recreativa, de lazer, reestruturando práticas existentes. Era preciso passar um sentimento positivo acerca do ler, das janelas que se poderiam abrir através de um livro, das portas que nos levariam a mundos novos. Pretendíamos ler esses mundos, daí o nome do projeto - A ler o mundo - título escolhido em grupo, após uma chuva de ideias (cf. Apêndice 17).

Nós começámos por elaborar uma [rede de suporte] como primeira idealização de projeto. No entanto, à medida que as conversas com os alunos iam crescendo, íamos abdicando da nossa rede e passámos a desenhar as primeiras teias com as crianças

criando um “espaço para uma voz feita da escuta de muitas vozes” (Gambôa, 2011, p.76). Surgiam as primeiras propostas dos alunos: criação de uma minibiblioteca na sala, produção de uma mascote, construção de um *poster* de leitura e de um livro gigante da turma (cf. Apêndice 18). Começava a fase da planificação não-linear, após o diagnóstico da realidade, das necessidades e potencialidades do grupo (ME, 2012). Refletíamos em grupo as alternativas possíveis, as sugestões e as opções a considerar pelos alunos promovendo a discussão e facilitando a troca de informações acomodando a teia inicial do projeto ao valor educativo das escolhas que os alunos faziam (Katz & Chard, 1997). Tomaram-se decisões sobre a minibiblioteca e o que a ela respeitava – regras de gestão e funcionamento, transporte dos livros, feita de sacos de transporte, localização, ficha de leitura, ficha de requisição. Criar os sacos de transporte de livros com materiais a reutilizar foi o primeiro desafio de trabalho (cf. Apêndice 19), em que os alunos tiveram de planear, realizar escolhas e tomar decisões. Em grupo revelavam as suas competências sociais através da partilha de materiais e do respeito pelo outro.

Chegaram os primeiros livros trazidos de casa e era necessário estruturar as atividades para que se cumprissem no grupo os processos de autonomia durante o trabalho por projeto. Levámos a sério as opiniões das crianças e os seus pontos de vista e organizou-se a minibiblioteca a partir de um inventário. Distribuíram-se tarefas de registo dos livros através do preenchimento da ficha de requisição (cf. Apêndice 20). Para que as crianças nos sentissem implicadas no projeto, lemos em voz alta uma história do livro de António Torrado “100 histórias bem-dispostas”, com o entusiasmo de quem quer passar uma mensagem.

A criação de uma mascote foi outra proposta do grupo e o seu esboço teve um processo incomum. Cada aluno desenhou uma possível mascote. Para que a mascote fosse de todo o grupo, dois dos alunos [reconhecidos por todos como tendo uma habilidade excepcional para desenhar], ficaram incumbidos de analisar/recolher elementos dos diferentes esboços de modo a criarem uma mascote final. Assim nasceu uma figura [aos pedacinhos], mas num todo (cf. Apêndice 21). “Quando as crianças são motivadas intrinsecamente, respondem de formas que incentivam a sua disposição para trabalhar independentemente do professor” (Katz & Chard, 1997, p.23). Uma das crianças a quem coube a tarefa de elaborar o esboço final da mascote

revelava-se muito introvertida em todas as situações dentro do grupo. No entanto, Hohmann e Weikart (2011) explicam o envolvimento tão espontâneo deste aluno, ao referir que quando o adulto vê a criança como um indivíduo capaz, ajuda a desabrochar o seu potencial, sendo da sua responsabilidade reconhecer os talentos especiais de cada criança e ajudá-la a desenvolver esses talentos.

A esta altura do projeto a turma encontrava-se dividida em três grupos, um dos quais tinha a responsabilidade de “dar vida” ao Estranholas⁸ [mascote]. Na sua produção os alunos utilizaram técnicas diversas tais como, o recorte de tecidos, a colagem, a costura... (cf. Apêndice 22).

As crianças já se tinham apropriado do projeto como realidade a desenvolver. Prova disso foi a tomada de decisão pela turma de escrever sobre o projeto aquando da participação do grupo no jornal da escola sem apresentarem qualquer outra alternativa (cf. Apêndice 23 e 24). Entretanto, as competências sociais estavam a enraizar-se no grupo. A espera pela sua vez, a capacidade de negociação e comunicação foram as competências implementadas com maior rigor e sistematicamente auto e hétero avaliadas. Durante o processo de implementação do projeto soubemos valorizar o esforço de cada aluno no desempenho da sua responsabilidade, fomos claras ao organizar as tarefas, negociámos os comportamentos aceitáveis e os não desejáveis e, aquando dos balanços intermédios [orais e através de entrevista], tanto nós como eles, tomávamos consciência do produto que se ia produzindo (cf. Apêndice 25).

O facto de o projeto ter sido realizado de forma democrática, teve duas vantagens: por um lado, os alunos estavam verdadeiramente envolvidos e a cada dia nascia uma nova ideia, uma nova possibilidade de complementar a teia inicial do projeto. Por outro, nós íamos [aprendendo] a gerir consensos, a sermos omnipresentes, a travar os ímpetus da imaginação sem limites, a estarmos as três em consonância durante a realização dos trabalhos, a socializar. Vivia-se um tempo de cooperação que se apoiava em diferentes pontos de vista, fazendo emergir centrações opostas [conflito cognitivo], mas que mantinham uma interdependência funcional e de objetivos entre parceiros (Vergnaud,1994, citado por Niza, 2012).

⁸ Nome atribuído [por sorteio] à mascote do projeto – A ler o mundo.

Apesar de serem alunos inexperientes neste tipo de aprendizagem, o envolvimento foi total, o deles e o nosso. Um mar de rosas? Não, nós também éramos inexperientes, mas não embarcámos neste navio sem conhecer mapas, rotas, fusos. Estávamos teoricamente preparadas para encarar os prós e os contras que este tipo de trabalho envolve e, por isso, o resultado final excedeu em muito o esperado. O que começou com o objetivo de motivar crianças a ler, terminou com alunos a ler realmente, a incentivar outros a ler o [seu livro] através da opinião feita na ficha de leitura que, posteriormente levou à construção de uma revista literária, passou pela troca de livros, pela criação de uma história a partir da mascote [o processo da redação da história será explicado numa das experiências chave], que se transformaria num livro ilustrado, numa peça de teatro de fantoches, na construção de fantoches e cenários, numa coreografia para uma dança, pela divulgação às outras turmas do 3.º ano, à coordenadora de escola e à professora de apoio pedagógico (cf. Anexo 26). A escolha prévia de um tema a ser desenvolvido por todo o grupo não foi incompatível com a existência de pequenos [projetos] com um fio condutor que tornou enriquecedor o objetivo principal (ME, 1998).

Quebraram-se as fronteiras das disciplinas porque, tal como na vida, os acontecimentos são relativos a conhecimento não fragmentado. Os alunos alargaram os seus interesses e a sua curiosidade, souberam respeitar a partilha do poder, geriram processos de autonomia, souberam olhar o outro como sendo diferente de si mesmo mas respeitando-o. Competências tantas vezes invisíveis na escola, presa a avaliações, a disciplinas preferenciais.

A intencionalidade pedagógica deste projeto cumpriu-se no experimentar e executar ações que estiveram muito para além da leitura. Foi o caso das expressões/artes para onde os alunos deixaram levar o projeto. Talvez porque “as artes comunicam o que há de humano em cada um de nós. Elas despertam a aprendizagem porque tocam o verdadeiro ser interior, a perspectiva do eu não-corporal” (Saracho & Spodek, 1998, p.352). Os alunos sentiram-se realizados e nós percebemos que esta metodologia criou um ambiente não competitivo, mas de cooperação. Ao trabalhar por projeto, as crianças veem respeitados e levados a sério os seus pontos de vista, os seus sentimentos e as suas opiniões (Katz & Chard, 1997).

A reflexão anterior e posterior à ação fez-me encarar as dificuldades com uma nova atitude. Passei a considerar que

todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (ME, 2004, p.101).

Percebi que o sucesso como pessoa e como profissional começa em “compreender as nossas próprias motivações e atitudes, criar relações positivas, antecipar o que há de melhor nos outros, bem como em nós próprios” (Hohmann & Weikart, 2011 p.123).

Chegado o momento da divulgação, mais uma vez se modificou a estrutura da sala, criando espaço para receber duas turmas e alguns professores. Vivia-se um misto de alegria e nervosismo, de responsabilidade e de estrepante. Nós íamos percebendo os progressos que se tinham conseguido nos alunos pela autonomia com que tomavam iniciativas. Tudo ia tomando o lugar certo: as mesas, as cadeiras, o fantocheiro, a exposição [com a revista literária, o livro gigante, o livro A viagem de Estranholas], os espaços para representar. Estava organizada a vida que se tinha vivido tão intensamente, num desafio conseguido (cf. Apêndice 27). Tal como preconizam Katz e Chard (1997), trabalhar em projeto é um desafio para superar problemas de forma criativa e construtiva, em que “adultos e crianças compreendam que a escola é vida” (p.12).

Terminámos em festa, mas... e a leitura? A leitura andava com o dinamismo que se esperava. A biblioteca aumentava o número de livros e as crianças liam livros da biblioteca quando terminavam uma tarefa. Considero que foi determinante para a motivação da leitura a informação que cada criança deixava escrita na ficha de leitura. Lia-se porque estava dito que o livro [era interessante, a história era engraçada...]. Além disso, a ficha de leitura tinha um campo onde o leitor aconselhava o livro a um determinado colega. A criança sentia-se valorizada, porque

encorajava alguém a ler (cf. Apêndice 28). O facto de terem escrito um livro foi também muito motivador. Ao oferecê-lo a outras turmas, sentiram alargar e transmitir o seu objetivo a outros colegas.

A pedagogia é “um espaço ambíguo de relação entre fundamentos e ação, relação interativa, (...) é uma triangulação constantemente renovada, de crenças, teorias e princípios éticos, ao nível dos fundamentos, e de práticas, técnicas e emoções, ao nível da ação” (Formosinho, 2013, p.16).

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE E EXERCÍCIO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO III – EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1. Espaço educativo – um espaço de relação e desafio

“O nosso primeiro espaço é o ventre materno” (Carneiro, Leite & Malpique, 1983, p.44). Os primeiros contactos com o universo desencadeiam-se dentro do corpo da mãe e assim começa a formação de um espaço próprio, onde se desenvolve uma progressiva aprendizagem de gestos, de expressividade do corpo. Segundo os autores, “o ninho materno é, simultaneamente, invólucro, proteção, nutrição, comunicação”(p.44). É o espaço que procuramos para a nossa sobrevivência e que projetamos ao longo da vida.

A conceção de espaço pode ser considerada simplesmente como algo físico, mas ele é também um espaço de vida no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo (Zabalza, 1998). Se pensarmos na nossa casa, na relação que com ela estabelecemos ao longo do nosso percurso vivido, verificamos que ela é mais do que o nosso espaço físico, que é o espaço da nossa relação essencial com a vida, com o mundo, com os outros. O espaço que se habita fica inevitavelmente imprimido por aquilo que somos, por aquilo que sonhamos. Reciprocamente acabamos por ser marcados, modelados por ele (*idem/ibidem*).

Ao entrar na sala do JI onde estagiei, os meus olhos percorreram todo o espaço, procurando perceber a conceção que a presença da educadora e das crianças imprimiam naquele ambiente. Os espaços delineados em *cantinhos* com diferentes finalidades e utilizações eram ricos de materiais e, à primeira vista, cumpriam o fim a que se destinavam. Ao longo do estágio fui percebendo que afinal as crianças não se sentiam assim tão desafiadas já que os *cantinhos* eram demasiado apetrechados de materiais, confusos para elas. Não basta a criança estar num espaço para ver desafiadas as suas competências, “é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente” (Horn, 2004, p.15). Este, ao ser planeado, deve reconhecer a capacidade que a criança tem de fazer escolhas e tomar decisões (Hohmann & Weikart, 2011).

No decorrer da nossa investigação, a educadora cooperante quando questionada sobre os aspetos que teve em consideração na organização dos espaços, referiu ter alguns problemas com as mudanças, mantendo a configuração do espaço da sala praticamente imutável ao longo dos anos. Em relação à participação das crianças na

organização do mesmo, referiu que consegue perceber o que elas mais gostam e menos gostam, apesar de não participarem diretamente na sua organização. É claro que, não estando envolvidas na sua organização, as crianças não revelam a pertença a esses espaços, nem fica claro que compreendam com que fim eles foram organizados. Desta forma, a questão do espaço interior e exterior tão vivido pela criança em EPE, fez-me pensar uma abordagem diferente da sua organização e utilização. Assim, proponho-me refletir o espaço com e para as crianças, aquele que se adapta às diferentes realidades que a vida vai proporcionando no JI, o espaço cenário de relações, de estímulos e de processos de desenvolvimento.

O termo espaço tem diversas conceções. Da sua definição e sentido, ocupam-se diversos profissionais de diferentes áreas: filósofos, sociólogos, economistas, arquitetos, pedagogos (Zabalza, 1998).

Battini (s.d.), citado por Zabalza (1998) entende o espaço como um espaço de vida, local onde a vida acontece e se desenvolve. O autor considera que, para as crianças, o espaço só é compreensível se equipado. O espaço é luz que nos permite vê-lo, conhecê-lo, logo compreendê-lo, recordá-lo. “Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele” (p.231).

Wallon (s.d.), citado por Horn (2004), na sua conceção de espaço, destaca a estética e a criatividade como o verdadeiro alimento do espírito. Logo, a harmonia das cores, as luzes, o equilíbrio entre móveis e objetos, a própria decoração da sala influencia a estética das crianças.

Também Zabalza (1998) salienta a importância da organização do espaço, como contributo para o ambiente se tornar agradável, bem como, para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística das crianças.

Já Vygotsky (2007) considera o meio social como fator primeiro na construção e desenvolvimento dos indivíduos, ou seja, o espaço só faz sentido através das interações que nele se desenvolvem.

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a) pensam

o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Que seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível;

plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural (p.11).

O espaço que pretendo refletir é aquele que evolui no sentido da pessoa, aquele que terá de ser pensado para e pelo indivíduo, neste caso, a criança. Nesta experiência-chave irei referir-me indistintamente a espaço, meio ou ambiente, uma vez que não considero apenas o meio físico ou material, mas também as interações que nele ocorrem.

Ao refletir as suas intenções educativas e métodos de trabalho, o educador projeta um modelo ideal de ambiente educativo (Zabalza, 1998). O ambiente deve ser planeado com uma intencionalidade e as crianças devem conhecer o espaço, as suas finalidades ou propósitos primeiros de modo a poderem interagir com ele. Para isso, é necessário que elas sejam ouvidas nesse sentido. O autor preconiza que quando organiza o espaço, o educador deve ter em conta que ele só faz sentido se responder às necessidades das crianças, à construção da sua autonomia e à ação compartilhada em grupo. Desta forma, é necessário que o educador seja flexível, reflexivo, não rotineiro que projete, concretize e faça do “espaço um território feito de muitos territórios, de jogo, trabalho, sonho, transgressão” dando primazia às interações (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p.13). Quando o ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança tem o poder de definir o que ele é e de como nele pode agir (Talbot & Frost, 1989, citado por Hohmann & Weikart, 2011). Ao interagir com o espaço, a criança desempenha papéis com alguma intencionalidade. A organização do espaço, os rituais de rotina, os adultos envolvidos na vida das crianças permitem-lhes interações sociais e aprendizagens, tendo o meio em que estas se desenvolvem uma importância vital (Horn, 2004).

No JI, ao desenvolver o exercício de investigação, ficou clara a importância que as crianças davam às interações sociais. Tanto nos registos fotográficos, como nos desenhos e conversas informais foram evidenciadas essas mesmas interações.

O ambiente é visto por Edwards et al.,(1999) como algo que educa a criança, o “terceiro educador” (p.157). Os autores consideram que, para o ambiente ter o papel de educador, é necessário que seja flexível, que passe por modificações frequentes exercidas pelas crianças e pelos educadores, respondendo às necessidades destas

serem os protagonistas na construção do seu conhecimento. É imprescindível ouvir a criança, creditando-a com direito, valorizando a sua competência, para transformar a ação pedagógica em atividade compartilhada (Oliveira-Formosinho, 2007).

Na opinião de Zabalza (1998) para se viver um ambiente de aprendizagem estimulante e rico, a sua organização deve obedecer aos seguintes critérios: A sala deve estar organizada por diferentes áreas de jogo/trabalho e estas devem estar delimitadas de tal modo que as crianças consigam perceber os seus limites e as utilizem autonomamente. A variedade de áreas depende das respostas a dar às necessidades das crianças. Uma área pode ser polivalente, dada a falta de espaço que geralmente existe na sala.

A sala do JI onde estagiei encontrava-se dividida em dez áreas de trabalho/atividades diferenciadas: conversa, jogos/construções, biblioteca, casinha das bonecas, jogos de mesa, computadores, expressão plástica, oficina da escrita, área da matemática e a área das ciências experimentais. Percebi que as crianças nem sempre reconheciam o propósito de cada uma das áreas e sentiam-se um pouco desorientadas na utilização dos espaços, uma vez que os materiais se iam acumulando sem grande organização. Quando foram ouvidas [abordagem mosaico], revelaram vontade de mudar alguns espaços.

A organização dos materiais é tão importante quanto a da sala. Esta deve incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados. Todos os materiais devem poder ser manipulados livremente pelas crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Ao organizar jogos e materiais relacionados com os mais diversos campos de conhecimento, cantos e recantos na sala [biblioteca, recanto de fantasia, casa de boneca, de construções...], o educador está a intervir na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), defendida por Vygotsky (s.d.), provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea (citado por Horn, 2004, p.20). Quanto mais os materiais e o mobiliário forem acessíveis às crianças, maior será a sua utilização por parte destas de forma autónoma. “Materiais visíveis, acessíveis e etiquetados, é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 12). Para os mesmos autores, num clima organizado, fala-se menos de ordem, mas ela cumpre-se e propicia autonomia e cooperação. Assim, o educador poderá ficar

liberto para apoiar diferentes grupos ou crianças individualmente. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), para que a criança desenvolva o sentido de controlo do seu próprio ambiente, os objetos e materiais deverão ser arrumados sempre nos mesmos sítios. Assim, a criança localiza-os facilmente. Para estes autores, um espaço acolhedor e de bem estar implica que este seja seguro, limpo e motivante. No entanto, ordem e limpeza não são fatores primordiais, tanto mais que o que importa, num dado momento, é a ação das crianças. Em tempo útil se promoverão “atividades especificamente destinadas à limpeza – ocasião para os objetos serem de novo arrumados e a ordem ser restaurada” (*idem/ibidem*, p.162).

Concetualizar os diferentes espaços a favor das crianças, permite-lhes “experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem significativa” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p.12). Os autores mencionam ainda que o espaço pedagógico não se encerra nos muros, janelas e portas das construções escolares. É imprescindível que o educador dê igual atenção ao espaço exterior e ao espaço interior, já que, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (p.39). Neste sentido, é necessária “uma reconceptualização, reconfiguração e integração do espaço exterior no currículo” (Portugal, 2012, p.12).

Neto (2001), citado por Figueiredo (2010), defende que o brincar no espaço exterior é um direito e uma necessidade das crianças que permite a descoberta, a vivência, como forma acrescida de ganhar segurança e autonomia. E acrescenta, “temos de encontrar soluções no espaço construído que facilitem a possibilidade de as crianças virem para o exterior e terem contacto com a natureza e terem tempo para brincar” (Neto, 2015). Gill (2010) defende que devem dar-se às crianças oportunidades de exploração através de estratégias como a criação de ambientes de brincadeira no exterior e espaços para explorarem ideias de liberdade, segurança, risco e responsabilidade. “É necessário que estes espaços interessem e estimulem as crianças, proporcionem desafios e deem oportunidades de se porem à prova” (*idem/ibidem*, p.24) ou de “testarem limites, assumirem desafios e experimentarem algo inédito” (Ball, 2002; Stephenson, 2003, citados por Bento, 2013, p.18) (cf. Apêndice 29). O desenvolvimento cognitivo e social também ocorre através de uma

enorme diversidade de experiências ativas que podem ser realizadas no espaço exterior. Por isso, este deve ser devidamente planeado e organizado (Lino, 2013).

Embora haja sinais de mudança relativamente à valorização das experiências de risco e aventura, é ainda excessiva e protetora a vigilância das crianças (Bento, 2013), uma vez que a sociedade atual ainda é proibitiva relativamente ao risco que a criança pode e deve correr, “emergindo uma cultura de medo que se reflete numa preocupação excessiva em garantir a segurança das crianças” (Gill, 2010, citado por Bento, 2013, p.18). Alguns autores defendem a necessidade de educadores e pais repensarem, tanto as suas práticas como as atitudes no sentido de aceitarem alguns riscos, respondendo assim de forma autêntica às ideias, curiosidades e necessidades das crianças (Figueiredo, 2010).

Durante o exercício de investigação, ao escutar as crianças, tomámos consciência da importância que estas davam ao espaço exterior, aspeto que foi visível em muitos comentários: *Gosto de tudo aqui na rua. De brincar às escondidas e à apanhada com o D.* Dando visibilidade a essa mesma escuta, apostámos na utilização do espaço exterior para as mais diversas atividades, sobretudo as que se relacionavam com os projetos em desenvolvimento, nomeadamente as construções de maior porte (camião, dragão...), bem como a divulgação dos três projetos. Proporcionámos também atividades programadas com finalidades específicas tais como as danças criativas, danças étnicas, diversos tipos de jogos envolvendo movimento, bem como, exercícios de deslocamentos e equilíbrios, percursos e circuitos. Ao longo dessas dinâmicas, podemos constatar que no espaço exterior as crianças revelavam diferentes capacidades, mostrando-se bons “equilibristas”, bons “trepadores”, verdadeiros “construtores” de obras sem fim. Estes aspetos evidenciaram que brincar no exterior diariamente é crucial para o crescimento e desenvolvimento das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). De acordo com Neto (2007), citado por Figueiredo (2010), as brincadeiras de grande movimento que ocorrem no espaço exterior permitem não só “um dispêndio de energia essencial para o desenvolvimento, bem como são importantes para a capacidade adaptativa do ponto de vista motor, emocional e afetivo” (p.36). O autor afirma ainda que quando as crianças têm alguma liberdade de ação, elas desenvolvem a capacidade de resolução de problemas e de resiliência.

O espaço exterior do JI era bastante estandardizado. Estava apetrechado com um escorrega, cordas para trepar. Apesar de existir uma casinha, uma caixa de areia e uma de água, só quando o tempo começava a aquecer, as crianças tinham oportunidade de os explorar, sendo o seu acesso limitado (cf. Apêndice 30). Ao pensar o espaço exterior de um JI, o educador não pode ficar refém dos equipamentos estandardizados que geralmente este contempla. “Ao ar livre, no contacto com areia, terra, água, flores, ervas, plantas, troncos, pedras, as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas, a criança acedendo física e sensorialmente ao mundo do conhecimento” (Portugal, 2012, p.12).

Fora da zona delimitada havia uma pequena horta e um campo multiusos que era utilizado tanto pelas crianças do JI, como pelas do 1.º CEB. O espaço existia, mas muito condicionado pelas condições atmosféricas e pela localização. Não era um espaço de livre acesso que as crianças pudessem explorar livremente.

É também de referir a importância que a educadora cooperante dava ao contacto com o espaço da comunidade envolvente. As visitas ao comércio local, às ruas e às casas onde as crianças habitavam, eram experiências continuadas ao longo do ano. Tal como referem Edwards, et al., (1999), “o espaço exterior que cerca a escola é tão importante como o da própria escola, já que é considerado uma extensão desta” (p.148). Estas visitas eram ricas ao nível das interações que proporcionavam através do contacto com familiares das crianças e comerciantes, pessoas com significado positivo na comunidade. Por outro lado, a riqueza de materiais que eram trazidas para o JI era muito importante no desenvolvimento das aprendizagens. Quando da visita às estufas, o grupo trouxe uma considerável variedade de hortaliças que foram devidamente exploradas na sala (cf. Apêndice 31). Para Vala (2012) a criança precisa de sentir que “a escola não se separa da vida mas, pelo contrário, que lida com situações que fazem parte dela. Só assim, a escola não será artificial e sem sentido” (p.6).

Tal como diz Correia (1989), o espaço a ser planeado nunca poderá ser apresentado à criança como um espaço acabado, pois ela deverá ter a oportunidade de o recriar e assim manter o interesse e a curiosidade por ele.

2. Projeto - Vamos viajar de avião? Angola, China e Paquistão...

O termo projeto é frequentemente utilizado na nossa vida quotidiana. Usamos a palavra projeto para designar intenções individuais ou coletivas. Servimo-nos dela para falarmos de projetos de vida, projetos de férias, projeto da nossa casa, projetos de lei, projetos profissionais.

Etimologicamente “a palavra projeto vem do latim *projectu* que significa lançado relacionando-se com o verbo latino *projectare* que quer dizer lançar para diante” (ME, 1998, p.91). Segundo o dicionário da Língua Portuguesa (2009), projeto significa plano para a realização de um ato; intenção de realizar algo.

De acordo com Katz e Chard (1997), um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo (p.3).

Podemos dizer que em qualquer uma destas circunstâncias, o conceito de projeto está ligado a algo que se pretende realizar correspondendo ao esboço de uma visão do futuro. E porque a educação visa influenciar o futuro das crianças, os projetos pedagógicos visam o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, permitindo a integração de um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo (ME, 1998). Segundo Katz e Chard (1997), o grande objetivo do trabalho por projeto é desenvolver conhecimentos e capacidades mas também desenvolver a “sensibilidade emocional, moral e estética” (p.6). Esta pedagogia permite assim que as crianças levantem questões, resolvam problemas e adquiram conhecimentos referentes ao meio que as rodeia.

Perante a proposta de implementação de um projeto utilizando esta metodologia com as crianças durante o estágio, era importante refletir se as oportunidades de trabalho que proporcionávamos às crianças eram genuínas e lhes davam a liberdade de escolha ou se, de alguma maneira, estávamos a querer influenciá-las. Não foi fácil acomodar tempo, espaço e variáveis múltiplas já instituídos com o tempo e o espaço de que necessitávamos para implementar um projeto. O processo não me era desconhecido em teoria pois, para além de toda a aprendizagem que fui fazendo ao longo do meu percurso curricular, fui bebendo algum conhecimento na literatura que fui consumindo, assim como num contacto mais próximo com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

Desenvolver projetos no JI é uma questão de respeito pelas crianças, pelo seu direito de serem ouvidas nas questões que colocam sobre o mundo que as rodeia. É fundamental dar-lhes oportunidade de conversar sobre o que é importante para elas. “Um projeto pode começar de diversas formas, alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (Katz & Chard, 2009, p.102). O trabalho do educador é encontrar com as crianças a clareza das suas questões, explicitá-las e negociá-las como pontos de partida, sabendo que outros se seguirão (Formosinho & Costa, 2011). Uma das condicionantes que se antevia de difícil resolução era a inexistência deste tipo de pedagogia no JI. Teríamos de apostar em aguçar a curiosidade do grupo. As intervenções e os momentos de partilha que tínhamos com as crianças, nunca eram inocentes. Desejávamos provocar nelas alguma inquietação, algum desejo de se tornarem agentes participativos, já que “a melhor forma de estimular o desenvolvimento intelectual das crianças é colocar-lhes interrogações, situações dilemáticas, problemas, possibilidade de escolhas múltiplas, oportunidade de frutuosas discussões, não proporcionando soluções uniformes ou estandardizadas” (ME, 2012, p.12). Era preciso deixar *marinar* umas quantas questões, tendo sempre presente que a ação só terá significado se for desejada pela criança e que o resultado dessa ação tem de passar por um propósito, uma intenção.

Sem complexos perfeccionistas e considerando que a nossa rede estava na prontidão com que a educadora remediava alguma situação mais complexa, escrevemos uma história em conjunto com as colegas que estavam a estagiar na outra sala (cf. Apêndice 32), na sequência do programa *Projeto Gerações*. Um programa piloto de desenvolvimento de competências para crianças dos 4 aos 6 anos que se estava a desenvolver no JI pelas educadoras cooperantes. Este projeto envolvia a utilização de histórias que tinham por objetivo trabalhar emoções e sentimentos que, de algum modo, se relacionassem com os medos vividos pelas crianças nesta faixa etária.

A história *A chegada de um irmão* foi dramatizada por nós, [estagiárias das duas salas], e posteriormente pelas crianças. Pretendia refletir a problemática da chegada de um novo membro à família, a falta de tempo para a criança mais velha, o envolvimento de todos na resolução das questões, na valorização das tarefas de cada

um. Pretendia-se dar resposta a um problema idêntico que se vivia com algumas das crianças do grupo; proporcionar a reflexão acerca do lado positivo e compensador do nascimento de um irmão; sensibilizar as crianças para o papel dos idosos na sociedade, apelando à valorização dos mesmos; permitir o contacto com diferentes formas de comunicação e expressão artística [dramatização] (cf. Apêndice 33). No contexto da história e no dia seguinte, chegou uma encomenda postal à sala. Desejávamos que o efeito-surpresa constituísse o impulso de um projeto a desenvolver, que ficasse definida a questão. Desejávamos um tópico dinamizador de aprendizagens e experiências com significado para as crianças. A encomenda suscitou muita curiosidade e a sua abertura foi o mote para o projeto, ao surgir um mapa do mundo com a fotografia do pai da Clarinha⁹, colada em Angola (cf. Apêndice 34).

Trabalhar no seu primeiro projeto seria significativo para o grupo, porque “é importante que as crianças aprendam a ser *cidadãs* através dos projetos que realizam: sentido de pertença, de responsabilidade mútua e de solidariedade com os outros” (ME, 2012, p.18). Neste caso particular, interessava-nos muito mais o processo do que o produto final. Estaríamos atentas aos processos de oposição/negociação e de consenso entre pares, à persistência na procura de respostas, ao grau de iniciativa dentro do grupo, à responsabilidade em tarefa e ao conflito cognitivo, pois o conflito e a negociação são propulsores do crescimento intelectual e social das crianças (*idem/ibidem*). O processo deveria revelar uma criança cada vez mais autónoma, capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.

Eis que surge a curiosidade de conhecer Angola e, em simultâneo, saber como é a China e o Paquistão. As crianças mostravam interesse em conhecer quem lhes era próximo, uma menina paquistanesa e um menino chinês que frequentavam o JI. Estava *definido o problema* na abordagem de projeto. Aceitámos todos os desafios, mesmo sabendo que poderíamos não fazer todos os caminhos. Quem sabe, este dar voz e respeitar a criança na sua curiosidade, viesse a dar frutos e a metodologia dentro do grupo se alterasse um pouco. Fez-se uma teia inicial com todas as crianças, centrada nas questões: O que já sabemos? O que queremos saber? Como vamos

⁹ Clarinha era a personagem principal da história - *A chegada de um irmão*.

descobrir? E mais tarde, quem vai fazer? Como vamos fazer? Foi através dessa planificação conjunta, que surgiu como um instrumento de trabalho, que proporcionámos às crianças autonomia e poder de decisão.

Foi importante refletir a minha postura, o meu papel no grupo e concluir que eu, tal como as crianças, estava em processo também. Tentei ser o educador com a atitude

de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem, (...) com o papel de distribuidor de oportunidades, (...) não um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra (Edwards, et al.,1999, p.160).

A heterogeneidade trouxe momentos de cooperação e foi uma mais-valia no desenvolvimento das interações pessoais. Era necessário perceber que assuntos e que tarefas faziam sentido a uns e a outros para que todos se sentissem implicados.

A complexidade surgida pelo facto de as crianças pretenderem desenvolver três projetos, sendo a primeira vez que o faziam e nós também, levou-nos a aceitar a sugestão da educadora para desenvolvermos um de cada vez. Propusemos estruturar o pensamento do grupo numa teia reformulada [planificação] com a colaboração de todas as crianças. Ouvidas estas, fez-se a distribuição das mesmas por cada um dos projetos de acordo com os interesses de cada uma. Assim se continuava a desenhar a teia. Definiu-se quem fazia o quê, quando, onde e como. Definiu-se quem poderia ajudar e logo foram aparecendo as pesquisas feitas em casa. Quando as famílias são envolvidas nos projetos e atividades das crianças, fica valorizada a pertença a uma família e simultaneamente a ligação entre a família e o JI (Formosinho & Costa, 2011).

A sala era feita de livros, de internet, de desenhos, de tintas, de palavras, muitos papéis e muita curiosidade no desejo de saber. Estavam a descobrir que Angola (cf. Apêndice 35) era mais do que *A Única Mulher* e que o pai da Clarinha estava em Angola, o que conheciam até ao momento. Queriam saber como era o *símbolo* de Angola, se havia elefantes, e não sabiam que queriam saber tanto do que os livros, o

computador e as pesquisas de casa lhes ofereciam. Mas a verdade é queriam mesmo saber...

A aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada mostrava-se um processo lento e, na ação, nem sempre foi fácil perceber que era de um processo que se tratava e não havia receitas para se fazer o caminho. Tivemos de caminhar e perceber que ao educador cabe observar cada criança e o grupo para compreender as suas capacidades, interesses e dificuldades (ME, 1997). Observação, planeamento não linear e reflexão seriam os mais fortes suportes do desenvolvimento do processo, sendo que “planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (*idem/ibidem*, p.25). Interessava-nos que as crianças vivessem momentos de interação com valores e atitudes, que revelassem o conhecimento do outro e de si próprio, que se apropriassem de regras a serem cumpridas pelo grupo, que começassem uma verdadeira vivência democrática. Se no início foi difícil perceber que duas crianças teriam de recortar e construir uma bandeira e que esta tarefa deveria ter tempos diferentes de ação para cada uma delas, no final as ações eram mais consensuais. Não posso afirmar que estas intenções tivessem sido conseguidas tal como as tínhamos previsto, mas foi um começo, uma nova atmosfera que se sentiu no grupo. Era uma aprendizagem diferente da que é proporcionada por uma motivação extrínseca.

Precisámos de escapar das *teias* complexas que se desenhavam e que as crianças iam esticando dia-a-dia, porque nos sentimos muitas vezes em desequilíbrio e a cair na rede. Líamos e relíamos o papel do adulto na pedagogia do trabalho por projeto e tudo era claro até ao momento da ação em que surgiam situações inesperadas durante a execução do projeto. Repentinamente, surgiu um interesse enorme sobre dromedários pois, tal como refere Folque (2012), as crianças libertas da autoridade do adulto descentram-se e envolvem-se em conflitos cognitivos. Era de animais de Angola que se tratava, mas não quisemos quebrar o sonho que começava ali num dromedário, imagem fabulosa de uma enciclopédia sobre animais de África. E o dromedário ganhou vida, porque “quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências” (Edwards et al., 1999, citados por ME, 2012, p.12).

Tornou-se recorrente algumas crianças não pertencentes ao projeto que se desenrolava, quererem participar nele. Uma vez sim, outras não. Era preciso afunilar a estrutura do projeto previamente definida com as crianças. Caso contrário, o entusiasmo por algumas tarefas poderia redundar em anarquia dificilmente controlável.

Refletindo cada momento, cada atitude, cada desenvolvimento, criámos a nossa própria teia de ideias feita e refeita à medida que os acontecimentos se desenrolavam. E, ao fazer e desfazer, fomos tomando consciência de quão o pouco pode ser muito, fomos-nos pondo na pele da criança e do grupo, fomos encaixando interesses, fomos percebendo como estimular uns e tornar outros mais realistas nas tarefas a cumprir. O trabalho por projeto implica a consciência de uma certa pedagogia, e esta consciência só se constrói através da reflexão que conduz à sua descoberta, na interiorização afetiva do mesmo e na reconstrução pessoal permanente que uma prática educativa cuidada exige (Gambôa, 2011). A metodologia de trabalho por projeto que começou por ser um enorme desafio, continuava a sê-lo, mas num processo mais sereno em que as peças do puzzle se iam encaixando. Tornámo-nos um elemento provocador promovendo interações significativas que permitissem aprendizagens alargadas (Edwards, 2004, citado por ME, 2012). Propusemos fazer uma festa angolana e convidar os colegas da outra sala e nova chuva de ideias, nova teia, novo entusiasmo. Seria uma festa, uma explosão de bem-estar e alegria. As crianças iam ficando impregnadas de ideias e palavras novas, de novos conhecimentos que faziam questão de mostrar aos outros. As comunicações pressupõem transmissão de uma mensagem e de conhecimentos que promovem aprendizagens, aumentam a autoestima das crianças e permitem o desenvolvimento da linguagem oral (Oliveira, 2010).

Estávamos na fase da divulgação/avaliação do projeto de Angola. Mostraram o livro sobre Angola construído pelo grupo e realizou-se uma festa angolana com muamba, com ritmos, músicas danças [como os meninos de Angola dançavam] e as meninas vestiram-se como [as mães angolanas]. Já conheciam nomes de frutos de Angola, que agora estavam a observar e a provar. A divulgação de produções e de saberes concretizam a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da

construção cultural e das competências instrumentais que expressam esses saberes (Niza, 2012).

Era preciso seguir viagem...Eis que chegámos à China!! (cf. Apêndice 36).

O projeto sobre a China seguiu as fases do trabalho por projeto e focou-se na construção de um *dragão de brincar* que uma das crianças tinha visto na internet. Frente à imagem e ao questionamento do que poderia fazer dançar o dragão, este tornou-se a grande curiosidade. Para além de que “podíamos construir um dragão para assustar os meninos da primária”. Foi através da negociação e da chegada a um consenso que reformulámos a teia inicial. Vale a pena cultivar em nós próprios e nas crianças, a disposição para reagir aos problemas como desafios (Katz & Chard, 1997). E oferecemos uma história construída por nós ao projeto. *Dragão, dragão, cabeça de balão* tinha a intencionalidade de recriar, mas também abrir uma janela para se descobrir que as crianças poderiam fazer dançar o dragão (cf. Apêndice 37). Simultaneamente, alimentava o interesse e a curiosidade que as crianças tinham mostrado pela personagem, no dia anterior. O sonho colorido ia tomando forma com papéis rasgados, cola, muita cola, tintas, pinceis, tecidos e uma vontade enorme de viajar dentro de um dragão. De acordo com os mesmos autores, o trabalho por projeto ajuda a criança a desenvolver a capacidade de imaginar, prever, pesquisar e explicar. Ainda segundo Katz e Chard (1997), a criança cria hábitos da mente que serão duradouros. Acrescentámos à teia *arroz chau-chau com pauzinhos* e, espontaneamente, as crianças quiseram construir um chapéu de chinês para cada uma, depois de observarem a boneca chinesa que construámos para oferecer ao grupo do projeto. A nossa arte enquanto estagiárias é o de partir “juntamente com as crianças à descoberta de novos saberes” (ME, 1998, p.145). O dragão dançou na sala azul, na sala amarela, nas salas do 1.º ciclo, no espaço exterior. “Uma experiência culminante ocorre: é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto” (Edwards et al., 1999, citados por ME, 2012, p.17).

Dentro do dragão estavam “pares de pés”, conhecimento que alargaram a outros pares e assim se cumpriu um dos princípios defendidos pela pedagogia de Reggio Emilia – “o fim de ensinar é proporcionar condições para aprender” (*idem/ibidem*,

p.12). De seguida, puseram os chapéus, ouviram música chinesa e dançaram na sala amarela. A adesão das crianças foi total. As crianças voavam cada vez mais alto nos desejos de fazer, de construir, de conhecer.

Continuando a viagem...(cf. Apêndice 38)

Estávamos no Paquistão, um lugar tão longínquo que não permitia algum saber sobre esta terra distante. Só apenas que a U. era do Paquistão. Então, a criança paquistanesa da outra sala veio mostrar como se reza numa mesquita, tentou explicar o que é uma mesquita e comentava as imagens que ilustravam alguns momentos da história *A ponte da Paz*, mais um contributo feito por nós para o projeto.

O tempourgia e nada melhor que a família da menina paquistanesa entrar pelo Jardim dentro, responder às perguntas curiosas e ensinar a fazer pão paquistanês, “familiarizando a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de saber” (ME, 1997, p.93).

As pesquisas na internet mostravam um modo de vida diferente do nosso e aos olhos *saltavam* os camiões coloridos, muito enfeitados, brilhantes, sumptuosos. Foi um camião que quiseram construir e construímos. É certo que tivemos mais tempo para dançar num dragão do que para viajar no camião, mas ele ficou pronto para todas as viagens que sonharem fazer.

Ao longo de todo o processo, fomos certificando que as crianças alargavam os seus conhecimentos e que vivenciavam realidades de cada país. Foi tão importante construir saberes, como partilhá-los com os outros, os [nossos] colegas, os meninos da outra sala, os meninos do 1.º CEB. Ao divulgar o seu trabalho a criança dá sentido social às aprendizagens e elabora um pensamento organizador que ajuda a estruturar o conhecimento (Niza, 2012). Mas era preciso levar os projetos aos pais e às pessoas da comunidade. As crianças puseram mãos à obra e ajudaram a montar a exposição da festa de final de ano. Expôs-se uma sistematização do trabalho realizado e em festa, as crianças voltaram a apresentar as danças dos países que tinham descoberto. Terminámos com uma espécie de celebração, com o “reconhecimento do que foi conquistado e aprendido”(ME, 2012, p.17) (cf. Apêndice 39).

O bom senso teria sugerido desenvolvermos apenas dois projetos, pois este período de fim de ano escolar implicava visitas de estudo, festas, ensaios, trabalhos a

terminar e um sem fim de tarefas a cumprir. Mas não o poderíamos ter feito às crianças que tinham manifestado curiosidade e interesse sobre o Paquistão, talvez pela simpatia e vivacidade da menina paquistanesa para com todos no JI.

Refletindo sobre o processo em que se desenrolaram todas as fases do projeto, posso reconhecer a pertinência e o sentido de oportunidade dos projetos desenvolvidos. O estímulo foi constante e alargou-se a outros membros do grupo que não pertenciam a este ou àquele projeto. Chegou a alargar-se a crianças da outra sala que vinham e queriam pintar, recortar, cantar, dançar, envolver-se. O trabalho por projeto que desenvolvemos, desenrolou-se “como um sistema aberto”, que permitiu “proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado” entre as diferentes áreas de conhecimento (ME, 2012, p.21). Foi um processo onde “o grau de envolvimento e implicação dos diversos protagonistas determina a eficácia da condução feliz do projeto, do seu sucesso como tarefa, e grau dos vínculos afetivos que se constroem” (Gambôa, 2011, pp.74-75). Desta forma, posso afirmar que a avaliação que fizemos ao longo do processo, assim como o feedback que fomos tendo das crianças e das famílias, foi muito positiva. O interesse que os adultos exprimem pelos relatos das crianças, aumenta nestas, os sentimentos de estabilidade e de comunidade (Katz & Chard, 1997). As crianças viajaram sem fronteiras, o Jardim tornou-se uma festa e as aprendizagens foram reais. O trabalho por projeto, “no quotidiano de uma prática construtivista, é um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação” (Gambôa, 2011, p.76)

CAPÍTULO IV – EXPERIÊNCIA-CHAVE TRANSVERSAL

1. Diferenciação pedagógica – o respeito pela diversidade

Somos seres humanos porque temos características comuns, mas somos também indivíduos com personalidades, gostos, capacidades diferentes. São as diferenças que fazem de nós indivíduos e são os indivíduos que fazem a pluralidade, a riqueza que é a diversidade. É de diversidade que falamos, quando pensamos nas crianças. Logo, temos de olhar cada uma como única e implementarmos uma organização de trabalho que potencie a [escola para todos], recusando a uniformidade e a impessoalidade.

Ao longo dos dois contextos de estágio [EPE e 1.º CEB] pude observar diferentes realidades. No estágio em 1.º CEB a prática de ensino diferenciado não foi tão visível. O modo como o Agrupamento de Escolas organizava o currículo, não era facilitador de diferenciação. Assim, a visão que tivemos, à primeira vista, era a de um grupo onde as semelhanças entre crianças pareciam ser as mais valorizadas. Mas as diferenças, aquilo que nos impede de aprendermos tudo e em simultâneo enquanto grupo, é que deve ser a preocupação do educador/professor. Apesar de a turma do 1.º CEB ter crianças da mesma idade, não significa que tenham o mesmo nível de desenvolvimento ou de experiências sociais e culturais. Uma das grandes ilusões da eficácia do ensino igual para todos reside no facto de as crianças terem de fazer as mesmas aprendizagens, ao mesmo tempo (Meirieu, 1997, citado por Grave-Resendes & Soares, 2002). Uma espécie de ensino de tamanho único apoiado numa programação/planificação mensal e semanal de agrupamento de escolas, igual para os mesmos anos de escolaridade e cujo suporte são os manuais escolares adotados pela escola, é o espelho de muitas salas de aula. Compreendo que seja difícil remar contra a maré, mas é fácil entender que diferentes crianças têm diferentes necessidades. Na sala de EPE, devido ao grupo ser bastante heterogéneo, era mais visível a diferenciação pedagógica nas atividades desenvolvidas.

A experiência-chave transversal sobre a qual me proponho refletir é, na verdade, uma experiência vivenciada em momentos e modos diferentes. O facto de ter experimentado com algum sucesso experiências de trabalho cooperativo em ambos os estágios, experiência-chave que também desenvolvi, conduziu-me à questão da

diferenciação pedagógica, porque há formas diversas, diferentes tempos, várias soluções para conduzir a uma aprendizagem eficaz.

São diversas as visões sobre diferenciação pedagógica. Mas em todas elas cabe um processo que tem em conta a individualidade da criança, um ser singular.

Visser (1993), citado por Grave-Resendes e Soares (2002), entende que a diferenciação é um processo segundo o qual o educador/professor faz progredir uma criança no currículo, através de métodos de ensino e estratégias de estudo e aprendizagem.

Niza (2012) defende que o respeito pela diversidade deve conduzir a uma escola inclusiva, que assegure o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso a todas as crianças. Para o autor, diferenciar não é sinónimo de individualizar o ensino. Significa antes que os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa.

Perrenoud (2000) afirma que diferenciar é romper com a pedagogia frontal, uma situação que seja ótima para todos. Deve ser criada uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que responda à situação de cada criança.

No dizer de Tomlinson e Allan (2002), a diferenciação pedagógica é uma forma de resposta proactiva do educador/professor perante as necessidades das crianças. O objetivo ao diferenciar as práticas pedagógicas é o sucesso individual, o crescimento máximo da criança.

Ainda segundo Perrenoud (2000), é “absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos tão diferentes” (p.9). E acrescenta que todos os educadores/professores que acreditam que o insucesso escolar não é uma fatalidade, sonham desenvolver competências que respondam à situação de cada criança. Apesar de todos aceitarem a diversidade dentro dos grupos, o problema começa a pôr-se quando os professores se veem perante um currículo prescrito, “o qual parece mais estandardizado do que diferenciado” (Tomlinson & Allan, 2002, p.138). Os autores referem ainda que, para apoiar a diferenciação pedagógica, o currículo deve estimular o uso de respostas académicas diferenciadas, ajudando o professor na execução de um ensino intencionalmente gerido. Relativamente ao currículo, as duas experiências de estágio distanciam-se, porque são diferentes as duas realidades.

Na EPE, as Orientações Curriculares

não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções do currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos (ME, 1997, p.13).

No ensino do 1.º CEB a estrutura do currículo, para além de definir as componentes do currículo [áreas de conhecimento] também impõe a carga horária semanal de cada uma. Os Programas definem os conteúdos por ano de escolaridade. As Metas Curriculares definem, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos a adquirir e às capacidades a desenvolver pelos alunos (ME, 2015, p.3). O professor do 1.º CEB está muito mais *balizado* relativamente à gestão do currículo. No entanto, de acordo com o Art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho,

as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (p.3477).

O mesmo decreto refere ainda que “de forma a permitir a otimização da gestão dos recursos disponíveis de acordo com as necessidades concretas dos alunos (...) pretende-se reforçar o espaço de decisão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (p.3476).

Se é certo que educadores e professores têm oportunidades diferentes de gerir o currículo, também é adquirido que uns e outros usufruem de orientações legislativas no sentido de respeitar as características dos grupos, logo de cada criança. No caso

do 1.º CEB o espaço de decisão que cabe ao agrupamento onde estagiei, ia no sentido de elaborar planificações mensais/semanais e avaliações formativas iguais para cada ano de escolaridade do agrupamento. Na opinião de Astolfi (1995) e Perrenoud (2000), citados por Duarte (2004), é a organização da escola que provoca o divórcio existente entre esta e a sociedade e que produz o insucesso dos alunos. Uma tal formatação tanto nas planificações, como na avaliação dos alunos, não permite que o currículo seja entendido como um processo a ser desenvolvido e interpretado pelos professores de diferentes modos e em contextos diversificados (Duarte, 2004). Mas sim, como um “currículo uniforme tamanho único pronto-a-vestir” que se adequa apenas aos que se inserem nesse tamanho único (Formosinho & Machado, 2008, p.7). Ao educador/professor caberá a atitude crítica, que procura estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, aplicando-a em função das características dos alunos e do contexto (Kemmis,1988).

No estágio em EPE deparei-me com uma planificação conjunta das duas educadoras do JI, justificada pelo facto de as crianças serem oriundas da mesma freguesia. Ambas valorizavam muito o conhecimento, por parte das crianças, da comunidade onde viviam. No entanto, o facto de a planificação ser conjunta, não impedia que a educadora refletisse sobre “cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...) e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997, p.25). As conversas no tapete e o quotidiano naturalmente conduziam a um currículo emergente, em que a educadora, de acordo com as OCEPE, “refletia as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (p.26). O planeamento passava a ser realizado, a curto prazo, por força das interações com as crianças, ouvindo-as no seu sentir o espaço, o grupo, o momento. Cabe aqui o pensamento de Zabalza (1997) que gerir é analisar, decidir, concretizar a decisão, avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão, prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada.

Na pedagogia diferenciada as questões da gestão são primordiais. Assim o entendemos aquando do desenvolvimento dos projetos, tanto no JI, como no 1.º CEB. Dependendo das teias que se iam gerando, assim íamos procurando os caminhos da diferenciação, pois os conteúdos, processos e produtos iam sendo

diferenciados de acordo com a recetividade das crianças, os seus interesses e perfis de aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2002).

Face à enorme diversidade social e cultural, com expectativas pessoais muito diferentes, de acordo com os autores, é importante dar aos educadores/professores voz ativa na seleção e construção de ferramentas propiciadoras de feedback, bem como na forma como as aplicam e fazem uso dos resultados. A voz ativa a que se referem os autores pode ser entendida como a gestão do currículo. Gerir o currículo dá sentido à pedagogia diferenciada que, segundo Duarte (2004), constitui um desafio à mudança profunda da escola, pois propõe a concretização de dispositivos que respondam às diferentes expectativas e necessidades das crianças.

No processo de diferenciação cabe ao educador/professor oferecer às crianças um grande número de estímulos e oportunidades de aprendizagem. Ele pode dar oportunidade à criança para escolher o que quer fazer e como quer fazer ou “prescreve determinadas atividades que foram especialmente concebidas para satisfazerem necessidades de determinadas” crianças ou grupo de crianças (Heacox, 2006, p.18).

Tomlinson (2008) e Heacox (2006) consideram três áreas de diferenciação pedagógica do currículo: o conteúdo, o processo e o produto.

Segundo Tomlinson (2008), a diferenciação do conteúdo pode ter em conta o nível de preparação da criança, ajustando o material e a informação à sua capacidade; o interesse da criança, ou seja, o professor inclui no currículo ideias e materiais que se baseiem no interesse desta ou que o deseje desenvolver. Heacox (2006) refere que a diferenciação não tem como destinatários apenas crianças com dificuldades, pois crianças com conhecimentos acima da média também devem usufruir de diferenciação. Pode ainda diferenciar-se o conteúdo com base no perfil de aprendizagem, o que significa que o educador/professor assegure que a criança tenha acesso a materiais e ideias que lhe permitam aprender da sua maneira preferida (Tomlison, 2008).

O exercício de investigação em EPE no início do estágio [Abordagem Mosaico] foi fundamental para a construção de uma prática com os valores inerentes à diferenciação pedagógica. Sendo o foco principal desta abordagem ouvir a criança de uma forma atenta, foi importante para a compreensão individual de cada uma. Assim,

permitiu-nos promover uma melhor adequação do processo educativo às suas especificidades. Também foi prática transversal a diferenciação pedagógica ao nível dos projetos que se desenvolveram durante os dois estágios. Desta forma, tornou mais fácil o ajuste dos conteúdos a desenvolver às crianças, já que o trabalho por projeto permite envolver todo o grupo em situações bastante diferenciadas.

Relativamente ao processo, sendo o modo como a criança atribui um significado a ideias novas, Tomlinson (2008) defende que pode ser diferenciado na adequação da complexidade da tarefa. Pode ainda diferenciar-se o processo, dando oportunidade de escolha à criança de atividades com diferentes níveis e segundo os seus interesses e acrescenta que, dependendo da forma como a criança gosta de trabalhar, assim o educador/professor pode diferenciar o processo de aprendizagem. “Apesar do conteúdo ser o mesmo, as formas que permitem aos alunos aprenderem ou processarem a informação são diferentes” (Heacox, 2006, p.17).

Durante a nossa ação no JI, diferenciámos as tarefas a partir das teias de assuntos que iam surgindo relativas a um determinado tema. As crianças foram-se agrupando de acordo com os seus interesses. Aconteceu que, dentro do mesmo grupo, uma criança quisesse diferenciar o seu trabalho, por lhe ter despertado mais interesse conhecer um dromedário, embora o grupo pesquisasse animais de Angola. No estágio em 1.º CEB, negociámos com as crianças diferentes tarefas para a apresentação do projeto. Assim, cada grupo de alunos escolheu de acordo com os seus interesses e expectativas a atividade onde se inserir. Para Grave-Resendes e Soares (2002), devem ser tomadas em conta algumas das mais relevantes diferenças individuais no processo de ação educativa: diferenças cognitivas, linguísticas e sócio culturais. No contexto de estágio em EPE, a educadora cooperante diferenciava a quantidade de atividades e o nível de dificuldade da tarefa, relativamente às idades e/ou capacidades. Numa experiência de ciências, a educadora organizou pequenos grupos. Enquanto uns fizeram o registo das várias observações, outros apenas pintaram a observação do início e do fim da experiência. Neste caso a educadora diferenciou o tipo de registo conforme as idades e as capacidades das crianças.

O produto é o resultado de um esforço a longo prazo. Tomlinson e Allan (2002) consideram o produto, como sendo os itens que a criança pode usar para mostrar o que aprendeu, compreendeu ou é capaz de fazer. Para conseguir um bom produto, as

crianças podem optar pela interajuda em torno de um objetivo de aprendizagem; conhecer várias formas de expressar o que aprenderam; diversificar as propostas de trabalho; diversificar os recursos na preparação de um produto; diversificar os níveis de dificuldade com que apresentam os seus produtos. Um bom produto faz com que as crianças se reavaliem e apliquem o que aprenderam, complementem os seus conhecimentos e se envolvam numa atividade crítica.

No estágio do 1.º CEB, ao desafiarmos as crianças a resolver os problemas de matemática através de estratégias diferentes, partilhando e discutindo as diversas formas de pensar, estávamos a aceitar a diversificação de produtos (cf. Apêndice 40). Em termos de comunicação é muito enriquecedor para as crianças a tentativa de serem claros nas suas falas de modo a que todos entendam. Simultaneamente, a cada estratégia corresponde uma estrutura de pensamento, um esforço para sequenciar os modos de pensar. Quando o faz, o professor está a forçar o aluno a sair da sua zona de conforto, de modo a que o trabalho se torne desafiante. Segundo Tomlinson (2008), os alunos são ajudados a esforçarem-se para atingir o nível de competência seguinte, definido pelo currículo e/ou pelo professor.

Ao nível do trabalho no seio do grupo, na pedagogia diferenciada, é necessário pensar a organização do trabalho, do espaço, dos materiais e do tempo. Tal como refere Cadima (1996), para que o trabalho seja diferenciado, tem de se criar um clima em que o educador/professor partilha o poder com as crianças e lhes dá um tempo para o desenvolvimento de trabalho autónomo, ou seja, as crianças passam a ser responsáveis pela gestão das suas aprendizagens. Segundo a visão de Gregório (1997), a organização do espaço é crucial, pois ele deve facilitar a movimentação das crianças e o acesso aos materiais disponíveis. A sala deve estar adaptada às diversas atividades - ensino simultâneo, trabalho de grupo, assembleia de turma, trabalho individual. No estágio de 1.º CEB, estivemos atentas à diversidade de atividades que propusemos, tendo sido reorganizada a sala de acordo com cada uma delas. Assim, as crianças trabalharam em pequenas ilhas, com as mesas em U e até sem mesas. Ainda segundo o mesmo autor, na sala, os materiais devem estar colocados em sítios estratégicos, constituindo áreas específicas. Para apoiar a aprendizagem diferenciada, sugere a existência de ficheiros para treino de conteúdos do programa, no caso do 1.º CEB. Também há a possibilidade de existirem ficheiros que orientem as crianças a

executar atividades intencionais na EPE, dando-lhes, assim, um grau de autonomia considerável.

Relativamente ao tempo, para o mesmo autor, ele deve ser delineado e gerido pelo educador/professor e pelas crianças. Ao conhecer o que têm de saber, de saber fazer e das possibilidades de atividades, as crianças elaboram uma lista de atividades que podem realizar. É uma lista orientadora da planificação individual e do grupo. O tempo do educador/professor também passa a ser partilhado com as crianças numa perspetiva organizacional do grupo.

A diferenciação pedagógica implica que o educador/professor conheça as capacidades cognitivas de cada um dos seus alunos, o que promove novas formas de ensinar, aprender, avaliar (Grave-Resendes & Soares, 2002). Gardner (2000) considera que, se queremos formar cidadãos que pensam, que possam tirar proveito das suas capacidades, é preciso ter em conta capacidades que estão para além das capacidades linguísticas e lógico-matemáticas. Ele afirma que o indivíduo possui, pelo menos, oito modos diferentes de conhecer o mundo – as inteligências múltiplas. Através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, da expressão corporal, da compreensão dos outros indivíduos e de si próprio e da capacidade de se relacionar com a natureza. As inteligências são interdependentes, mas uma evidencia-se mais num determinado indivíduo.

No entender de Sternberg (1985,1999a,1999b,2002), citado por Arends (2008), o sucesso na vida depende da compreensão que cada pessoa tem dos seus pontos fracos e fortes, da forma como compensa os primeiros e tira partido dos segundos.

Tanto no estágio em EPE, como no do 1.º CEB aconteceram situações em que duas crianças no início apresentavam um comportamento mais solitário e demonstravam pouco interesse pelas tarefas que se iam desenvolvendo. No entanto, o aluno do 1.º CEB no decorrer do projeto, ao ver reconhecida, tanto pelo grupo como pelas estagiárias e docente a sua competência para desenhar, passou a sentir-se valorizado no seu ponto forte. Ele foi incumbido pelos colegas de criar as ilustrações da história para o livro - *A viagem de Estranhas* - inserido no projeto *A ler o mundo* (cf. Apêndice 41). Em relação à criança do EPE, esta era inibida por falta de competências linguísticas, mas durante o exercício de investigação [Abordagem Mosaico] revelou-se positivamente. O facto de poder comunicar através de outras

linguagens [fotografia e desenhos] permitiu sentir-se valorizada e envolvida na investigação. A emoção é uma capacidade que, tal como as outras, pode ser influenciada. Aos educadores/professores cabe ensinar as crianças a gerirem as suas emoções mais fortes, especialmente no que se refere às interações (Arends, 2008).

Num sistema de avaliação de ensino diferenciado avaliam-se os objetivos que cada criança se compromete atingir, ou seja, como refere Tomlinson (2008), “os alunos serão avaliados contra si mesmos” em vez de se compararem entre si (p.147). Neste contexto, o educador/professor pode decidir avaliar uma criança com dificuldades, através do empenho e dos progressos conseguidos, mais do que o produto. Do mesmo modo se avalia uma criança altamente capacitada, cujo empenhamento poderia ter sido melhor. É importante ajudar as crianças e os pais a perceberem o que está a ser avaliado. “As práticas de avaliação (...) têm de respeitar as diferenças dos alunos e enfatizar o crescimento individual de cada um” (Arends, 2008, p.469). Tomlinson (2008) refere a importância dos registos de avaliação. Estes deverão “registar os progressos do aluno relativamente às capacidades e conhecimentos valorizados” e ainda fazer uso dos registos “para ajudar a planificar experiências de aprendizagem o mais adequadas possíveis para determinados indivíduos ou grupos de alunos” (p.148).

No JI o uso de portefólio era uma das ferramentas importantes que a educadora cooperante usava para espelhar a evolução da criança. Um portefólio é “um veículo de conexão entre o passado e o presente (...), um tempo de aprendizagem e desenvolvimento” (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, p.121).

É fundamental o educador/professor compreender o motivo das dificuldades de aprendizagem e organizar diferenciadamente o trabalho em sala, criar espaços e tempos de trabalho autónomo, situações de interação social “seja porque se visa o desenvolvimento de competências de comunicação ou de coordenação, seja porque a interação é indispensável para provocar aprendizagens que passem por conflitos cognitivos ou por formas de cooperação” (Perrenoud, 2000, p.56). Foi prática constante ao longo dos dois estágios, o apoio individualizado a todas as crianças, em que face às suas dificuldades, respondíamos sobre a forma de uma interação afetiva.

A diferenciação “exige que não se ensine todos os alunos como se fossem um só – o aluno médio – mas que se crie condições para um ensino individualizado, no

sentido dos percursos e das regulações” (Benavente, 1992, & Perrenoud, 1995, citados por Cadima, 1997, p.14).

Em conclusão, todos os procedimentos na escola devem sujeitar-se a valores de justiça, de respeito mútuo, de livre expressão, de interajuda solidária e de reciprocidade nas relações de trabalho e de vida, valores que integram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Niza, 2012).

A pedagogia transmissiva persiste, não porque não haja pensamento e propostas alternativas mas muito à custa da regulação burocrática da escola. O autor refere a urgência de desconstruir o modo transmissivo e de construir o participativo, pois hoje os educadores/professores são profissionais “ frágeis e dependentes de modismos e agendas que [lhes] são exteriores” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.ix).

Não podem existir grupos homogéneos na vida social humana, tal como não existem na natureza. Temos, portanto, de aprender a trabalhar com a heterogeneidade, porque daí nos vem toda a riqueza de uma cultura humana (Niza, 2012).

CAPÍTULO V – EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM 1.º CEB

1. Cooperar – aprender em interação

O século XXI é caracterizado por comunidades globais e muito interdependentes que necessitam de elevados graus de cooperação entre os seus membros. O mundo em que vivemos assiste a movimentações de povos que tentam refugiar-se em países distantes e de culturas, religiões, economias, educação diferentes dos seus. Para lidar com estes problemas deveremos ter desenvolvido e interiorizado conceitos de cidadania democrática, de aceitação e tolerância, de respeito pelo outro, de intervenção e implicação ativa nas situações. Os comportamentos cooperativos são os mais capacitados para enfrentar os desafios de uma sociedade globalizada.

Vive-se, como nunca antes tinha acontecido, um significativo desenvolvimento científico e tecnológico fruto da qualidade das interações em equipas de trabalho. “O facto de estarem juntos pode levar a grandes discussões estéreis em que cada um quer provar a superioridade das suas teorias. Mas, se forem socialmente competentes, então o seu trabalho ultrapassará certamente a soma dos seus talentos” (Cochito, 2004, p.3). Se os comportamentos cooperativos servem a sociedade, deverão começar a ser desenvolvidos na escola (Arends, 2008).

A sala de aula é parte deste nosso mundo diverso. Será aqui que se semearão os princípios da cooperação quando, de acordo com o autor, “pessoas curiosas, confiantes, informadas e motivadas, capazes de reflectir, ouvir e participar, com diferentes pontos de vista, diferentes experiências e vivências são reconhecidas como competentes na sua individualidade [pessoal, social e cultural] ” (p.4).

Com base nesses pressupostos, como podemos lançar os alicerces de uma sociedade democrática e plural e por que motivo continuamos a apostar em métodos de ensino individualistas e competitivos?

A resposta a estas questões podem encontrar-se na escola, promovendo nos alunos uma vivência solidária que, de acordo com o artigo 12.º da Convenção dos Direitos da Criança (CDC)/(Organização das Nações Unidas [ONU],1990), permitirá “preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos”.

Ao longo do estágio no 1.º CEB foi-nos dada a conhecer a riqueza da heterogeneidade do grupo de alunos, das potencialidades geradas pelas diferenças entre eles a todos os níveis. Esta observação atenta, sensível e participada levou-nos a perceber a diversidade enquanto impulsionadora de aprendizagem e de interações que promovessem a aceitação de pontos de vista, de comunicação, de negociação, de ajuda mútua e solidariedade (Monereo & Gisbert, 2005).

Em resposta a estas inquietações, propus-me refletir sobre aprendizagem cooperativa, como forma de desenvolvimento individual dos alunos que os prepara para uma socialização de qualidade e que simultaneamente lhes desenvolve o espírito crítico.

O meu grupo de estágio era diverso na idade, nas origens culturais, nos gostos, nas experiências de vida. Em comum tínhamos o interesse por experimentar, vencer barreiras, persistir, ultrapassando a resistência à mudança. Neste grupo todas as discussões, os pontos de vista eram imprevisíveis, já que a aceitação da diversidade cria situações que permitem partilhar o que cada um tem, a partir do que cada um sabe (Cadima, 1997). Foi a riqueza da articulação conseguida, focada num objetivo comum, que me deu a certeza de que era possível transferir para os alunos de uma sala de aula este desafio transformador. Vivemos a conceção de Argyle (1991), citado por Lopes e Silva (2009), de que “cooperar é actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos” (p.3). Com o meu grupo de estágio, experimentei as vantagens de um grupo cooperativo em que “o progresso pessoal é inseparável da relação interpessoal” (Solé, 1997, citado por Monereo & Gisbert, 2005, p.12).

São diversas as visões sobre aprendizagem cooperativa, que implicam a existência de um bom número de métodos que visam organizar e conduzir o ensino na sala de aula.

A aprendizagem cooperativa é vista por Fathman e Kessler (1993), citado por Lopes e Silva (2009), como o trabalho em grupo devidamente estruturado em que se pretende que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho.

Monereo e Gisbert (2005), afirmam que a aprendizagem cooperativa é uma metodologia que transforma a heterogeneidade, não tirando partido apenas dela mas servindo-se das diferenças entre alunos para favorecer o trabalho.

Johnson, Johnson e Holubec (1993), referem a aprendizagem cooperativa como um método em que pequenos grupos de alunos trabalham em conjunto no sentido de maximizar os seus conhecimentos e os dos colegas (citados por Lopes & Silva, 2009).

Já Sprinthall e Sprinthall (1993) definem a aprendizagem cooperativa como uma mistura de “técnicas de trabalho em pequenos grupos com objectivos de cooperação” (p. 311).

Para Balkcom (1992), citado por Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino em grupos pequenos, de níveis de capacidade diferentes, que conseguem criar uma atmosfera de realização, ao aprenderem o que está a ser ensinado, mas também ao ajudar os colegas a aprender. “O modelo de aprendizagem cooperativa foi desenvolvido para satisfazer, pelo menos, três importantes objetivos educacionais: realização escolar, tolerância e aceitação da diversidade e desenvolvimento de competências sociais” (Arends, 2008, p.345).

Fraile (1998) e Johnson e Johnson (1999), citados por Lopes e Silva (2009), defendem que através da aprendizagem cooperativa se promovem simultaneamente, quer o domínio cognitivo, quer o domínio pessoal e social. Os processos que envolvem a aprendizagem cooperativa lançam a semente de coesão social, quando fomentam o trabalho entre pares heterogéneos como formas privilegiadas de reduzir estereótipo e preconceito (Cochito, 2004). Ainda segundo o mesmo autor, proporcionam o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, na experimentação de um percurso e na construção de um propósito comum.

Para Vygotsky (s.d.), o ambiente e os indivíduos interagem constantemente. Ele defende que “processos mentais superiores como a memória lógica, a atenção voluntária e o pensamento não se desenvolvem em indivíduos isolados mas em pares ou em grupos maiores” (citado por Fontes & Freixo, 2004, p.16). O seu conceito, amplamente divulgado, de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) está ligado à aprendizagem cooperativa como forma de desenvolver cognitivamente a criança através da colaboração do par mais capaz, o professor ou um colega (*idem/ibidem*).

Mas o trabalho cooperativo está muito para além da melhoria da aprendizagem académica, sendo a sala de aula o laboratório onde se vivencia uma democracia em miniatura (Arends, 2008). “Quanto mais cooperativas forem as tarefas em grupo, mais positivo será o ambiente geral da sala de aula”, além de que “conduzem a níveis mais altos de motivação intrínseca, especialmente entre as crianças menos capazes” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.516). Os autores defendem ainda que, na sala devem gerir-se comportamentos que venham a ser a base de comunidades democráticas sólidas, essenciais para o empreendimento humano.

Conscientes das dificuldades inerentes ao trabalho colaborativo com um grupo, muito familiarizado com tarefas individuais e para que o trabalho cooperativo fosse eficaz e significativo, coube-nos auxiliar na mudança da postura dos alunos. Como defende Cohen (1994), citado por Cochito (2004), é fundamental criar espírito de equipa ao colocar os alunos em situação de grupo. Mas estas competências dificilmente são aprendidas através de “sermões” ou discussões de grupo. É precisa a experimentação direta que pode ser feita através de jogos e exercícios específicos durante o tempo considerado necessário (*idem/ibidem*, p.39).

A formação de grupos de aprendizagem cooperativa oferece possibilidades quase infinitas (Arends, 2008). De acordo com o autor, ao planificar, o professor deve ter em conta os seus objetivos académicos e sociais e, a partir deles formar grupos cuja composição tenha em conta o tipo de tarefas, as aptidões heterogéneas e a diversidade social. A estes fatores, Fontes e Freixo (2004) acrescentam a motivação e a estabilidade comportamental. Pujolás (2001), citado por Fontes e Freixo (2004), refere ainda as incompatibilidades que possam existir entre alunos.

O facto de termos optado por diferentes formas de organização dos grupos dependendo do tipo da tarefa proposta, leva-me a referenciar autores que perspetivam também o modo aleatório de constituir um grupo de trabalho ou serem os próprios alunos a escolher os elementos do seu grupo (Fontes & Freixo, 2004). Neste último caso, os alunos tendem a escolher os colegas com quem têm melhores relações, proporcionando maiores dificuldades na execução das tarefas e não permitindo o desenvolvimento de relações intergrupais (Johnson & Johnson, 1999 citado em Fontes & Freixo, 2004). Para que se atinjam verdadeiramente os propósitos do trabalho cooperativo – aprendizagens académicas e competências

sociais – Arends (2008) defende serem os professores a formar os grupos, podendo sacrificar algumas das características da composição do grupo, para satisfazer outras.

Relativamente à nossa prática pedagógica, a experimentação cooperativa começou no projeto *A ler o mundo* que envolveu toda a turma. Pelo facto de ser um trabalho mais sistemático e porque os alunos estavam vivamente motivados para o desenvolver, naturalmente os grupos foram-se formando por interesses nas diversas tarefas que o projeto previa. O ponto de partida não foi um rol de regras, apenas as necessárias, o resto ir-se-ia aprendendo, vivendo. Foi uma aprendizagem interativa que envolveu a otimização do espaço e a organização dos alunos de acordo com os elementos em comunicação. Segundo o mesmo autor, a forma como se concebe o espaço da sala tem influência nos padrões de comunicação e nas relações que se estabelecem entre pares. Diferentes atividades requeriam diferentes disposições das mesas e dos alunos.

Ao decidirmos aplicar um modelo de aprendizagem cooperativa em sala de aula durante o projeto e em algumas atividades realizadas durante o estágio, optámos por seguir os cinco elementos essenciais apontados por Johnson e Johnson (1989); Johnson, Johnson e Holubec (1993), citados por Lopes e Silva (2009) - a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora, preferencialmente face a face, as competências sociais e a avaliação de grupo.

A interdependência positiva que se foi construindo ao longo do processo de desenvolvimento do projeto e de atividades propostas, permitiu que os alunos trabalhassem em conjunto, em pequenos grupos para maximizar a aprendizagem de todos, através da partilha de recursos, de apoio mútuo, atingindo o sucesso pretendido. “A interdependência positiva é o núcleo central da aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2009, p.16) em que os alunos têm como certo que cada um é bem-sucedido se todos o forem. Os alunos passaram a respeitar-se como amigos e colaboradores quando, no dizer dos autores, desenvolveram uma identidade única como indivíduos, uma identidade social, enquanto grupo. Não pretendo afirmar que durante as atividades, os alunos tivessem atingido níveis de consciência de si próprios e dos outros que os capacitassem de uma compreensão e tolerância capazes de se autogerirem em grupo. É preciso tempo para criar uma estrutura de cooperação

e estas crianças precisavam desse tempo. No entanto, a semente ficou, só falta continuar em processo pois, segundo Fontes e Freixo (2004), “as competências sociais devem ser ensinadas e praticadas. Elas não surgem de forma espontânea e devem ser trabalhadas de forma correcta e sistemática” (p.34).

Foi notório que os alunos se sentiram recompensados de modos diferentes durante o trabalho que iam desenvolvendo. Uns, a nível individual, viram as suas competências valorizadas pelos professores e pelos colegas. Outros vivenciaram a recompensa cooperativa, sempre que o esforço individual ajudava os outros a serem recompensados (Arends, 2008). Na opinião do autor, as estruturas de recompensa ajudam o grupo a manter-se coeso, tendo de coordenar os seus esforços para concluírem uma tarefa. Neste processo de cooperação tentámos abarcar diversas áreas de conhecimento, em que o objetivo final era ambicionado pelos alunos – apresentar um produto aos outros, revelando as suas aprendizagens.

Ao longo do estágio, as crianças iam crescendo na consciência da importância de se sentirem responsáveis por cumprir a sua parte, para um trabalho comum (Lopes & Silva, 2009, p.17). Nós também tínhamos consciência da complexidade do processo e mantínhamo-nos em presença, fazendo refletir os alunos que tinham mais tendência para “ir à boleia” do grupo, ou aqueles que, naturalmente se sentiam líderes (*idem/ibidem*). Ao professor cabe também prestar assistência aos grupos de aprendizagem, mais a uns do que a outros, durante a realização dos trabalhos, como defende Arends (2008). Assim, foi necessário estarmos presentes na resolução de alguns conflitos ou decisões do grupo, bem como no constante reforço positivo. Sempre que havia opiniões divergentes, foi necessário estimular a argumentação dentro do grupo.

A interação estimuladora face a face permite que os alunos promovam o sucesso uns dos outros, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando os esforços mútuos (Lopes & Silva, 2009).

Enquadrado no projeto - A ler o Mundo - surgiu o acolher da escrita com o objetivo de escrevermos de forma criativa e colaborativa uma história. Quando se apelou para a formação de um grupo que se empenhasse em escrever, não surgiram voluntários. Foi preciso, mais uma vez o nosso incentivo, mais de ouvintes do que de intervenção, para que começassem a surgir ideias, muitas ideias. Os alunos sentiam-

se confiantes, nasciam apetências naturais para a escrita e, mais surpreendente, despertavam outros escritores que nunca pensaram sê-lo. O começo da história foi surgindo no mundo fantástico do Estranholas que já habitava a sala. De acordo com Lopes e Silva (2009), “a capacidade de se influenciarem uns aos outros e as recompensas interpessoais aumentam quando a interação face a face entre os membros do grupo aumenta” (p.18).

A história passou por um processo complexo, pois as crianças decidiram que seriam diferentes grupos a escrevê-lo em continuidade. Esta estratégia não só permitiu que os alunos trabalhassem em conjunto dentro de um mesmo grupo, como entre grupos, aceitando as ideias previamente definidas pelo grupo anterior. A escrita da narrativa nestes moldes revelou a certeza da evolução das crianças na implementação de relações interpessoais que, segundo os autores, “são essenciais para o desenvolvimento dos valores pluralistas” (p.18). O grupo vivia assim um aumento de motivação e um clima de sala de aula mais positivo, desenvolvendo competências sociais. Para os autores, o processo de aprendizagem melhora quando os alunos são capazes de analisar a forma como estão a trabalhar juntos (cf. Apêndice 42). O agrado com que as crianças trabalhavam e o modo como se empenhavam e avaliavam tanto o processo, como o produto, deu-nos a certeza que este é o caminho para a construção de uma sociedade mais democrática, mais respeitadora do outro.

No caso concreto do desenvolvimento do projeto foi evidente a importância da aprendizagem cooperativa, em que os alunos desenvolveram o espírito crítico e se tornaram mais criativos, sendo capazes de definir algumas das ações que se antecipavam à sua divulgação. Transformaram o texto narrativo “A viagem de Estranholas” em texto dramático (cf. Apêndice 43), imaginaram e construíram elementos cénicos, construíram fantoches, produziram textos para os convites. Intensificaram os valores inerentes à vida em sociedade ao conseguirem, entre outras atividades, produzir autonomamente uma coreografia para a dança (cf. Apêndice 44).

Segundo Lopes e Silva (2009), os objetivos do trabalho em grupo devem ser claros de modo a permitir avaliar o progresso conseguido enquanto grupo e o empenhamento de cada elemento. Cochito (2004) refere a importância do feedback do professor, permanente e em tempo útil, indicando o que cada aluno pode fazer melhor. Estávamos sempre em presença, como já referi, fazendo refletir as crianças

sobre o objetivo comum que o grupo e cada um teria de atingir. Pretendia-se que as crianças fossem capazes de tomar decisões que respondessem às suas necessidades num dado momento, refletindo o tipo de ajuda que necessitavam ou podiam oferecer ao colega. Quando os membros do grupo refletem sobre o seu funcionamento, são capazes de avaliar o seu trabalho e as competências sociais para ajudar a manter relações de trabalho eficazes (Fontes & Freixo, 2004). Compreenderam que não estávamos a “classificar, discriminar, selecionar, penalizar, mas a ajudar os alunos a direcionar a aprendizagem” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.41).

Durante o estágio, tivemos em atenção a importância do lúdico na educação ao nível do 1.º CEB e implementámos alguns jogos [experiência-chave que desenvolvi, por considerar relevante as potencialidades do lúdico nas pedagogias ativas] e desafios nas diferentes áreas de conhecimento. Ao atuar em grupo, os alunos cooperavam com os seus pares e não eram avaliados competitivamente, pois definia-se como objetivo que todos resolvessem as tarefas sem serem classificados.

O jogo de Matemática [numeração romana] foi um bom exemplo do desenvolvimento de uma tarefa de acordo com os princípios da aprendizagem cooperativa. Em grupos de quatro elementos, estabelecidos pelo grupo de estágio, tendo em atenção alguns dos requisitos da formação de um grupo [aptidões heterogéneas, a estabilidade comportamental], apresentámos os objetivos do trabalho. Foram definidos os papéis e lembradas as regras para que o grupo funcionasse cooperativamente. A comunicação dos resultados a todos os elementos permitiu uma reflexão dos alunos sobre o trabalho realizado e deu-nos a conhecer algumas das dificuldades que pudessem subsistir.

Cochito (2004), afirma que a aprendizagem cooperativa está ligada à avaliação do processo [aprendizagens cognitivas e sociais], reconhecendo simultaneamente a avaliação dos produtos. Se o processo for devidamente avaliado, é garantido um bom produto. Segundo o mesmo autor, a avaliação da aprendizagem cooperativa distancia-se da avaliação mais tradicional. Ela tem o enfoque no aumento de conhecimento e no desenvolvimento de competências pelos alunos. Avalia-se, não se classifica. Cooperam-se, não se entra em competição. Para além de facilitar as aprendizagens, torna a avaliação menos dependente de fatores que não contaminem o aluno com expectativas baixas. A avaliação, neste caso, deverá ser feita de modo

descritivo. Não foi seguido este modelo de avaliação descritiva, pois estávamos a viver o início de um processo complexo, o de trabalhar em cooperação; num tempo limitado, o de estágio; e, pondo-nos também no papel de aprendizes, optámos por andaimar a estrutura para que não desabasse. Os feedbacks positivos e construtivos que se iam dando às crianças durante a realização das tarefas, serviam simultaneamente dois propósitos: avaliar o processo que se ia desenvolvendo e estimular o aluno a melhorar. Assim nos era permitido sentir o pulsar do grupo e negociar o que precisava de ser alterado. Focámo-nos no mais importante, no meu ponto de vista, demos espaço, tempo e responsabilidade aos alunos para que cumprissem um papel – ser autores de uma escolha e responder pelos seus atos.

Durante as atividades desenvolvidas pelos alunos, desejámos sempre que os procedimentos de avaliação contribuíssem “para reduzir o processo destrutivo que resulta da comparação de alunos com os seus pares, bem como da competição excessiva” (Arends, 2008, p.241). De acordo com o autor, “uma abordagem alternativa à classificação normalizada, é a classificação em relação a um critério ou à mestria” (p.242). O facto de se trabalhar em grupo, não implica que cada criança não deva ser avaliada individualmente pois, avaliar é importante para se determinar quem precisa de ajuda e de que tipo de ajuda.

Johnson e Johnson (1999), citados por Lopes e Silva (2009), chamam à atenção para o facto de a implementação deste nível de organização não ser isento de dificuldades, pelo que, deve ser consistente e de aplicação frequente. As dificuldades na aplicação desta modalidade de aprendizagem podem estar nos problemas relacionais e nas dificuldades que o professor encontra para coordenar os diferentes grupos (Mir, C. et al., 1998, citados por Fontes & Freixo, 2004). Os autores também referem o facto de os professores pretenderem resultados positivos muito rapidamente, não compreendendo que “os alunos transportam consigo atitudes individuais e aprendizagens quotidianas marcantes e diferentes” (Fraile, 1998, citado por Fontes & Freixo, 2004, p.62). Por seu turno, as famílias dos alunos, na sua maioria, preocupam-se mais com a aquisição de conhecimentos em detrimento das competências sociais e afetivas que formarão o ser humano. No entanto, já em 1899, Dewey, citado por Cochito (2004), defendia o princípio de uma escola organizada com vista ao desenvolvimento de um espírito de cooperação social, de livre

comunicação e troca de ideias. Também Freire (1996) defende que aprender e conhecer tem um caráter social, sendo através da interação e da cooperação que a aprendizagem ocorre.

Não foi em vão que “a capacidade para trabalhar cooperativamente foi um dos factores que mais contribuiu para a sobrevivência da nossa espécie” (Johnson & Johnson, 1982, citados por Lopes & Silva, 2009, p.13).

2. Jogo como forma de aprendizagem

Brincar é uma atividade saudável e útil, porque distrai, repousa e diverte (Ferland, 2006). Ao brincar, vive-se com mais prazer e alegria. O jogo é uma forma de brincar, um desafio, um direito reconhecido pela convenção dos direitos da criança (CDC/ONU, 1990). De acordo com o artigo 31.º da convenção, “os estados partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades próprias da sua idade”. Pelo facto de ser inerente à criança, o brincar/jogar enquanto atividade lúdica, pelos desafios cognitivos que pode proporcionar, pela possibilidade de aprender a estar com o outro, pelo significado cultural e social, pelo que ele permite de inovação ao professor, decidi refletir sobre o tema do jogo educativo como forma de aprendizagem.

Todos os jogos têm carácter educativo na sua essência, já que a criança ao jogar, sempre se educa (Kishimoto, 1998), mas pretendo refletir aqueles que têm ação direta no processo de aprendizagem, o jogo que, desenvolve competências cognitivas, sociais e ao mesmo tempo diverte. Reflito também porque foi uma aposta ganha aquando da sua aplicação em situações diversas de aprendizagem no estágio do 1.º CEB. Aplicámos jogos em todas as áreas de conhecimento e, como esperávamos, a adesão das crianças foi muito positiva. Reflito porque me interessa a questão do jogo relacionado com a aprendizagem pela forma prazerosa como as crianças aderem à proposta, sem querer aprofundar a questão, ainda por descortinar, da diferença entre jogo, lúdico, brincadeira.

“O jogo é uma actividade tão antiga como o homem” (Rino, 2004, p.9). Faz parte da sua natureza, do seu desenvolvimento cultural, afetivo e mental. A escola, aquela que não se pode separar da vida, tem no jogo uma ferramenta de aprendizagem de conteúdos, de construção de autonomia e de relacionamento social que não pode desperdiçar. O jogo está ligado às características biológicas, culturais e sociais do ser humano (*idem/ibidem*). E, sendo tão antigo, “parece mesmo sugerir a existência de um instinto de brincar” (Moreira & Oliveira, 2004, p.59). Esse mesmo instinto está presente nas espécies biológicas mais avançadas na escala filogenética e está relacionado com as habilidades necessárias à sobrevivência (Rino, 2004).

O termo jogo na cultura latina, aparece-nos com a palavra *ludus*. Este termo referia-se a jogos infantis, a recreação, a competições, a representações teatrais e musicais. Mas *ludus* também significa escola ou lugar onde se desenvolviam atividades práticas de aprendizagem das coisas necessárias à vida da criança como futuro cidadão (Pires & Pires, 1992). No entanto em português, jogo deriva de *jocus* que significa gracejo, piada, humor e divertimento. Com o evoluir dos tempos esta palavra ganhou a conotação de jogo, em geral, encontrando-se na origem dos termos que designam jogo em grande parte das línguas que derivaram do latim (*idem/ibidem*).

Kishimoto (1998) refere que à palavra jogo se podem associar conotações completamente diferentes. Basta pensar em jogo político, jogo de adultos, jogo por dinheiro, jogo de faz-de-conta... A variedade de fenómenos considerados como jogo mostra a difícil tarefa de o definir, para o qual não existe consenso (Dias, 2005). A este aspeto acresce a possibilidade de um mesmo comportamento poder ou não ser considerado jogo. Por isso, alguns autores seguem uma classificação de jogos baseados nas diferenças e analogias dentro da grande família dos jogos.

Huizinga (1951), citado por Kishimoto (1998), aponta como características do jogo o prazer, o carácter não sério, a liberdade que envolve o aspeto voluntário do jogo, a separação dos fenómenos do quotidiano pelos do mundo imaginário da criança.

Caillois (1967) segue a mesma linha orientadora de Huizinga (1951) e acrescenta a natureza improdutivo do jogo. Por ser uma ação voluntária da criança com um fim em si mesmo, não pode criar nada. Ao brincar, a criança não se preocupa com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física (citado por Kishimoto, 1998). No entanto, na área da educação, alguns teórico como Chateau (1979), Vial (1981) e Alain (1986) defendem o jogo infantil como recurso para educar e desenvolver a criança, desde que sejam prezadas as características do lúdico (Kishimoto, 1998).

Assim, a uma nova corrente não terá sido alheio “o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas que reconhecem o papel do brinquedo, da brincadeira, como factor que contribui para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento infantil” (Kishimoto, s.d., p.111). “Na actividade de jogar, o ensino

encontra tudo o que constitui a própria criança como ser complexo, simultaneamente inacabado e transbordante de potencialidades” (Ferran, Mariet & Porcher, 1979, pp. 26 e 27).

Dohme (2004), refere que os jogos não servem apenas como fonte de diversão, o que já seria importante. Eles proporcionam situações educativas muito diversas. “A criança não brinca para aprender, aprende porque brinca” (Epstein, 1996, citado por Ferland, 2006, p.41).

Bruner (1986), citado por Monteiro (1990), afirma que é no jogo que podemos experimentar os meios de combinar o pensamento, a linguagem e o imaginário.

Para Rino (2004), o jogo didático [educativo] é uma atividade com objetivos educacionais, cognitivos e afetivos e são determinados por quem planeia o ensino. Este tipo de jogos podem ou não estar relacionados com conteúdos curriculares.

Os jogos que desenvolvemos durante o estágio tinham ligação aos conteúdos que estávamos a trabalhar. Uma vez eles consolidavam conhecimentos, outras, apresentavam assuntos novos.

Ao usar o jogo com objetivos educacionais, o professor deve ter em conta o prazer que a criança experimenta ao jogar e usá-lo como “um meio, um veículo capaz de levar até a criança uma mensagem educacional, assim, a sua tarefa é escolher qual o jogo adequado, o veículo adequado, para transmitir a mensagem educacional desejada” (Dohme, 2004, p.2). Para além de desenvolver capacidades cognitivas, o jogo educativo implica que se desenvolvam relações entre sujeitos, potenciadoras de interação social (Rino, 2004). Almeida (1974) reforça a questão social e cultural que os jogos educativos envolvem através da aquisição de hábitos ou virtudes morais, como a lealdade, a bondade. Sob o ponto de vista social, os jogos visam estimular o companheirismo, desenvolver o espírito de cooperação, o senso social e a democratização.

Durante o estágio foram implementados jogos de grupo, como por exemplo o jogo da “Numeração Romana”, realizado em pequenos grupos. Cada grupo tinha uma cartolina [área de jogo], uma folha branca e lápis para efetuar os cálculos necessários. No centro foi colocada uma mesa com símbolos da numeração romana. A partir da projeção de um powerpoint, uma menina romana [figura conhecida das crianças], colocava várias questões/problemas e era esperado que os alunos

apresentassem a resposta em numeração romana. Isso implicava que resolvessem a questão em grupo e definissem que símbolos iriam necessitar. Chegados a um acordo, uma das crianças de cada grupo ia à mesa e retirava os referidos símbolos. Em grupo colavam os símbolos da resposta na área de jogo e mostravam aos colegas. As questões propostas iam sendo cada vez mais desafiantes e o seu grau de complexidade ia aumentando. No final todos os grupos foram premiados com uma coroa de louro (cf. Apêndice 45). Foi um jogo onde se previa que as crianças conseguissem participar juntos procurando prazer, comunicação e valorizando o papel de cada elemento do grupo. Mais do que o conhecimento da numeração romana, pretendíamos a construção de uma relação positiva dentro do grupo e de empatia entre os seus elementos. Já que havia diferentes tarefas a desempenhar foi importante verificar o nível de autoestima, confiança e segurança em si próprio que cada elemento demonstrava. Finalmente, pretendíamos que o jogo fosse dinâmico, sem ser competitivo, de modo a não perturbar a alegria de jogar (Leite & Rodrigues, 2001).

Os jogos educativos também podem proporcionar diversos benefícios ao nível físico, pois possibilitam trabalhar a psicomotricidade, sendo uma prática que consolida o desenvolvimento motor da criança e o seu envolvimento psíquico, social e afetivo nas atividades (Almeida, 1974). Hoje as crianças ficam sentadas durante muito tempo. Daí resulta que tenham menos capacidade de coordenação, menos capacidade de perceção espacial, menor prazer de utilizar o corpo em esforço e maior dificuldade de jogo em grupo (Neto, 2015). O autor refere que a educação para a saúde deve começar na infância, procurando fomentar estilos de vida ativa. No entanto, conclui que “a inactividade física tem vindo a aumentar de uma forma considerável nos últimos anos”, pelo que se “deverá exigir um planeamento urbano adequado ao desenvolvimento de experiências de jogo e aventura para crianças” (Neto, s.d., p.5). O jogo, ao desenvolver competências básicas como correr, saltar, pular, atirar, equilibrar, manipular, e outras, segundo Kishimoto (1996), citado por Carvalho, Barros e Pereira (2009), desperta na criança uma aprendizagem intuitiva e interativa envolvendo cognição, afetividade, corpo e interações sociais.

Na prática educativa, sempre que possível, implementámos, nos momentos destinados a expressão físico motora, alguns jogos. Para além do exercício físico,

[exploração de movimentos; deslocamentos utilizando diferentes formas de locomoção] tínhamos como objetivo que os alunos desenvolvessem o espírito de grupo e que vivessem momentos de satisfação e bem-estar. Uma das questões a refletir sobre os jogos com função educativa é o facto de muitas vezes se esquecer o aspeto lúdico, o do prazer de jogar. Ao perder o seu aspeto lúdico, a sua função hedonística [aquela que transforma a realidade através de comportamentos prazerosos], o jogo transforma-se em instrumento de trabalho, num mero objeto de instrução e deixa de ser jogo (Pires & Pires, 1992).

Tendo em atenção os dois aspetos acima referidos, propusemos aos alunos jogos individuais onde tinham de cumprir as regras definidas e estruturar o pensamento para atingir os objetivos dos jogos. São dois exemplos: o jogo do bingo [sinónimos e antónimos] e o jogo dos rebuçados [palavras variáveis e invariáveis]. O jogo do bingo tinha como objetivo a consolidação de conhecimentos, em que as crianças deveriam estar com grande grau de concentração. A cada palavra apresentada, os alunos procuravam no respetivo cartão se tinham o seu sinónimo ou o antónimo. Embora houvesse um cartão a ser preenchido primeiro, a regra defendia que o jogo só acabava quando todos os cartões estivessem preenchidos. Assim se evitava a competição negativa muitas vezes presentes nos jogos. No jogo dos rebuçados, cada criança retirava de uma caixa surpresa um rebuçado ao qual estava presa uma palavra. À voz do professor, o aluno lia a palavra e dizia se, no seu entender, era variável ou invariável. Seguidamente, a criança registava no quadro a sua palavra numa das colunas [palavras variáveis e palavras invariáveis]. Questionava-se todo o grupo para opinarem sobre a classificação da palavra. Para verificação correta, o aluno abria o rebuçado e lia as duas frases onde estava aplicada a palavra. As frases podiam variar em género ou em número, de modo a que se percebesse se a palavra dada variava ou não (cf. Apêndice 46).

Pessanha (2001) refere que a atividade lúdica esteve conotada negativamente, por ser oposta ao princípio do trabalho, daí que não se tivesse favorecido o seu estudo científico. Hoje, a sua função é reconhecida como fundamental no desenvolvimento da criança. No entanto, o jogo pedagógico não é apenas lúdico. Ao desenvolvê-lo há uma intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa que envolve a construção de um conhecimento. Nem sempre parece fácil conciliar no mesmo

objetivo o prazer de brincar e a responsabilidade de trabalhar. Mas faz todo o sentido se pensarmos que, na sua evolução, a criança começa apenas por brincar e, pouco a pouco, as responsabilidades escolares vão surgindo, dirigindo a sua espontaneidade para um objetivo, entrando em ação a função educativa do jogo (Pires & Pires, 1992). Os autores reafirmam que o jogo educativo tem sempre duas funções: a lúdica que transmite o prazer de jogar e a educativa que ensina alguma coisa. Assim, é importante definir alguns critérios para a seleção de atividades lúdicas. Podemos considerar o valor experimental do jogo, ou seja, o que ele permite desenvolver como experiência e como manipulação; a sua contribuição na construção e estruturação da personalidade da criança; a maneira como permite que a criança se relacione com os outros e o ambiente; o prazer, a alegria e as emoções que vão causar às crianças. Quando relacionado com aprendizagens, é necessário pensar a adequação da atividade aos gostos, às capacidades e ao fim a que se propõe (*idem/ibidem*).

Quem é quem? e o *Jogo da Serpente* foram jogos desenvolvidos a pares. Por ser jogado a pares, as crianças tiveram de revelar um grau de comunicação eficaz e a aquisição de códigos de socialização. De acordo com Leite e Rodrigues (2001), tarefas em conjunto exigem relações baseadas na reciprocidade e não no poder. A partir da leitura de uma carta que descrevia uma família, os alunos, a pares preencheram lacunas em pistas que lhes foram dadas com os graus de parentesco e os nomes dos membros da família. A partir da leitura das pistas devidamente preenchidas, construíram uma árvore genealógica com as imagens dos membros da família. Era um jogo que pressupunha raciocínio, organização de dados e análise de diferentes possibilidades (Rino, 2004) (cf. Apêndice 47 e 48). No jogo da serpente pretendia-se consolidar a multiplicação por 10, 100 e 1000. Numa folha apresentámos 15 questões matemáticas [operações e problemas] que envolviam a multiplicação por 10, 100 e 1000 e noutra havia uma serpente com 6 resultados [produtos]. Foi sugerido às crianças que fizessem a ligação entre as questões propostas e os respetivos produtos. Um dos objetivos do jogo era que os alunos não necessitassem de resolver todas as questões, mas que aplicassem o cálculo mental para completarem a serpente. Este tipo de jogo para além de ajudar a desenvolver o raciocínio e conceitos matemáticos serve também como recurso valioso de diagnóstico (cf. Apêndice 49). Quando se observa a criança a jogar, detetam-se forças e fraquezas específicas nos

conceitos, raciocínios e técnicas matemáticas (Baroody & Wilkins, 1999, citados por Moreira & Oliveira, 2004).

Durante o jogo é importante criar uma atmosfera lúdica que, no dizer de Monteiro (1990), depende mais do jogador do que do jogo e está intimamente relacionado com o comportamento dos intervenientes no jogo. O jogo é um método que pode ser aplicado de diversas formas, o que viabiliza inúmeros níveis mentais, tais como: memória, criatividade, raciocínio lógico. Com os jogos, a criança aprende a definir valores, a formar juízos e a fazer escolhas (Almeida, 1974, p.32). Outra vantagem é a facilitação do poder de concentração. Trabalhar com algo que se gosta, que desafia e que “tende” a um bom resultado exige atenção e esta virá como consequência deste envolvimento (Dohme, 2004, p.6). É importante focar que, para que o jogo seja promotor de todas as vantagens descritas, ele deve ser adaptado aos seus destinatários, considerando a idade, a capacidade, a cultura, o desafio que ele encerra em si próprio. Por outro lado, o professor deve fugir da “tentação normativa” e definir com clareza as funções que atribui a cada jogo (Pires & Pires, 1992, p.387). Os modos como se organiza a turma, o nível relacional do grupo, o nível de intercomunicação são também fatores a ter em conta quando utilizamos o jogo como forma de aprender (Monteiro, 1990).

O jogo permite a interação com os outros e com o ambiente, a exploração, a manipulação e a experimentação numa dicotomia com a aprendizagem contribuindo para a construção da personalidade da criança (Dias, 2005). “Para a criança, o jogo é uma atividade séria e importante, fator de construção, desenvolvimento e realização” (Pires & Pires, 1992, p.389). Se soubermos estimular o incremento do jogo no processo de aprendizagem, conseguimos uma atividade que distrai e instrui (*idem/ibidem*), para além de revelar a personalidade da criança, ou seja, a sua vontade, o seu carácter dominante (Chateau, 1975). A presença de um adversário no jogo é geradora de conflito motivador, pois obriga a mudanças de tática e a ter de encarar a situação de forma diversificada. Por outro lado, um adversário que se opõe constantemente, pode criar inibição (Rino, 2004).

Segundo Pires e Pires (1992) a utilização de jogos na escola é potencialmente de grande riqueza. A criança considera a atividade lúdica mais interessante que o trabalho escolar propriamente dito, mas os mesmos autores reforçam a ideia de que “o

trabalho escolar é a mais importante e a mais rica consequência social para as crianças” (p.390). Em consequência, devemos saber utilizar a atividade lúdica a favor da criança e da sua aprendizagem.

CAPÍTULO VI – EXERCÍCIO DE INVESTIGAÇÃO
[Abordagem Mosaico]

1. Enquadramento concetual

A vivência democrática é um critério importante de cidadania. É um meio pelo qual as pessoas se envolvem com outros na tomada de decisões que os afetam. É também um meio de resistir ao poder e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia permite que a diversidade prospere, criando um ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas. Serão todas boas razões para que também na educação de infância a criança seja educada a/e para ter espírito crítico, voz própria, envolvendo-se num diálogo democrático e na tomada de decisão (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b). Escolhas que impliquem razões de cidadania, “o pertencimento a um coletivo onde as decisões são tomadas não só pelo interesse do indivíduo, mas do coletivo como um todo ou de uma parte significativa desse coletivo” (Power Inquiry, 2006, citado por Moss, 2009, p.421).

Vários autores e investigadores têm assim defendido a importância e utilidade de escutar as vozes das crianças, alterando a imagem convencional da criança permeando a teoria e a investigação sobre a reconceptualização da infância (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b). A criança deixou de ser considerada um sujeito passivo de determinações estruturadas (James & Prout, 1990, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b), desprovida de direitos e sem opinião própria, e passou a ser vista como um sujeito que tem “um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem”, competente e com direitos (ME, 1997, p.19).

Segundo o artigo 13.º da CDC/ONU (1990),

a criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob a forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (p.11).

Assim, foi proposto que desenvolvêssemos um exercício de investigação na prática educativa de EPE com as crianças do JI. Aplicou-se uma metodologia que foi

desenvolvida e utilizada em dois estudos de investigação realizados na primeira infância na Inglaterra, por Alison Clark e Peter Moss – A Abordagem Mosaico.

A Abordagem Mosaico é inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi e desenvolvida nos JI de Reggio Emilia (Clark & Statham, 2005). Um dos princípios fundadores destas instituições é a visão da criança como ser competente e forte. A criança é vista e sentida com a conceção de uma *criança rica* capaz de se expressar através de *cem linguagens* (Edwards et al., 1999). A aprendizagem é um processo colaborativo em que crianças e adultos procuram significados em conjunto para tomada de decisões futuras. Esta noção de processo colaborativo estimula a visão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas. Ao interagir no mundo adulto, as crianças negociam, compartilham e criam culturas, logo necessitamos de pensar em metodologias que tenham como foco as suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista (Muller & Delgado, 2005).

Desta forma, a abordagem mosaico é uma metodologia que tem como foco crucial escutar a voz das crianças, ouvindo-as sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida (Oliveira-Formosinho, 2007). Assim, “escutar as crianças ajudará os adultos a tomarem melhores decisões. As ideias e as informações que as crianças partilham são pertinentes para se conhecer melhor a forma como interpretam os processos pelos quais passam, os seus sentimentos e desejos” (Fernandes & Trois, s.d., p.4).

A metodologia utilizada nesta abordagem combina instrumentos participativos verbais e visuais de forma a espelhar as perspetivas das crianças a partir do material produzido por elas. Constrói-se, assim, uma plataforma de comunicação entre as crianças e os adultos. Desta forma, e segundo Clark e Moss (2001), esta metodologia é considerada um multimétodo. É uma abordagem participativa onde a criança é vista como um agente ativo, um *expert* na sua própria vida, competente e comunicadora, detentora de direitos e, conseqüentemente, construtora de conhecimento; é reflexiva porque os agentes educativos são envolvidos na reflexão e criação de significados; é adaptável porque pode ser usada em diferentes contextos; é focada nas experiências de vida da criança na medida em que observa os comportamentos, as brincadeiras, as ações e reações, e não apenas os conhecimentos adquiridos ou recebidos; pode ainda

ser incorporada na prática, uma vez que é uma metodologia de escuta e que pode servir como ferramenta de avaliação pelo educador (*idem/ibidem*).

Nesta abordagem, segundo Langsted (1994), citado por Clark e Moss (2005) as crianças são vistas como especialistas da sua própria vida; comunicadoras competentes e co-investigadoras, ou seja, utilizam a partilha de poder no processo de investigação.

2. Objetivo do estudo

Através do exercício de investigação realizado, tínhamos como objetivo perceber os pontos de vista das crianças relativamente ao espaço do JI.

Tratava-se, nesta investigação, de propor às crianças que olhassem para o seu JI com um olhar crítico, sendo capazes de indicar os sítios que gostavam mais/menos, o que gostavam de fazer nesses sítios e o que desejavam alterar no espaço físico do JI, “não como meros respondentes, mas intérpretes do processo de investigação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b, p.24). Estas foram as questões de partida meramente orientadoras, pois procurávamos as “respostas” através das conversas informais que tínhamos com as crianças, assim como a partir dos métodos abaixo descritos.

É importante perceber o que as faz sentirem-se felizes e seguras, que significados atribuem aos espaços em que habitam, às pessoas com quem vivem e convivem e às atividades que realizam. Para entendermos a criança e o seu sentir, não basta observá-la, é preciso dar-lhe voz, ferramentas e tempo para que se expresse de formas diversas.

3. Fases da abordagem mosaico

De acordo com Clark (2007), a abordagem mosaico define-se em três fases: recolha de informação; tratamento de dados; apresentação e discussão dos dados.

3.1. Recolha de informação

Para iniciar a investigação, apresentámos às crianças um saco com uma surpresa. Era a imagem da fachada do edifício do JI recortada em forma de puzzle. As crianças começaram a construí-lo e depressa concluíram que era a sua escola.

Com esta atividade tínhamos a intenção, de uma forma implícita, de fazer a ponte com a questão de partida – Qual a perspetiva da criança acerca dos espaços do Jardim de Infância?

A partir da imagem, foi realizada uma reunião/conversa com todas as crianças para que tivessem conhecimento dos objetivos da investigação e das intenções que tínhamos com a implementação desta abordagem. O nosso papel, numa pedagogia de participação, era o de começar por construir um lugar de afetos, encorajar as crianças e dar-lhes autonomia, sendo bem claro sobre o que se esperava delas.

Após informarmos as dinâmicas do exercício, perguntámos quem gostaria de participar, respeitando, desta forma, o direito ao consentimento informado, bem como o seu pleno direito de não participar (Biklen & Bogdan, 1994). Desta forma, ao considerar o consentimento da criança, expressa-se um conjunto de cuidados éticos reveladores de sensibilidade e respeito pela criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b). De acordo com Parsons e Stephenson (2001), citado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008b), “todos aqueles que se encontram envolvidos na investigação têm o direito de serem tratados de forma ética e moralmente aceitável, incluindo nesta consideração as crianças” (p.25).

Este foi o primeiro contacto de escuta da criança. Depois de constituído o grupo, registaram o seu nome numa folha, como forma de compromisso e de se sentirem parte integrante da investigação. Colocámos ao seu dispor uma série de instrumentos [máquina fotográfica, folhas brancas, lápis], começando a fase de recolha da informação e tendo em consideração a criança como co-investigadora, condutora do próprio processo.

Vários foram os métodos utilizados [circuitos, a construção de mapas, registos fotográficos, desenhos, entrevistas informais] para que, num processo gradual e contínuo, as crianças percebessem a quantidade de opiniões que podem emitir a partir de múltiplas linguagens, assim lhes demos espaço, autonomia e motivação. “A

escuta das suas perspetivas não é um processo circunscrito à comunicação verbal, incidindo antes, sobre todos os formatos que materializam e documentam a voz das crianças” (Araújo & Andrade, 2008, p.114). Deste modo, ficámos mais atentas, não apenas à comunicação verbal das crianças, mas também à não-verbal/visual, às brincadeiras, às formas simbólicas e a todas as ações que nos permitiam escutar a criança.

Começamos as entrevistas semiestruturadas e as conversas informais que, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008b), são consideradas o formato mais adequado para entrevistar crianças. No início não foi fácil chegar a respostas muito elaboradas, porque não nos conhecíamos suficientemente bem uns aos outros. Sendo a primeira oportunidade real de ouvir as crianças fez-nos reconhecer que esta seria a melhor “forma de as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competência e direitos” (*idem/ibidem*, p.27). No entanto, a entrevista revelou-se ser um recurso bastante eficaz, pois possibilitou a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo que o investigador desenvolvesse intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Biklen & Bogdan, 1994).

De acordo com Cruz (2008), as opiniões das crianças deveriam ser ponto de partida para se pensar a prática pedagógica nas instituições.

De igual forma, os circuitos foram métodos bastante relevantes no processo de recolha de informação. Consistiram em visitas guiadas pelas crianças ao JI onde, ao longo dos percursos, utilizaram o registo fotográfico e/ou o desenho como forma gráfica de representar o espaço que mais gostavam, que menos gostavam e que gostariam de mudar. Assim, exprimiram pensamentos e sentimentos que por vezes são difíceis de expressar verbalmente.

Numa fase seguinte, toda a informação foi compilada em mapas. Segundo Clark e Statham (2005), os mapas, consistem em representações no plano, desenvolvidas pelas crianças, onde colocam os registos que consideram importantes. As crianças escolheram as fotografias e/ou os desenhos que acharam pertinentes sobre os espaços do JI para construírem o seu mapa. Todas as escolhas foram justificadas pelas crianças e registadas por escrito pelas estagiárias.

Com o passar do tempo, o grupo sentiu-se muito mais solto, mais autónomo, mais interventivo. À medida que o trabalho decorria, nós próprias continuámos a apostar no respeito, nos interesses e nas motivações das crianças, que íamos percebendo cada vez melhor. Tal como refere Oliveira-Formosinho e Araújo (2008a), o discurso da criança tende a ser mais extenso e claro quando ela se encontra num contexto verdadeiramente familiar. As perguntas passaram a ter uma intenção mais direcionada e as respostas iam sendo mais completas. Aos nossos olhos, a imagem da criança era a de “um ser ativo, competente, construtor de conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida” (*idem/ibidem*, p.50). E foi sobre o que descobriram, que foram capazes de partilhar com todo o grupo, explicando o que tinham feito e como.

As conversas/entrevistas com a educadora e pais também foram realizadas de uma forma informal, com ênfase na perceção dos adultos sobre a experiência quotidiana das crianças.

Posteriormente, em conjunto com as crianças da outra sala, foi construído o instrumento onde foram reunidos e expostos os materiais resultantes dos diferentes métodos utilizados ao longo do processo de investigação - Manta Mágica. Assim, as crianças tiveram oportunidade de poder observar e refletir sobre os momentos mais significativos do processo como forma de expressão dos seus pontos de vista (Clark & Statham, 2005; Clark, 2007) (cf. Apêndice 50).

3.2. Tratamento de dados

Nesta fase reunimos a informação por forma a podermos tomar decisões. Apesar de, ao longo de toda a investigação, os dados terem sido de alguma forma selecionados, analisados e avaliados, foi nesta fase que eles foram cruzados e tratados. Assim, para que pudéssemos confrontar a informação obtida das diferentes perspetivas [crianças, pais e educadora], fizemos a triangulação dos diferentes métodos e também diversos participantes (cf. Apêndice 51 e 52). Desta forma, a triangulação permitiu-nos colocar as “perspetivas das crianças em diálogo com as outras perspetivas” já que a pluralidade de vozes e de metodologias são cruciais para

a investigação (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p.64). Este diálogo com as outras vozes possibilitou igualmente mostrar a especificidade da voz da criança e da sua competência na compreensão do quotidiano do seu contexto escolar, mas também, o seu direito a participar (*idem/ibidem*).

Depois da triangulação de dados recorreremos à sua organização, agrupando-os em categorias/subcategorias emergentes, segundo as evidências espelhadas no quadro (cf. Apêndice 53).

3.3. Apresentação e discussão dos dados¹⁰

As evidências recolhidas são fruto da multiplicidade dos métodos supracitados: observação, da interação, das fotografias, dos mapas, desenhos, circuitos e produções das crianças ao longo de todo o processo, bem como entrevistas concretizadas de forma informal, às crianças. Estas foram complementadas com entrevistas a outros intervenientes, participantes ativos da vida das crianças (Clark, 2007).

As entrevistas às crianças ocorreram através de conversas descontraídas e surgiram naturalmente, sendo relevantes para obter informações sobre as suas experiências, o que pensam e o que gostam de fazer (Shores & Grace, 2001, citado por Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008).

A partir dos dados recolhidos, tornou-se necessário agrupar os conceitos emergentes em categorias – categorização – a qual consiste na “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação (...) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2004, p.111). Relativamente aos dados, estes foram organizados em 3 categorias [Brincadeira livre, Interações e Vontade de Mudança].

A categoria - Brincadeira livre - remete para momentos que foram valorizados pelas crianças reforçando a ideia que “ o brincar é a linguagem pela qual as crianças estabelecem a comunicação e alimentam seus primeiros vínculos” (Fernandes, 1999, p.13). Dentro desta categoria destacamos duas subcategorias: os momentos de jogo simbólico e os de movimento. Relativamente à subcategoria jogo simbólico, é

¹⁰ As conclusões da investigação são apresentadas com o mesmo texto pelo par da prática pedagógica que desenvolveu a investigação.

assumido pelas crianças o agrado por esta atividade, presente em algumas afirmações tais como: *Gosto da casinha. De brincar com os bebés; Gosto das bonecas, de brincar aos pais e filhos.* Os pais corroboram o gosto das crianças, referindo que estas imitam as brincadeiras do JI em casa. *A M. adora imitar a educadora com os meninos. Ela finge que é a educadora e os bonecos são os meninos. Ela chama os bonecos pelos nomes dos colegas; Ela imita muito a escola. Está sempre a brincar ao faz de conta.* A educadora referia que na tabela onde marcavam as atividades livres, as crianças tinham preferência pelo espaço da casinha. Relativamente à subcategoria - Movimento - foi evidente que as crianças valorizam bastante a atividade física no exterior: *Gosto do escorrega para brincar; Gosto lá fora porque gosto de brincar e correr, jogar à bola até ficar com água na cara.* Os pais refletem, nas suas opiniões, as mesmas evidências. *Ela adora dançar e fazer ginástica; Ele gosta muito de andar de bicicleta. Ao fim de semana costumamos ir para o choupal.*

Compreende-se da análise dos dados emergentes que o ato de brincar livremente é a atividade que despoleta mais interesse por parte das crianças. Assim, reforça-se a ideia de que devem ser dadas oportunidades às crianças para brincarem livremente, especialmente no espaço exterior, pois “brincar é um ato de vontade e de liberdade” (Paiva, 2009, citado por Cunha & Silveira, 2011, p.58).

A segunda categoria denomina-se Interações e a sua escolha advém da importância que as crianças davam à interação com as outras crianças. Na sua maioria, deram ênfase a esta questão quando abordadas sobre o que gostam de fazer no JI, revelando que gostam de brincar com os amigos, especificando o seu nome. *Gosto de brincar na casinha. O pai é o D. e a mãe é a I; Íamos buscar a minha piscina e eu e o D. nadávamos.* Alguns dos pais também referem a questão da interação a partir dos relatos dos filhos. *Em casa ela fala muito de duas coleguinhas. Refere mais o nome delas. Está sempre a pedir para virem cá a casa brincar; O que ele mais refere são as brincadeiras com os amigos.*

À pergunta se achava que as crianças gostavam do JI, a educadora respondeu *É aqui que brincam, onde têm os amigos, criam relações de afeto e cumplicidade.* De facto a criança é um ser social, uma vez que “ é a vivência no meio humano, na [e pela] interação com outros indivíduos, que permitirá o desenvolvimento na criança” (Machado, 1994, p.29).

Através da observação nas situações do quotidiano, também eram visíveis os momentos de interação em que partilhavam os seus brinquedos, e construía no seu imaginário brincadeiras que transportavam para o real. Esta questão da socialização tornou-se pertinente porque é através dela, que as crianças ganham o sentido de pertença a um grupo. Também a análise das imagens capturadas pelas crianças desvendava um claro interesse das mesmas, na interação. Gostavam particularmente de tirar fotografias aos amigos, aos adultos mais próximos, mas principalmente às interações entre estes.

Estas evidências são reveladoras do que se passava no JI. A educadora valorizava muito as conversas no tapete, criando um clima propício a interações de qualidade. Por outro lado, o facto de as crianças terem bastante tempo de brincadeira livre, permitia-lhes construir laços entre os membros do grupo.

Concluimos que, mais do que valorizar os espaços, valorizam as pessoas que os habitam, e as interações que neles ocorrem, reforçando a ideia de que a criança é um ser social, e que é nessa “interação (...) que a criança entra em contacto com o mundo que a rodeia” (*idem/ibidem*, p.27).

A terceira categoria refere-se à Vontade de Mudança. Foi visível a vontade de mudança tanto no espaço interior como no espaço exterior. Verificou-se que as crianças eram bastante opinativas quando questionadas relativamente aos espaços a alterar, demonstrando algum descontentamento. Também foi perceptível que as crianças deram ideias em relação aos espaços interior e exterior, sugerindo como os alterar e referindo os materiais. *Não gosto lá fora...da casinha, da areia, está tudo velho; Gostava de sítios novos, carros, motas, aviões, camionetas, carro dos bombeiros, camião do lixo; Tirava as flores e metia um boneco; Tirava o ananás e metia um carrinho; Quero pôr os jogos na matemática e a matemática trocava com o computador.*

Com base nas evidências podemos inferir que a ausência de participação na conceção dos espaços e dos materiais faz com que as crianças não se sintam tão integradas nestes e revelem, por conseguinte, vontades de mudança.

Os pais referem o espaço interior exíguo para o número de crianças e a falta de coberturas no espaço exterior de modo a permitir melhor utilização. *Aumentava as salas. Na minha opinião são pequenas para tantos meninos.*

Ao tomar conhecimento das evidências, a educadora propôs-se construir alguns dos brinquedos referidos por elas. *Podíamos fazer camiões com caixotes.*

Após todos os dados serem devidamente organizados e analisados, refletimos que cabe ao educador criar um espaço de participação para as crianças em que a estrutura, a organização, os recursos e as interações sejam pensados para criar múltiplas possibilidades para que a escuta ativa da criança tenha consequências reais (Oliveira-Formosinho, 2007).

É nesta fase que são esperadas tomadas de decisão acerca da investigação. No entanto, esta foi uma etapa que não chegamos a concretizar por falta de tempo.

Com esta investigação tivemos oportunidade de observar e ouvir as crianças de um modo mais atento e diverso. Percebemos a importância de dar voz à criança, num ambiente educativo democrático, numa pedagogia de participação em que ela não é vista apenas, mas também ouvida e de reconhecer as suas visões e perceções como válidas. De acordo com Kinney e Wharton (2009), escutar as crianças proporciona-nos entendimentos valiosos sobre elas. Ajuda-nos a concentrar a atenção nos modos como elas extraem sentido do seu mundo. A partir das observações e do diálogo que mantivemos com as crianças, percebemos que elas se envolvem natural e ativamente na busca de sentido e assim vivem um constante processo de construção de significado (*idem/ibidem*).

Neste exercício investigativo vivemos momentos de relação mais próximos das crianças, estabelecendo-se gradualmente um melhor nível de confiança e de afetividade.

Quando a criança participa, ela toma consciência das suas escolhas e desenvolve o sentimento de competência e autoria e descobre a importância de pensar por si própria acerca das coisas que lhe diz respeito (Gronlund & Engel, 2001, citado por Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegada ao fim desta etapa de vida, é tempo de olhar o esboço, o esquiço, que desenhei previamente à mão livre, que fiz e refiz, que redefini até chegar à planta do meu projeto. Fiz um percurso percebendo que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), em educação, é tão empobrecedor ignorar o passado quanto o futuro. Ao ignorar o passado, tende-se a ignorar a natureza humana que constrói identidades e culturas a partir da memória. Ignorar o futuro e retomar o passado como única configuração do presente, é ignorar a liberdade criativa individual e coletiva que desafia à participação na construção do mundo.

Percebi que entre passado e futuro estava um presente em aberto, com mil possibilidades, mas também com a consciência de que tudo o que imprimia, não mais poderia ser apagado. Era urgente ser assertiva nos traços de uma construção com um destinatário específico. Do que vi menos conseguido e realizei com menor segurança, nasceu a reflexão, a procura de melhores formas de compreender e fazer. Na frustração vi a força, no sucesso vi o caminho.

Envolvei-me com a esperança de quem luta por uma causa, de quem quer seguir a ideologia dos seus passos. E os meus seguiram os caminhos traçados por aqueles que se aventuraram a ver a criança como um ser que age e interage, como forma de construir novos entendimentos, reorganizando a compreensão que faz do seu mundo (Hohmann & Weikart, 2011). Em ação fiz opções tendo em consideração a criança, tal como defendem Oliveira-Formosinho e Araújo (2008b), “possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p.16).

Construí, em cooperação, espaços de pertença, onde diferentes vozes se tornam solidárias sem perderem a sua identidade, num processo complexo de relações humanas. Esta prática social revelou-se de um dinamismo desafiador e exigente que, paulatinamente, nos ia preparando para a vida, enquanto coletivo. Ensaiei novos olhares sobre o ambiente que se vivia nas diferentes situações. Olhares mais abrangentes para que ninguém ficasse de fora do processo que era a construção de um ser humano mais apto a dar e a receber, mais democrático.

Foi uma experiência nova para mim, a de membro de uma equipa onde se partilha o poder, se ouve, se respeita, se flexibiliza, se planeia em conjunto para ver a obra

nascer. O dia-a-dia era feito de objetivos definidos, prazos a cumprir, mas também de realidades imprevisíveis que exigiam soluções adequadas.

Construí pontes de partilha com os meus pares, sempre tão disponíveis e permeáveis, fazendo-me cada vez mais consciente dos traços com que desenhava este projeto. Completámo-nos no pensar e na ação, discutimos pontos de vista, refletimos. Não menos importantes foram as orientadoras cooperantes [educadora/professora] que ao longo do processo foram um pilar significativo pela confiança que depositaram em mim e no meu grupo, pelo modo subtil como intervinham quando nos reencaminhavam durante a atuação, pela forma como nos viam enquanto futuras educadoras/professoras. Guardo a relação de afeto que mantinham com as crianças, a segurança do saber agir. Também a colaboração e o incentivo tão necessários durante a prática pedagógica estiveram presentes através dos meus supervisores.

E agora, as crianças, umas e outras, a razão maior neste processo que foi do esquiço à visão tridimensional da obra que comecei a construir tijolo a tijolo. Das crianças ficaram-me gravados os olhares, aqueles que dizem coisas que sempre tentei entender e aos quais muitas vezes respondi com a devolução de outro olhar. Às crianças devo a procura da minha maneira de estar e de ser em educação.

E o futuro?

Estou destinada à construção, tanto na minha formação inicial, quanto na de educadora/professora. Tenho sonhos, sim, tenho projetos, muitos projetos.

Amanhã, espero construir uma cidade! Tomarei em conta o terreno, solo e subsolo. Saberei adequar a rocha firme ou as areias movediças, dando-lhes utilização apropriada. Farei da variedade da paisagem a grande riqueza da vida da minha cidade. Cumprirei um projeto realista, viável, pois sei que tem de responder a orientações que estão legisladas, que passará por *gabinetes, serviços, administrações*. Quero que dê resposta a pessoas, às suas expectativas, às suas culturas. Desejo que seja harmonioso na sua diversidade, andaimado nas interações e na construção do conceito de realidade cada vez mais elaborado (Hohmann & Weikart, 2011).

Para que seja real a pertença, definiremos, em conjunto, materiais e equipamentos. Desejo que o espaço seja esteticamente agradável, aprazível, mas que

revele algo sobre os seus autores. Um espaço de liberdade onde os materiais possam ser mais do que nos pareçam; que se transformem naquilo que queremos que sejam. Um projeto sem muros, talvez uma sebe que dê sentido de pertença, que seja natural, que seja simultaneamente transponível e não nos encerre, nem condicione quem quiser vir e ficar. Uma sebe que permita a comunicação e a privacidade, que permita troca de experiências, momentos de encontro e de festa.

Estarei tão atenta à manutenção da minha cidade, como estive na sua génese. Refletirei o onde, o quando, o quem, o como, o porquê com todos os envolvidos neste projeto construtivo e sempre em construção. Ao mesmo tempo que vou mantendo valores que estiveram presentes desde a primeira ideia, vou alterando, modernizando, perspetivando pequenas estruturas, vou dando cor, rasgando janelas que me permitam olhar horizontes com novas direções.

Transformarei o “eu” em “nós”, uma equipa, que partilhe, que coopere. Uma equipa onde se aprenderá a ser e a estar. Uma equipa que saiba reconhecer que este planeta está apetrechado de múltiplas oportunidades e que nem tudo precisa de uma construção técnica, basta que usemos a imaginação. A construção em que me quero ver envolvida será norteadada pela paixão, pois “a paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade” (Day, 2004, p. 23).

Termino esta etapa de vida tranquilamente, com a certeza de que este é o caminho e que ele se faz, construindo mais e melhores saberes. Fiz aprendizagens significativas às quais acrescentarei novas aprendizagens. Tenho o principal, o gosto e a vontade de ser construtor de mundos diversos.

“Diziam-me amiúde: o passado nos impele; mas eu estava convencido de que o futuro me puxava” (Sartre, 2005, p.157).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, A. L. (2010). (Re) Descobrir os recreios – novos olhares sobre as crianças. Em: *Cadernos de educação de infância*, n.º 90. Associação Profissional de Educadores de Infância. Lisboa.
- Almeida, P. N. (1974). *Dinâmica lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. Editora Loyola. São Paulo.
- Araújo, S.B. e Andrade, F.F. (2008). Da participação convencionada à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. In Oliveira-Formosinho, J.(org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.95-116). Porto Editora. Porto.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill. Amadora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. 7.ª edição, McGraw-Hill. Aravaca.
- Azevedo, A. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In Oliveira-Formosinho, J.(org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.117-143). Porto Editora. Porto.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa.
- Bento, M.G.P. (2013). Brincar e pisar o risco. Em: *Cadernos de educação de infância*, n.º 98. Associação Profissional de Educadores de Infância. Lisboa.
- Biklen, S. e Bogdan, R. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto.
- Boavida, A. M., e Ponte, J. P. (2002). Investigação Colaborativa: Potencialidades e problemas. In G. (org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Associação de Professores de Matemática.
- Brazelton, T. e Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. 6.ª edição, Editorial Presença. Barcarena.
- Cadima, A. (1996). *Diferenciação: No Caminho de uma Escola Para Todos*. In *Noésis*, Outubro-Novembro/1996 III. Lisboa.

- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Carneiro, A., Leite, E. e Malpique, M. (1983). *O espaço pedagógico 2 corpo/espaco/comunicação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, J.E., Barros, P.C. e Pereira, M.B.F.L.O. (2009). *O lúdico como uma possibilidade de intervenção ao bullying e formação da criança na escola*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Brasil. Acedido a 20 de abril de 2016, em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10172/1/OI%C3%BAico%20Educere2009.pdf>.
- CDC/ONU (1990). *Convenção dos direitos da criança*. Acedido a 6 de março de 2016, em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. 2.ª edição, Atlântida Editora. Coimbra.
- Clark, A. (2007). *Early Childhood Spaces: Involving young children and practitioners in the desing process*. Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A. e Statham, J. (2005). Listening to young children - Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, n°29, pp. 45-56.
- Clark, A., e Moss, P. (2001). *Listening to Young Children The Mosaic Approach*. National children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation. London.
- Clark, A., e Moss, P. (2005). *Listening to young children*. Netherlands: Ncb.
- Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural*. ACIME. Lisboa.
- Correia, A. (1989). *Planeamento do Espaço de Jogo Infantil*. Edição do Ministério da Educação. Lisboa.

- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspetiva das crianças. In Oliveira-Formosinho, J.(org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.75-93). Porto Editora. Porto.
- Cunha, C. e Silveira, L. (2011). *Os jogos e as brincadeiras tradicionais como expressão cultural*. Universidade do Minho. Braga.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Trad. Flores e Martin. Porto Editora. Porto.
- Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º129/2012 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Dias, I. S. (2005). O Lúdico. *Educação & Comunicação n.º 8*:121-133.
- Dohme, V. D. (2004). *Atividades lúdicas na educação – o Caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Texto integrante dos Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História. ANPUH/SPUNICAMP. Acedido a 15 de abril de 2016, em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20VIII/Vania%20DAngelo%20Dohme.pdf>
- Duarte, A. e Marques, A.S. (2014). Expressão Dança. In (org.) Caldas, A.P. e Vasques, E. *Educação Artística para um Currículo de Excelência* (pp.79-118). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Duarte, J.B. (2004). *Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz*. Revista Lusófona de Educação.4:pp.33-50. Acedido a 8 de março de 2016, em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1409/Educacao04_Duarte.pdf?seq.
- Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança - A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Trad. Dayse Batista. Artmed. Porto Alegre.
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. CLIMEPSI Editores. Lisboa.
- Fernandes, A. (1999). *Para uma sociologia da cultura*. Campos das Letras. Lisboa.

- Fernandes, C.V. e Trois, L.P. (s.d.). *Escuta e participação das crianças na construção da proposta pedagógica na educação infantil*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Acedido a 22 de março de 2016, em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Infancia/Trabalho/04_57_03_Escuta_e_participacao_das_crianças_na_construcao_da_proposta_pedagogica_na_educacao_infantil.pdf
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes*. Edições Afrontamento. Porto.
- Ferran, P., Mariet, F., e Porcher, L. (1979). *Na Escola do Jogo*. Trad. M. Assunção Santos. Editorial Estampa. Lisboa.
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. Em: *Cadernos de educação de infância*, n.º 90. Associação Profissional de Educadores de Infância. Lisboa.
- Folque, M. (2012). *Aprender a aprender no pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Lisboa.
- Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. 4.ª edição (pp. 9-24). Porto Editora. Porto.
- Formosinho, J. e Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In Oliveira-Formosinho, J. e Gâmbua, R. (org.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.85-124). Porto Editora. Porto.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2008). *Currículo e Organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. Currículo sem Fronteiras, v.8 n.º1, pp.5-16.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. São Paulo.
- Gallahue, D.L. (2010). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.49-83). 2.ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-Em-Participação: Trabalho de Projeto. In Oliveira-Formosinho, J. e Gambôa, R. (org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.49-81). Porto Editora. Porto.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas - A teoria na prática*. Trad M. A. Veronese, Artmed Editora. Porto Alegre.
- Gill, T. (2010). Qual o local em que mais gostavam de brincar quando eram crianças? *Infância na Europa*, n.º 19, 24-25.
- Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Gregório, C. (1997). Condições Necessárias à Diferenciação. Instituto de Inovação Educacional (ed.), *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo, das intenções aos instrumentos*. Porto Editora. Porto.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora. Porto.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. 6.ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Horn, M.G.S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil*. Artmed. Porto Alegre.
- Katz, L. (1995). The Benefits of Mixed Age Grouping. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Champaign.

- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Trad. Carla Tavares e Ana Isabel Vale. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Katz, L. e Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância*. Trad. Ana Maria Chaves. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Kemmis, S. (1988). *El Curriculum: Más Allá de la Teoría de la Reproducción*. Ediciones Morata. Madrid.
- Kinney, L. e Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Trad. Magda França Lopes. Artmed. Porto Alegre.
- Kishimoto, T. M. (1998). *O jogo e a educação infantil*. 2.^a edição, Pioneira. São Paulo
- Kishimoto, T.M. (s.d). *O Jogo e a educação infantil*. Revista Perspectiva. UFSC/CED, NUP, n.º22, pp.105-128. Florianópolis. Acedido a 20 de maio de 2106, em: [file:///C:/Users/Sofia/Downloads/10745-32465-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Sofia/Downloads/10745-32465-1-PB%20(3).pdf)
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Lei – Quadro da Educação Pré-escolar*. Diário da República n.º34/97- I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Leite, C. e Rodrigues, M.L. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J.(org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.110-140). Porto Editora. Porto.
- Lopes, J. e Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Areal Editores. Porto.
- Lopes, J. e Silva, H.S. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. LIDEL - Edições Técnicas, Lda. Lisboa.
- Machado, L. (1994). Educação infantil e Sócio interacionismo. In Oliveira (org.), *Educação infantil: muitos olhares*. Cortez Editora. São Paulo.

- Magalhães, A. M., e Alçada, I. (1994). *Os jovens e a leitura: Nas vésperas do século XXI*. Caminho. Lisboa.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto em Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas*. 4.^a edição, Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Ministério da Educação (2015). *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Monereo, C. e Gisbert, D. D. (2005). *Tramas. Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Trad. Cláudia Schilling. Artmed. Porto Alegre.
- Monteiro, J.G.P. (1990). Jogo e desenvolvimento psicológico da criança nos sistemas familiar e escolar. *Educação e Tecnologia*, n.º VI: 43-51.
- Moreira, D. e Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Universidade Aberta. Lisboa
- Moss, P. (2009). Introduzindo a política na creche: A educação infantil com prática democrática. *Psicologia USP*, julho/setembro, 2009, 20(3), 417- 436. São Paulo. Acedido a 16 de abril de 2015 em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicosp/v20n3/v20n3a07.pdf>
- Muller, F. e Delgado, A. C. (2005, maio/agosto). Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n.º91: 351-360. Acedido a 17 de fevereiro de 2016, em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>
- Neto, C. (2015). Entrevista a Carlos Neto. *Observador*. Acedido a 7 de abril de 2016

em:<http://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>

Neto, C. (s.d). *A Criança e o Jogo: Perspectivas de Investigação*. Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa. Acedido a 20 de abril de 2016, em: <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/acriancaejogo.pdf>

Niemann, F.A. e Brandoli, F. (2012). *Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática*. Acedido a 23 de abril de 2016 em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71>

Niza, S. (2012). *Sérgio Niza - escritos sobre educação*. In Nóvoa, A., Marcelino, F., Ó, J. (org.). Tinta da China. Lisboa.

Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças. *Escola Moderna* nº37, 5.ª série: 5-13.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância. Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto e M. A. Pinazza (orgs.), *pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-35). Artmed Editora. Porto Alegre.

Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. (2011a). O Espaço na Pedagogia-Em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J.(org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-69). Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. (2011b). O Tempo na Pedagogia-Em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J.(org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.72-96). Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S.B. (2008a). A Construção Social da Moralidade: A voz das crianças. In Oliveira-Formosinho, J.(org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.31-54). Porto Editora. Porto.

- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S.B. (2008b). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho, J.(org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.13-29). Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2011). Pedagogia-Em-Participação: A Perspetiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.98-117). Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). A pespetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. 4.ª edição (pp. 25-60), Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. e Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspetivas das crianças. In Oliveira-Formosinho, J.(org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.55-73). Porto Editora. Porto.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. e Feldman, R. D. (2009). *O mundo da criança. Da infância à adolescência*. 11.ª edição, McGrawHill. Lisboa.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Novas Competências para ensinar*. Trad. Patrícia Ramos. Artmed. Porto Alegre.
- Pessanha, A.M.A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Pires, J. e Pires, G.N.L. (1992). Atividade Lúdica e Aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia* - Publicação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação ANO XXVI n.º3: 379-391.
- Pombo, O., Guimarães, H.M. e Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Texto Editora. Lisboa.
- Porto Editora (2009). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto Editora. Porto.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações,*

actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Universidade de Aveiro. Acedido a 24 de março de 2016, em: http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf;

Rino, J. (2004). *O Jogo, Interações e Matemática*. Gabinete de Edição da APM. Lisboa.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora. Porto.

Saracho, O e Spodek, B. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artmed. Porto Alegre.

Sarte, J.P. (2005). *As palavras*. Trad. J. Guinsburg. 2.ª edição, Nova Fronteira. Rio de Janeiro.

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Exedra.9: 111-118.Coimbra.

Sprinthall, N., e Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional – Uma abordagem desenvolvimentalista*. Editora Mc-Graw-Hill. Amadora.

Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagogia e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto Editora. Porto.

Tomlinson, C.A. e Allan, S.D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Trad. Fernando Alves. Edições ASA. Porto.

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Edições ASA. Porto.

Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna* n.º42, 5.ª série:5-12.

Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Relógio d'Água. Lisboa.

Zabala, A. (2010). *A prática educativa: como ensinar*. Artmed. Porto Alegre.

Zabalza, M. A. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA. Porto.

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

ANEXOS

Anexo I - Instrumentos de registo



Figura 1: Mapa de presenças



Figura 2: Mapa de aniversários

Anexo II - Horário letivo da turma (atividades curriculares)¹¹

HORAS	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA
9.00 – 9.30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9.30 - 10.00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10.00- 10.30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10.30 – 11.00	INTERVALO				
11.00 – 11.30	Apoio ao Estudo	Português	Matemática	Estudo do Meio	Matemática
11.30 – 12.00	Inglês	Português	Matemática	Estudo do Meio	Matemática
12.00 – 12.30	Inglês	Português	Matemática	Apoio ao Estudo	Matemática
12.30 – 14.00	ALMOÇO				
14.00– 14.30	Matemática	Estudo do Meio	Inglês	Português	Apoio ao Estudo
14.30 – 15.00	Matemática	Estudo do Meio	Inglês	Português	Expr. Artísticas
15.00 – 15.30	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português	Expr. Artísticas
15.30 – 16.00	Matemática	Expr. Artísticas	Estudo do Meio	Português	Expr. Artísticas
16:00 – 16.30	INTERVALO				
16.30– 17.00	Of. Complementar		Expr. Artísticas		
17.00 – 17.30	Of. Complementar		Expr. Artísticas		

¹¹ Horário fornecido pela orientadora cooperante

Anexo III - Tabela de tarefas da turma

Tarefas da Turma

Distribuição e recolha do caderno diário	
Recolha e entrega dos T.P.C	
Distribuição e recolha dos livros de estudo	
Entrega e arrumação do material escolar	
Gestão e arrumação do Canto da Leitura	
Arrumação da sala de aula	
Chefes de fila	
Delegado de Turma	
Subdelegado de Turma	

APÊNDICES

Apêndice 1 - Atividades sobre peixes



Figura 3: Pista - caça ao tesouro “peixinhos”



Figura 4: O tesouro descoberto



Figura 5: Acolhimento dos novos peixes



Figura 6: Leitura e exploração da história "Viva o peixinho" de Lucy Cousins



Figura 7: Pintura de verdadeiras obras de arte - “peixes”



Figura 8: Divulgação das obras de arte



Figura 9: Dança criativa dos peixinhos



Figura 10: Dança/dramatização sobre o nascimento dos peixinhos

Apêndice 2 - Atividades sobre as abelhas



Figura 11: Observação de um favo



Figura 12: Observação e exploração de uma colmeia

Apêndice 3 - Poema das "Abelhas"

ZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZ

Estão a ouvir um zumbido?

Escuta aí no teu ouvido.

As abelhas andam na colmeia,

a proteger a sua aldeia!

Sempre a trabalhar e a dançar,

não nos querem magoar, só se querem proteger!

Não é preciso medo ter!

Vou deixar o meu medo no papel...

Porque afinal as abelhas não fazem mal,

fazem mel!

As estagiárias: Ana Sofia Mendes e Ana Sofia Neves

Apêndice 4 - História "O menino que tinha medo do escuro"

Era uma vez um menino chamado Eduardo Medo.

À noite, quando estava deitado na sua cama, com os seus olhos grandes olhava para todo o lado. O Eduardo tinha medo do escuro pois dele surgiam os fantasmas, os monstros e os vampiros.

Não conseguia dormir. Tapou a sua cara redonda. Ficou com um olho aberto para entrarem os sonhos e a vontade de deixar o medo sair do seu coração.

O pequeno Eduardo chamou a sua mãe, precisava de um maminho.

- Mamã, dá-me um abraço.

De repente ouviram um som mágico. Vinha da janela. Foram espreitar. Era a mãe estrela que acariciava o manto das pequenas estrelas que estavam no céu.

- Não tenhas medo, estou aqui para te acompanhar, para te proteger, para te embalar e trazer luz.

A estrela saltitou. Rodopiou, deixando um rasto brilhante de pó mágico e disse:

- Eduardo, os monstros, os vampiros e os fantasmas que tu vêes no escuro são sombras. Não é preciso ter medo. Sabes, as sombras até podem ser bem divertidas!

O menino abriu a boca de sono. Deitado na sua cama, viu uma estrela, era a estrela que o acompanhou entre tantas outras. Mil estrelas dançaram, beijaram o menino dizendo que era forte. Um herói! Um menino coragem... Eduardo já sem medos, cheio de amor no coração, adormeceu num sono tranquilo e feliz.

(Adaptação do livro de Susana Campos)

<https://omeninoquetinhamedodoescuro.com/2014/08/20/o-menino-que-tinha-medo-do-escuro/>

Apêndice 5 - Teatro de Sombras "O menino que tinha medo do escuro"



Figura 13: Dramatização da história



Figura 14: Exploração das luzes e seus efeitos

Apêndice 6 - Visita à Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)



Figura 15: Exploração do laboratório de ciências



Figura 16: Observação de uma amostra ao microscópio



Figura 17: Visita à biblioteca



Figura 18: Visita à ESECTV

Apêndice 7 - Uma manhã de culinária - festa do dia da família



Figura 19: Crianças a "meter as mãos na massa"



Figura 20: Feitura de biscoitos com moldes



Figura 21: Decoração dos biscoitos com chocolate



Figura 22: Biscoitos concluídos

Apêndice 8 - Atividades de expressão físico-motora



Figura 23: Circuitos / Deslocamentos e Equilíbrios

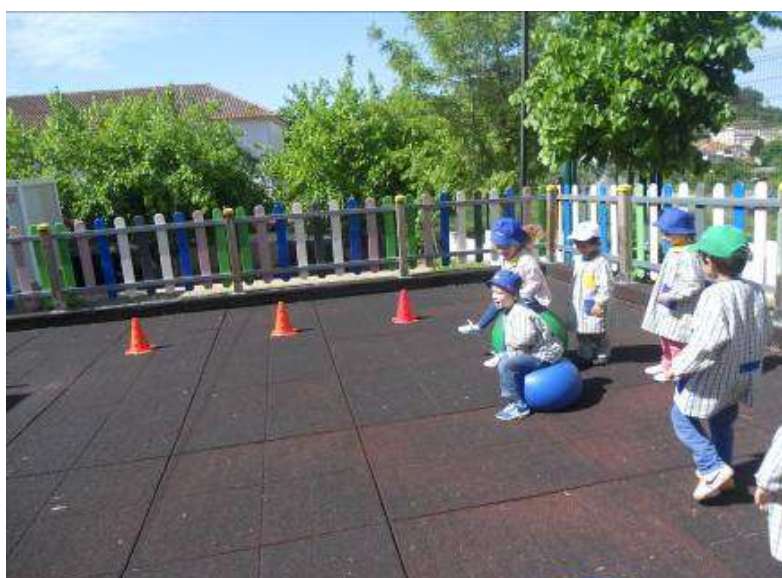


Figura 24: Circuitos/Deslocamentos e equilíbrios

Apêndice 9 - Jogo " O rabo da raposa"



Figura 25: Formação das equipas - "O rabo da raposa"



Figura 26: Jogo " O rabo da raposa"

Apêndice 10 - Sessões de dança criativa



Figura 27: Dança criativa



Figura 28: Momento de relaxamento

Apêndice 11 - Construção da tabuada do 7 (sete)



Figura 29: Exploração da tabuada do 7 (sete)



Figura 30: Construção da tabuada do 7 (sete)

Apêndice 12 - Lengalenga da tabuada do 7 (sete)

Lengalenga

Ouve lá com atenção,
que isto da multiplicação
é uma tarefa engraçada.
Começas na adição e vais para a tabuada.

1 x 7, **sete**, isto vai começar, toca o trompete!
2 x 7 são **catorze**, já dizia o meu pai,
adiciona, multiplica que essa operação não cai!
3 x 7, **vinte e um** e não sobra mais nenhum.
4 x 7, **vinte e oito**, já comia um biscoito!
5 x 7, **trinta e cinco**, estuda, aprende com afinco!
6 x 7, **quarenta e dois**, o que será que vem depois?
7 x 7, **quarenta e nove**, que fácil...vai lá fora ver se chove!
8 x 7, **cinquenta e seis**, rimas, operações e papéis.
9 x 7, **sessenta e três**, podes começar tudo outra vez...
Ai espera, não estou atenta!
10 x 7, são **setenta**!

Lengalenga escrita pelas estagiárias.

Apêndice 13 - A Geometria das "coisas" no exterior



Figura 31: Visualização do registo fotográfico feito pelas crianças



Figura 32: Reflexão dos registos fotográficos

Apêndice 14 - A Geometria num “Boneco de Neve”



Figura 33: Construção de um "boneco de neve"



Figura 34: Construção de conceitos de geometria

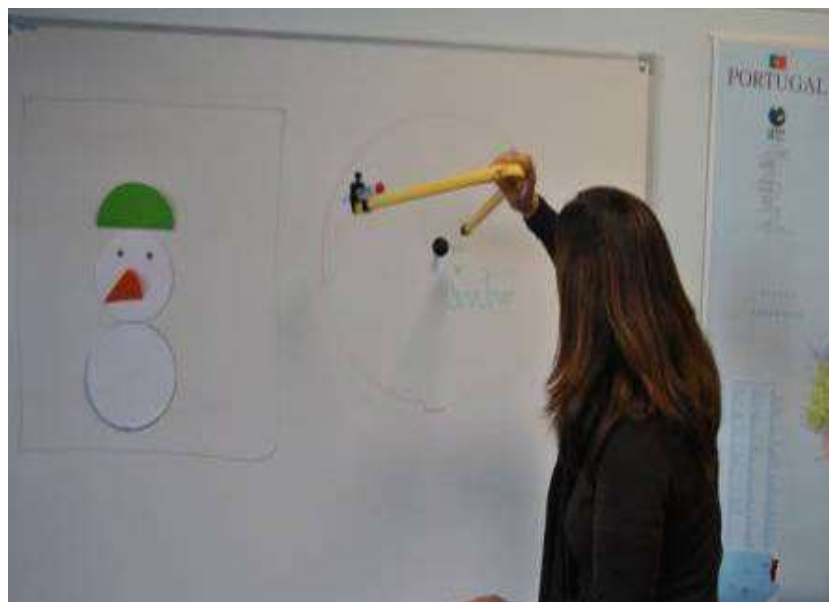


Figura 35: Introdução do instrumento “compasso”



Figura 36: Exploração livre do compasso (individualmente)



Figura 37: O "boneco de neve" e o espaço



Figura 38: Abordagem dos conceitos de esfera e superfície esférica

Apêndice 15 - Diversificar estratégias



Figura 39: Leitura em grupo (pequena dramatização)



Figura 40: Trabalho a pares



Figura 41: Trabalho individual



Figura 42: Pesquisas nos computadores



Figura 43: Comunicações a pares



Figura 44: Comunicação individual

Apêndice 16 - Adequar o espaço à função



Figura 45: Disposição das mesas em U



Figura 46: Disposição das mesas por "ilhas"



Figura 47: Disposição das mesas por filas

Apêndice 17 - Início do projeto - A ler o mundo



Figura 48: Chuva de ideias para o nome do projeto

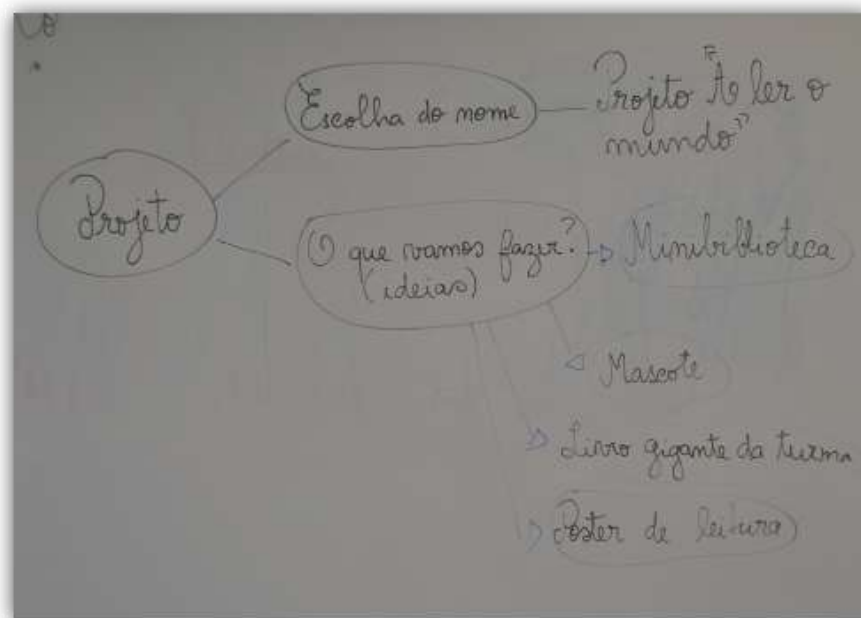


Figura 49: Teia inicial do projeto "A ler o mundo"

Apêndice 18 - Projeto - A ler o mundo (continuação)

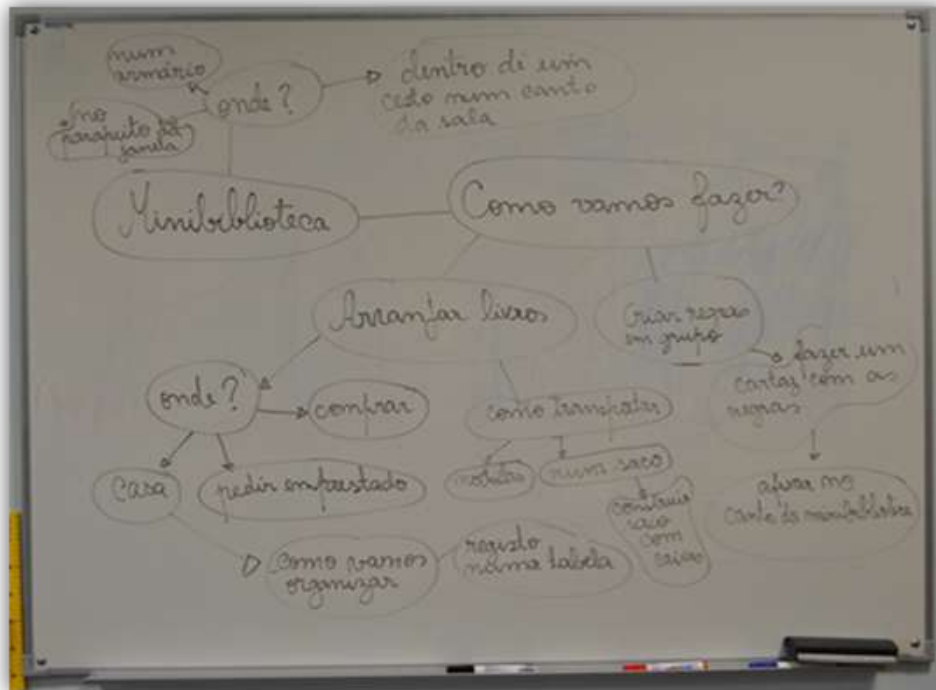


Figura 50: Continuação da construção da teia

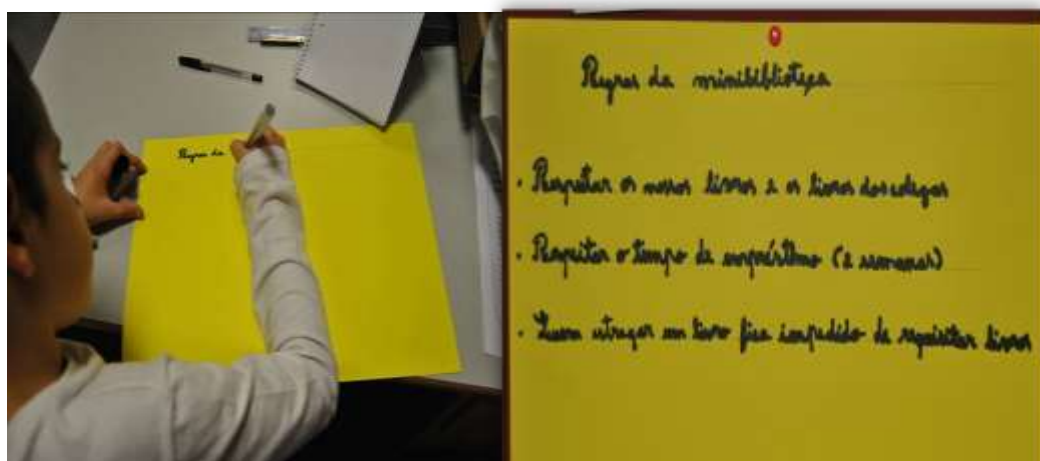


Figura 51: Elaboração do cartaz das regras da minibiblioteca

Apêndice 19 - Construção dos sacos de transporte dos livros



Figura 52: Feitura dos sacos a partir de caixas de cereais



Figura 53: Decoração das caixas de cereais (personalizadas)



Figura 54: Sacos concluídos

Apêndice 20 - Requisição de livros da minibiblioteca

Tabela de registos da minibiblioteca						
Nomes	Nome do livro	Autor	Data de saída	Data de entrega	Ficha de leitura	Observações

Figura 55: Tabela de registo de requisições dos livros



Figura 56: Momento de requisição de livros e registo na tabela

Apêndice 21 - Esboço da mascote - Estranholas

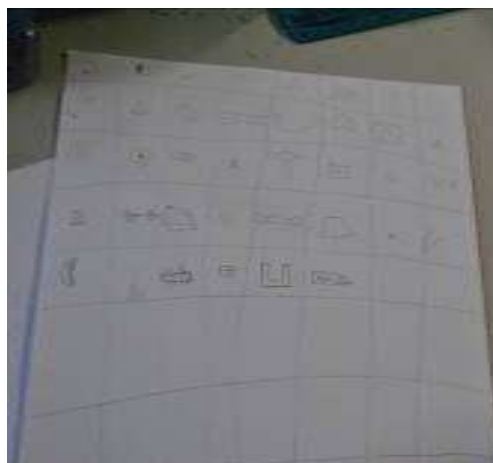
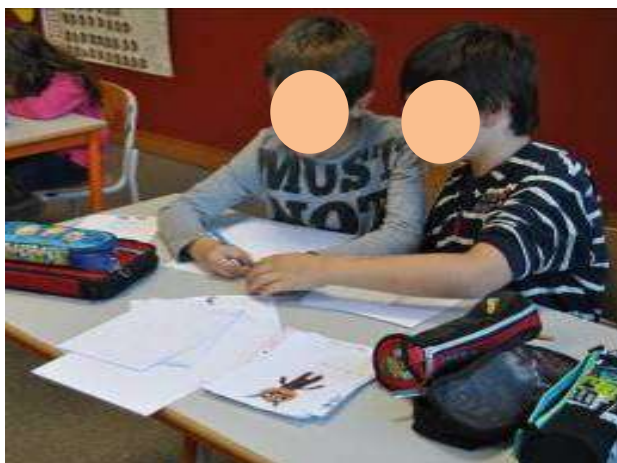


Figura 57: Compilação dos principais elementos dos diferentes esboços



Figura 58: Esboço final da mascote (Estranholas)

Apêndice 22 - Produção do Estranholas



Figura 59: Produção da mascote - Estranholas



Figura 60: Recorte de elementos para a produção da mascote



Figura 61: Costura de elementos para a produção da mascote



Figura 62: Conclusão da produção do Estranholas



Figura 63: Enchimento do Estranholas e limpeza da sala



Figura 64: O Estranholas com “vida”

Apêndice 23 - Redação da notícia para o jornal da escola

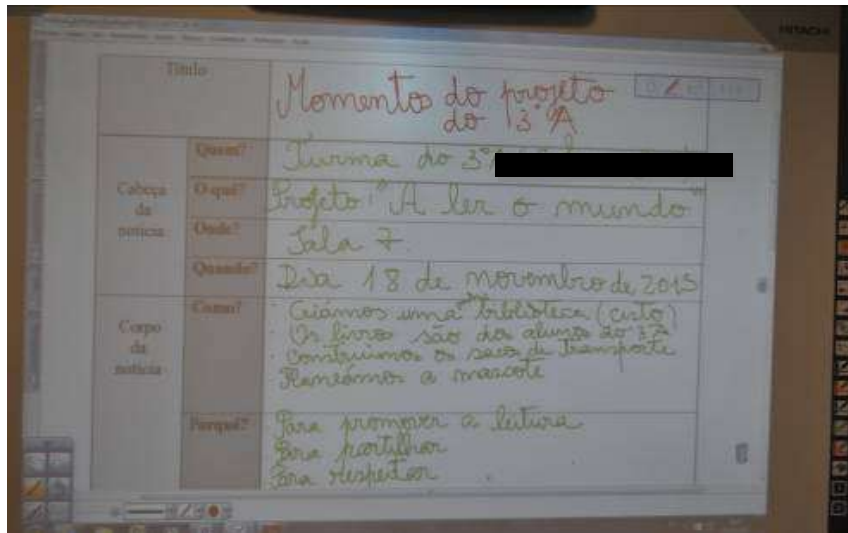


Figura 65: Estruturar a notícia sobre o projeto - A ler o mundo - para o jornal da escola

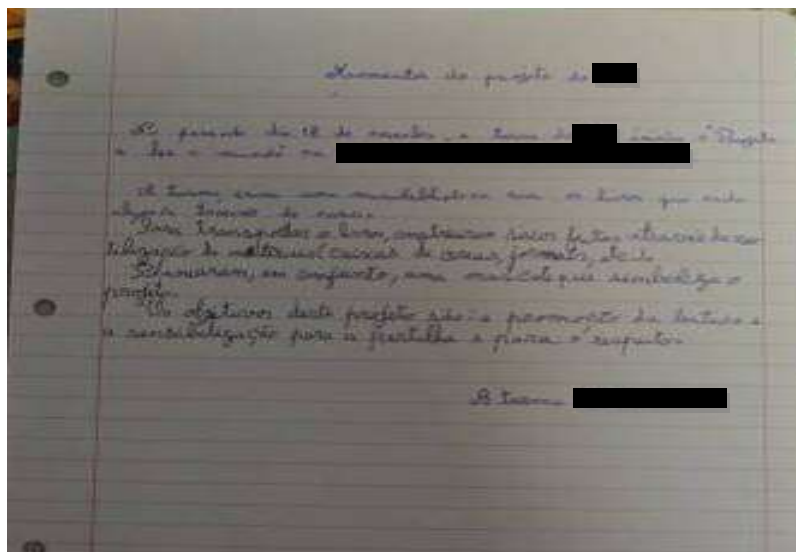


Figura 66: Redação da notícia

Apêndice 24 - Jornal da escola (página da turma)

A página do jornal



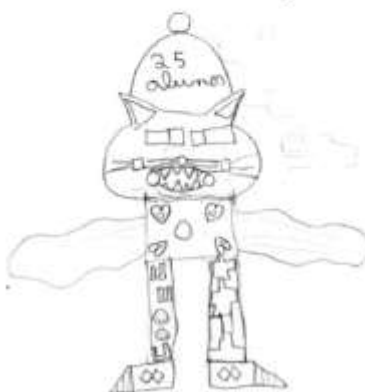
Registo dos livros trazidos por cada aluno



Construção dos sacos reutilizando materiais.



Elementos propostos por cada aluno para a construção da mascote.



Projeto da mascote feito pelo J. e pelo T.



Produção da mascote

Título	
Momento do projeto do 3º A	
Categorias de notícia	Quem?
	O que?
	Onde?
Conteúdo da notícia	Como?
	Quando?

Planeamento da notícia para o jornal

Momentos do projeto do 3º A.

No passado dia 18 de outubro, a turma do 3º A iniciou o Projeto "A ler o mundo" no sala 7 do Centro Escolar de S. João.

A turma criou uma mini biblioteca com os livros que cada aluno trouxe de casa.

Para transportar os livros, construíram sacos feitos através da reutilização de materiais (caixas de cereais, jornais, etc.).

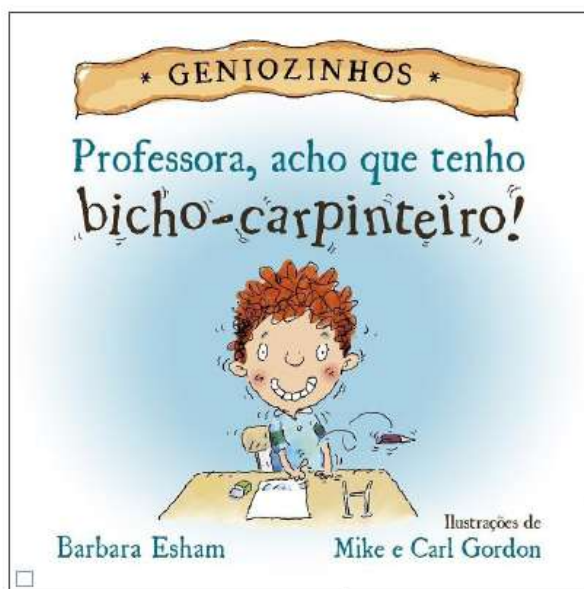
Planearam, em conjunto, uma mascote que simbolize o projeto.

Os objetivos deste projeto são: a promoção da leitura e a sensibilização para a partilha e para o respeito.

Do turma do 3º A

A notícia

Crítica literária



Ficha de leitura



Nome: Luís Miguel Soares, 09/12/2015

Título: Professora, acho que tenho bicho-carpinteiro!

Autor(a): Barbara Esham

Ilustrador(a): Mike e Carl Gordon

Editora: arte plural edições

A minha opinião

Esta história é divertida e engraçada e eu gostei mais da parte em que o Diabo de Santo sabe que a sua professora também tem bicho-carpinteiro.

A quem aconselhas este livro: o meu colega.

Gostaste da história?



Apêndice 25 - Balanço intermédio do projeto - A ler o mundo

Pergunta orientadora:

O que estás a achar do nosso projeto? Mudavas alguma coisa?

Respostas dos alunos/as:

C: Mais partilha nos livros. Acho que já há muita partilha, mas podia haver mais.

M: Eu acho que está a correr muito bem, é muito divertido. Fazemos muitas coisas.

F: Foi muito bem pensado. É divertido, todos estão a gostar.

C: Gosto muito da minibiblioteca, porque tem muitos livros giros, gosto da mascote do Estranholas.

L: Em vez de ser só a nossa turma na minibiblioteca, as outras turmas também podiam requisitar livros. As outras coisas estão boas.

M.R: O projeto é muito engraçado. Fazemos coisas muito divertidas e aprendemos, com os livros e com vocês.

I: O projeto está a correr muito bem, ainda por cima com a vossa presença.

B: Foi uma excelente ideia. Estamos-nos a divertir imenso.

J: Gosto muito do projeto e de todas as ideias que aparecem no projeto.

L: Achei as ideias engraçadas. A ideia que mais gostei foi a do Estranholas.

D: Eu acho que a ideia da mascote da turma foi ótima, gostei de desenhar a mascote.

D.I: Acho que está a correr bem. Falta-nos pôr uma manta.

M.R: Eu adoro o projeto. Leio os livros em casa e conto tudo o que se passa à minha mãe. Ela também está a adorar. Eu faço as fichas de leitura que são para a revista literária.

R: Na minibiblioteca eu gosto de fazer as fichas de leituras. As fichas de leitura servem para os colegas ficarem com curiosidade.

A: Estou a tentar ter uma ideia. Fazíamos um livro gigante a mostrar coisas da turma. Fazíamos assim (desenho) e lá dentro eram todas as coisas da turma, todos os projetos e assim...

P: Está a correr bem. A ideia da minibiblioteca e de fazermos uma história foi muito boa. Também gostei muito do Estranholas.

D: O projeto é um tempo espetacular. Aprendemos muitas coisas, fazemos atividades diferentes e eu gosto de ouvir música quando estou a trabalhar.

Apêndice 27 - Divulgação do projeto - A ler o mundo



Figura 67: Preparação da sala para a divulgação do projeto - A ler o mundo



Figura 68: Apresentação do projeto - A ler o mundo



Figura 69: Peça de teatro/dança coreografada com base no texto "A viagem de Estranholas"



Figura 70: Agradecimentos finais e lançamento/oferta do livro "A viagem de Estranholas"



Figura 71: Exposição dos trabalhos realizados ao longo do projeto

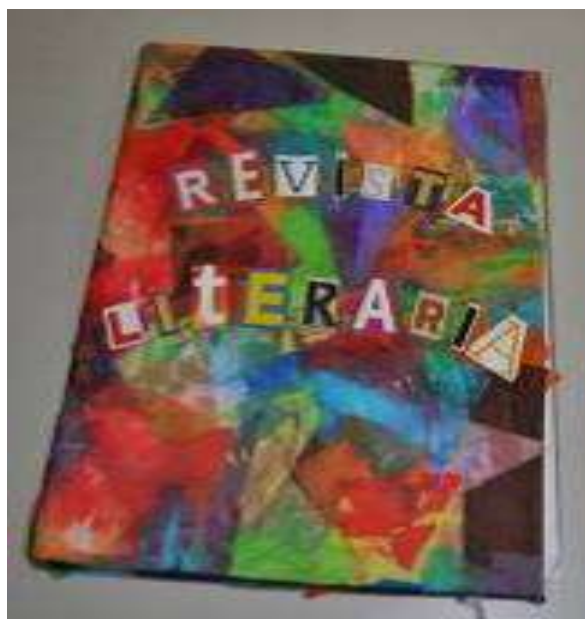


Figura 72: Revista literária construída com as fichas de leitura individuais



Figura 73: Fichas de leitura individuais



Figura 74: Livro gigante da turma



Figura 75: Compilação de momentos e trabalhos significativos da turma



Figura 76: O livro "A viagem de Estranholas"



Figura 77: Bolo para festejar o lançamento do livro "A viagem de Estranholas"

Apêndice 28 - O dinamismo da leitura



Figura 78: Momentos de leitura

Apêndice 29 - Brincar/explorar n(o) exterior



Figura 79: Jogar à bola



Figura 80: Crianças "equilibristas e trepadoras"



Figura 81: Explorar a natureza



Figura 82: Interação positiva

Apêndice 30 - Espaços/equipamentos exteriores

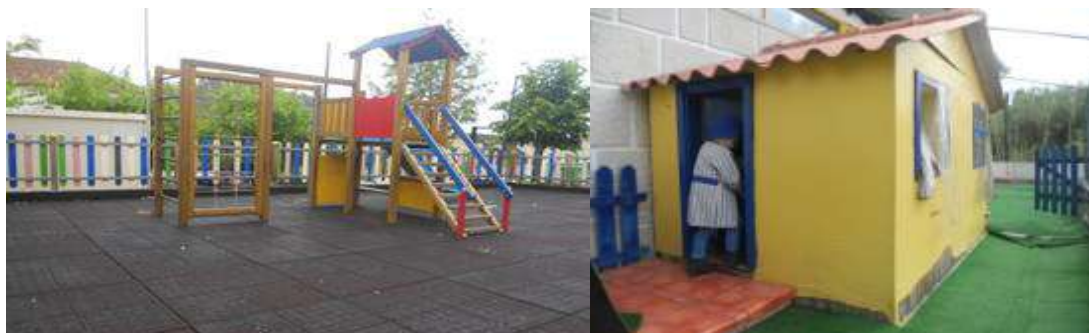


Figura 83: Equipamento estandardizado e casinha do exterior



Figura 84: Caixa de areia e caixa de água

Apêndice 31 - Saídas à comunidade



Figura 85: À descoberta da vila



Figura 86: Visita ao restaurante/cabeleireiro



Figura 87: Visita às estufas



Figura 88: Exploração das hortaliças colhidas nas estufas

Apêndice 32 - Guião do texto dramático - "A chegada de um irmão"

GUIÃO

A chegada de um irmão...

Negrito – avô narrador

MC – mãe Clarinha

C- Clarinha

A – avó

Olá crianças! Sabem quem sou eu? Sou um contador de histórias! Tenho aqui as minhas histórias escritas para não me esquecer de nenhuma!

Sou o avô da Clarinha, assim uma menina muito bonita com olhos azuis... Conhecem? Bem, vou-me sentar aqui neste banquinho e vou-vos contar uma história. Mas não é uma história qualquer! É a história da Clarinha, a minha neta.

Esta história começou quando a mãe da Clarinha estava grávida. Tinha assim uma barriga muito grande, lá dentro a crescer estava um bebé, que de dia para dia ficava maior.

- Queres sentir o mano, clarinha? se colocares aqui a mão, ele vai gostar. Sabes, podes falar com ele, cantar para ele. Assim quando ele nascer já te conhece. (MC)

De olhos tristes, a Clarinha passava os seus deditos de leve pela barriga da mãe. Mas não conversava com o seu irmão e muito menos cantava. Agora os abraços e as brincadeiras eram menos, porque a mãe estava cansada e havia sempre qualquer coisa para fazer.

Mas de repente, o dia chegou. O irmão da Clarinha nasceu. Todos os olhos olhavam para ele.

A campainha tocava e as visitas não eram para a Clarinha. Antes davam-lhe um abraço e ficavam a brincar, mas agora era só uma festa na cabeça. Por entre pernas enormes dos adultos a Clarinha espreitava.

- Clarinha, meu amor, queres pegar no mano? (MC)

A Clarinha pegava como tinha aprendido com os seus bonecos de brincar mas o mano só chorava e não brincava com ela. A Clarinha sentia-se cada vez mais sozinha, e com menos atenção. Sentia-se tão triste que se refugiava na casinha de bonecas que avó lhe oferecera no aniversário.

- Estou triste, ninguém brinca comigo. (C)

Certo dia, a campainha tocou. Do outro lado da porta ouviu-se uma voz doce. Era a avó Maria. Mal a porta se abriu, a Clarinha correu para os braços dela e ficou presa no seu pescoço, como se fosse um lenço quentinho daqueles dos dias de inverno.

A avó Mar ia era amiga e muito meiga, fazia sopas tão boas e contava histórias quando mais ninguém queria contar. Tinha umas mãos de fada e um coração gigante.

- Clarinha, meu amor, que saudades. Gosto tanto de ti. Venho viver para cá, sabes? Estou tão feliz! Vou poder brincar e cuidar de ti. (A)

- E do mano? (C)

- Sim também, cuido dos dois. (A)

- O mano só chora. Mesmo com a mãe só para ele. Agora ninguém brinca comigo. (C)

- Mmm... Sabes, Clarinha, acho que não é bem assim, o mano é pequenino, precisa de mais atenção. Quando tu eras bebé também precisaste de muita atenção! (A)

- Olha vou te mostrar algumas fotografias de quando eras pequenina. (A)

- Mas esta não sou eu... é o mano! (C)

- És tu sim, Clarinha, quando eras bebé. Olha como são tão parecidos! Ele vai crescer e um dia vocês vão ser os melhores amigos, vão brincar juntos e tu Clarinha, vais ser tão especial na vida dele! Vais poder ensinar lhe tantas coisas. (A)

-Olha aqui esta roupinha. Sabes de quem é? (A)

- É tao peqluenin! é do mano...(A)

-Esta roupa é tua, de quando eras bebé. Agora o mano pode vesti-la. Queres ajudar a vestir o mano com a tua roupa? (A)

- Mmm, pode ser. (C)

-Mas antes temos de lhe dar um banho. Queres-me ajudar? Olha, quando damos banho, temos primeiro de ver com um termómetro se a água não está muito quente. (A)

- Quero fazer sozinha. (C)

- Clarinha a tua ajuda é muito importante, mas quando ajudas a cuidar do mano, tem de ser sempre com um adulto. (A)

- Depois do banho, o mano tem fome. Quando a mãe não está, podemos dar-lhe leite no biberão.(A)

(Cena: biberão, arrotos, cheira mal)

- Cheira mal!!!

- Acho que temos uma missão difícil, Clarinha. (A)

- Qual? (C)

- Temos de mudar a fralda ao mano. (A)

(Cena da fralda)

- Barriga cheia, fralda limpa a sorrir e está pronto para dormir! (A)

Com a chegada da avó, a Clarinha viu como é bom ser irmã. Da tristeza, do medo passou a sentir-se feliz! Afinal ela era a irmã mais velha! Ajudava a dar-lhe banho, a escolher as roupas, a mudar a fralda, era ela que empurrava o carrinho na rua e quando alguém lhe perguntava como se chamava o bebé dizia muito orgulhosa:

- É o Vasco, o meu irmão. (C)

Apêndice 33 - Peça de teatro - "A chegada de um irmão"



Figura 89: Livro produzido a partir do texto "A chegada de um irmão"



Figura 90: Dramatização da peça de teatro "A chegada de um irmão"

Apêndice 34 - Mote do projeto - Vamos viajar de avião? Angola, China e Paquistão...



Figura 91: Chegada de uma encomenda à sala



Figura 92: Mapa mundo com a foto do pai da Clarinha

Apêndice 35 - Vamos viajar até Angola...



Figura 93: Pesquisa e construção da bandeira de Angola



Figura 94: Divulgação ao grupo



Figura 95: Pesquisas (enciclopédias, internet...)



Figura 96: Animais de Angola



Figura 97: "Menino de Angola"- desenho criado em casa com ajuda dos pais



Figura 98: Tradições Angolanas



Figura 99: Ampliação da teia do projeto de Angola



Figura 100: Compilação das descobertas sobre Angola - Livro de Angola



Figura 101: Festa Angolana

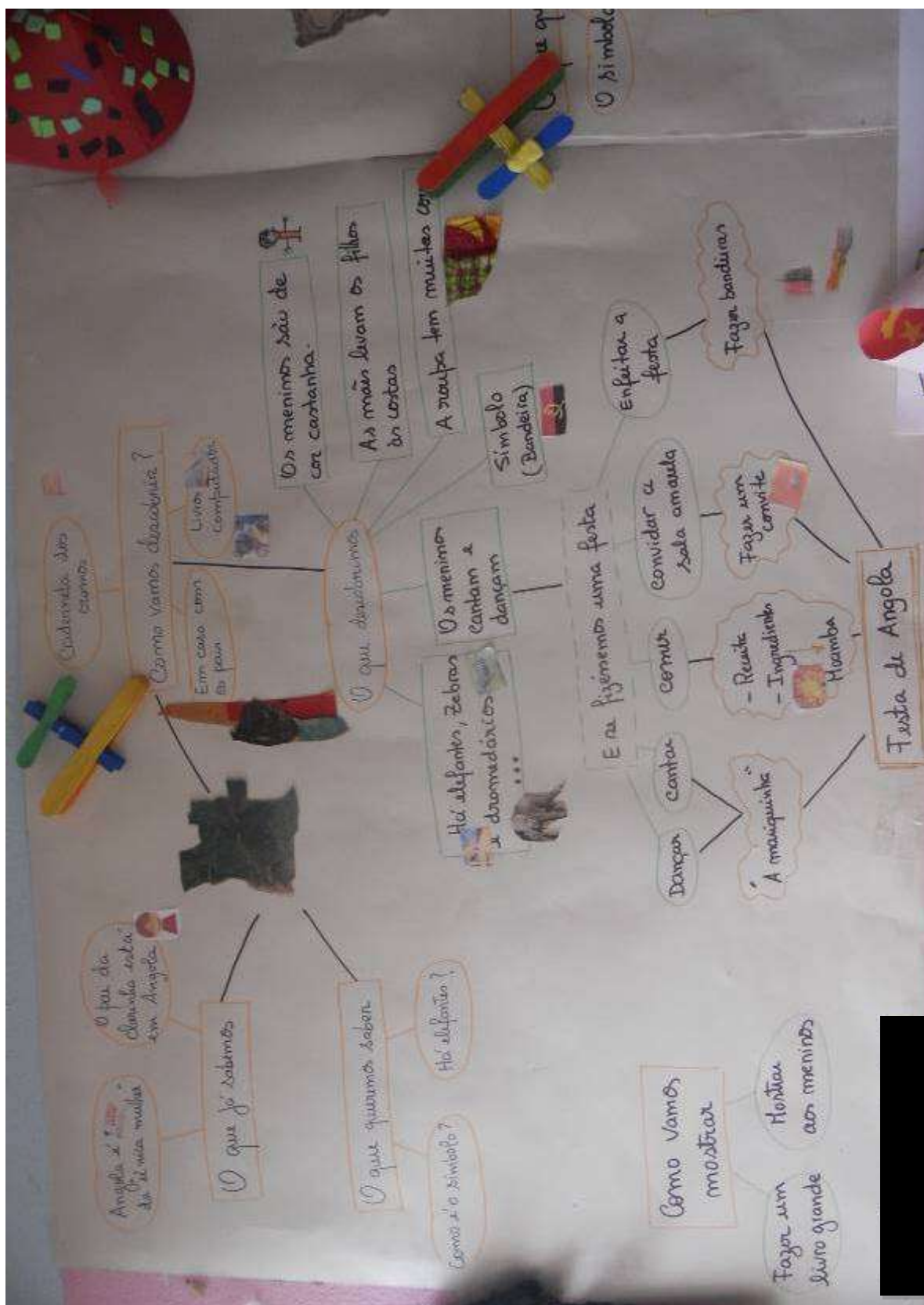


Figura 102: Teia final do projeto de Angola

Apêndice 36 - Vamos viajar até à China...



Figura 103: Vamos descobrir a China...



Figura 104: Pesquisar/Explorar os "dragões chineses"



Figura 106: Construção e pintura da cabeça do "Dragão"



Figura 107: Conclusão da construção do "Dragão Cabeça de Balão"



Figura 110: Prova de arroz chau-chau com pauzinhos chineses



Figura 111: Dança do "Dragão Cabeça de Balão" com os meninos da sala amarela (divulgação)



Figura 112: Dança do "Dragão Cabeça de Balão" e dança chinesa nas salas do 1.ºCEB e sala amarela



Figura 113: Teia final do projeto da China

Apêndice 37 - História - "Dragão, dragão cabeça de balão"

Dragão, dragão cabeça de balão

Era uma vez um dragão que morava na muralha da China. Os habitantes da aldeia mais próxima tinham muito medo dele.

Era um dragão assustador. Ia para a frente e para trás, ninguém sabia do que era capaz!!

Nunca ninguém o tinha conseguido ver bem.

Um certo dia, uma menina chamada Ling disse:

- Eu não tenho medo. Vou ter coragem e vou ver o dragão!

Subiu a montanha do norte e lá na muralha da china ao longe viu o dragão.

Mexia-se muito, assustava qualquer um, mas a menina corajosa caminhou sempre para a frente para o ver melhor.

Foi assim devagarinho e estava tão nervosa que ia cantando:

Dragão, dragão

Não tenho medo

Dragão, dragão cabeça de balão!

Quando já estava assim bem pertinho do dragão, escondeu-se atrás da muralha e continuou a cantar:

Dragão, dragão

Não tenho medo

Dragão, dragão cabeça de balão!

E o dragão começou a dançar ao ritmo da música.

A menina olhou melhor e viu as suas cores. Eram tão bonitas! Vermelho, amarelo, dourado!

E como dançava bem, mexia a sua cabeça, os seus pés andavam para a frente e para trás, a menina sabia agora do que o dragão era capaz!! Era um dragão dançarino!!

Começou a contar as suas patas :

1 PATA, 2PATAS, 3 PATAS, 4 PATAS!!!

Nas suas patas reparou que tinha calçado uns sapatos, 2 sapatos vermelhos, mais dois amarelos!

Que estranho!! – pensou...

E continuou a cantar:

Dragão, dragão

Não tenho medo

Dragão, dragão cabeça de balão!

De repente, de dentro do dragão ouviu-se um riso.

Mmmm.... será que os dragões falam a rir?

E depois mais outro riso! Dois risos!!

A menina desconfiada, ganhou coragem, saltou a muralha e num pulo pôs-se bem pertinho do dragão....

Espreitou as suas patas e não queria acreditar no que via!

Será que viu um dragão assustador?

Espreitou, espreitou e lá debaixo viu 2meninos, um que mexia a cabeça, com uns sapatos vermelhos, outro com uns sapatos amarelos que mexia a cauda. Os meninos quando a viram, ficaram tão felizes!

- Olá menina bonita, queres brincar?

- Mas vocês não são um dragão assustador, são meninos a dançar!

- Sim, costumamos vir para aqui brincar aos dragões.

- Que engraçado, as pessoas da aldeia têm medo do dragão!

- Nós não fazemos mal, só gostamos de dançar.

Foi aí que a menina teve uma ideia.

Esse dia, era dia de festa na aldeia. Ouvia-se música mas ninguém se mexia, de repente apareceu a dançar um bonito dragão vermelho, amarelo e dourado, que serpenteava ao som da música. Era tão bonito e dançava tão bem que ninguém teve medo dele. Todos pararam a vê-lo dançar. Batiam no chão com as duas mãos para o dragão dançar mais.

E sabem quantas patas tinha o dragão?

1, 2, 3,4, 5, 6!

Quem será que estava também dentro do dragão?... A menina também dançava no dragão. A partir desse dia, sempre que havia uma festa aparecia um dragão a dançar.

As estagiárias

(Ana Sofia Neves e Ana Sofia Mendes)

Apêndice 38 - Vamos viajar até ao Paquistão...



Figura 114: A U. a partilhar a cultura do seu país com os colegas



Figura 115: Família da U. ensinando a fazer pão paquistanês



Figura 116: Ilustração da história "A Ponte da Paz"



Figura 117: Livro ilustrado "A Ponte da Paz" e cartaz com as descobertas sobre o Paquistão



Figura 118: Pintura do "Camião colorido do Paquistão"



Figura 119: Camião do Paquistão concluído

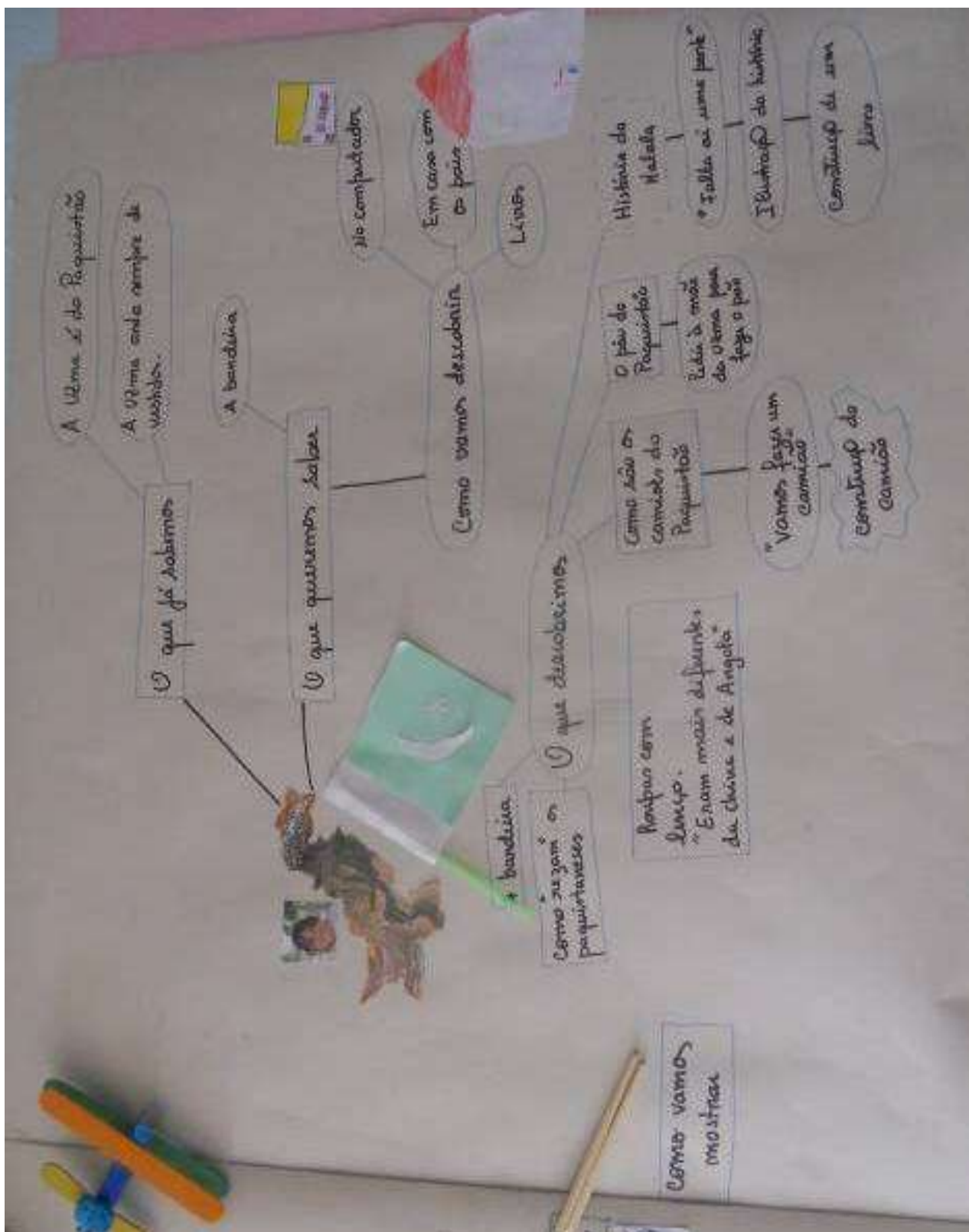


Figura 120: Teia final do projeto sobre o Paquistão

Apêndice 39 - Exposição/Divulgação do projeto aos pais e comunidade



Figura 121: Exposição final do projeto -Vamos viajar de avião? Angola, China e Paquistão...



Figura 122: Danças típicas dos países - divulgação na festa final de ano

Apêndice 40 - Resolução de problemas de matemática

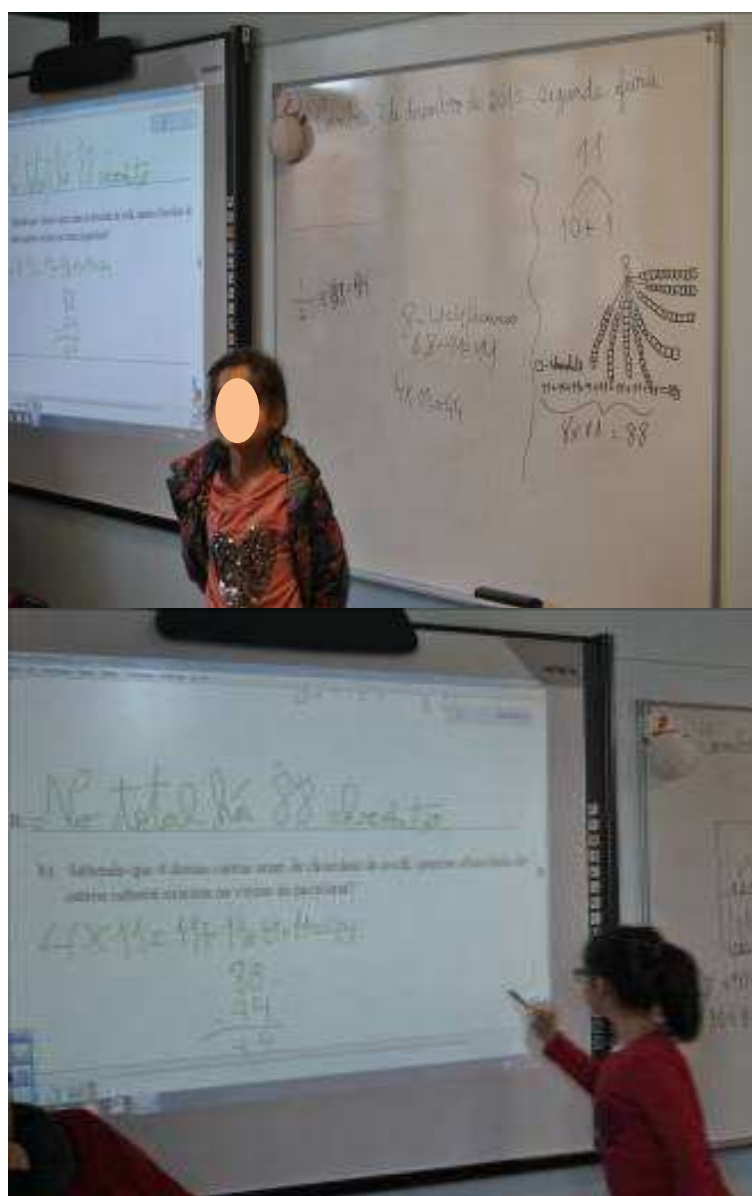


Figura 123: Comunicação e discussão de diferentes estratégias para resolver um problema

Apêndice 41 - Ilustrações da história "A viagem de Estranholas"



Figura 124: Aluno a criar as ilustrações para a história "A viagem de Estranholas"

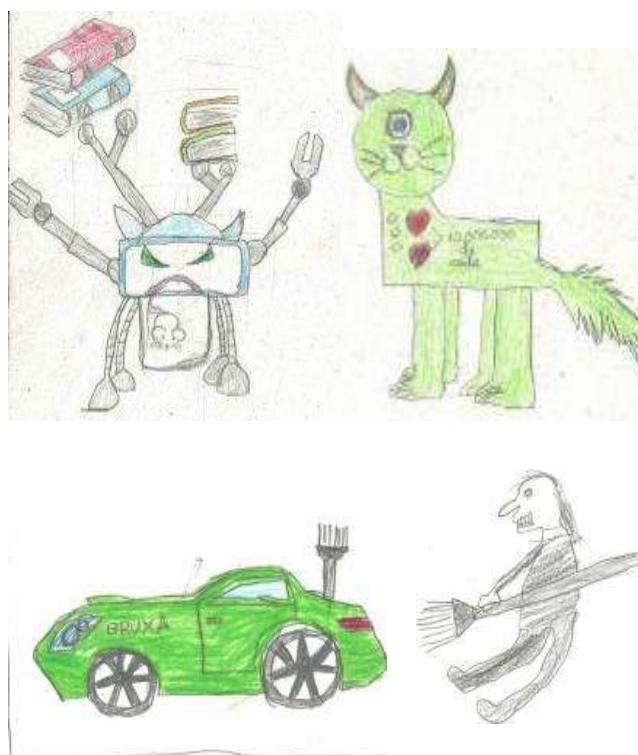


Figura 125: Ilustrações para o livro "A viagem de Estranholas"

Apêndice 42 - Processo de construção da história "A viagem de Estranholas"



Figura 126: Ateliê da escrita

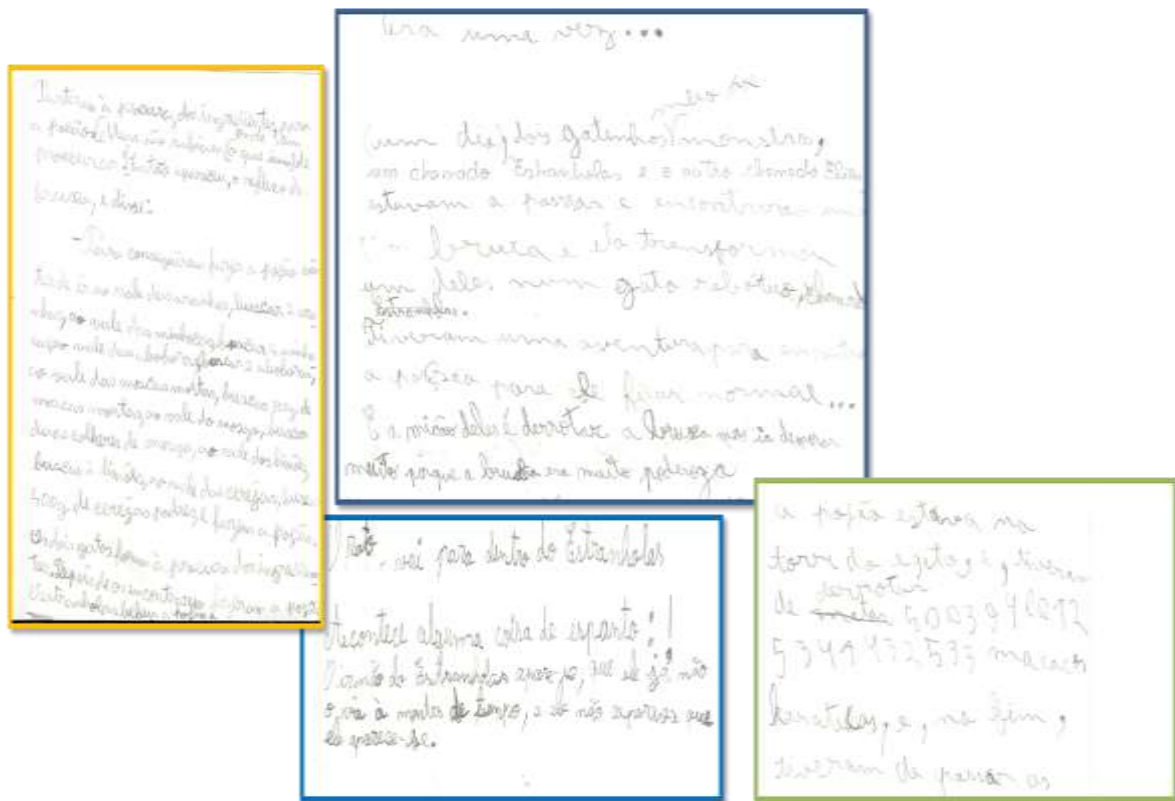


Figura 127: Escrita colaborativa da história - "A viagem de Estranholas"

Narrador - Os olhos do robô gato meio monstro já não eram olhos mas, as janelas da casa do rato Metrito.

Bruxa - Bem feito! Ih! Ih! Ih!

Narrador - A bruxa riu-se. O seu feitiço era melhor do que pensava. (*risos*)

Bruxa - Para voltares a ser um gato, só tens de beber uma poção mas, essa poção está bem guardada na torre do Egito. Nunca a vais encontrar! Ah! Ah!

Eilien - Ei! Volta aqui bruxa! (*Eilien corre atrás do super carrinho*)

Narrador - O gato meio monstro Eilien ainda tentou correr atrás da bruxa mas, ela fugiu a grande velocidade no seu super carrinho.

Eilien - Anda Estranholas, vamos procurar uma solução!

Estranholas - Boa! Vamos!

Narrador - Foi aí que os dois amigos partiram numa aventura rumo à torre do Egito. Para conseguirem lá chegar derrotaram 521 394 macacos e baratas.

(dança dos macacos e baratas)

Narrador – Juntos, os dois amigos venceram todas as armadilhas e, encontraram no cimo da torre um papel com a receita da poção.

Eilien - Pensava que a receita já estava feita!

Ingredientes:

- 2 aranhas;

- 4 minhocas;

- 2 abóboras;

- 2 colheres de musgo;

- 300 g de moscas mortas;

- 2 limões;

- 400 g de cerejas podres.

Preparação:

Num caldeirão com água a ferver, juntar 2 aranhas, depois acrescentar as minhocas e as abóboras com sementes. Mexer tudo com uma vassoura de bruxa.

Pôr duas colheradas de musgo e 300 g de moscas mortas, 2 limões normais e 400 g de cerejas podres.

Cheirar a poção e, se cheirar muito, muito mal e subir no caldeirão, quase a transbordar, toca a beber para te transformar!

Estranholas - Que receita tão esquisita!

Estranholas e Eilien - Que ingredientes tão estranhos!

Eilien - Como vamos cozinhar isto?!

Estranholas - Será que não há outra solução? Vou mesmo ter de comer isto tudo misturado?!

Eilien - Se sim, tenho mesmo pena de ti...

Narrador - O planeta Estranhomundo era tão grande que nem sabiam onde procurar. Foi aí, que apareceu o reflexo da bruxa e disse:

Bruxa - Para conseguirem fazer a poção, vão ter de ir a muitos vales. Ao Vale das Aranhas buscar 2 aranhas, ao Vale das Minhocas buscar 4 minhocas, ao Vale das Abóboras buscar 2 abóboras, ao Vale das Moscas mortas buscar 300 g de moscas mortas, ao Vale do Musgo buscar duas colheres de musgo, ao Vale dos Limoeiros buscar 2 limões e ao Vale das Cerejas Podres buscar 400 g de cerejas podres e fazem a poção. Ah! Ah! Ah!

Narrador - Os dois gatos meio monstros partiram à procura dos ingredientes numa aventura que demorou 2 dias.

Estranholas - Estou tão cansado!

Eilien - Eu também...

Estranholas - Já falta pouco, consegues aguentar?

Narrador - Depois de recolherem todos os ingredientes, começaram a pensar como poderiam fazer a poção...

(bruxa aparece)

Estranholas - Pode-nos emprestar o caldeirão e a vassoura para fazermos a poção?

Bruxa - Está bem, mas só desta vez.

Narrador - Depois de fazerem a poção, o Estranholas bebeu a poção e voltou ao normal. Um gato feio, meio monstro, que gostava de ler livros...

Metrito – Então, e eu? Ninguém pergunta por mim? Esqueceram-se de mim? Como a poção que o Estranholas bebeu sabia muito mal, ele deu um arrote e, saio disparado. Iau!!!! E aí, foi viver com os seus amigos para o Vale dos Ratos. Adoro este planeta, as coisas que acontecem no Estranhomundo!!

Alunos do 3.º A, 2015, A viagem de Estranholas

Apêndice 44 - Preparação da divulgação do projeto - A ler o mundo



Figura 128: Produção dos convites



Figura 129: Construção dos fantoches



Figura 130: Ensaio do texto dramático



Figura 131: Preparação da apresentação



Figura 132: Ensaios da coreografia (dança)



Figura 133: Construção dos elementos cénicos

Apêndice 45 - Jogo da "Numeração Romana"



Figura 134: Projeção com as perguntas



Figura 135: Jogo realizado em pequenos grupos

Apêndice 46 - Jogo dos "Rebuçados"



Figura 136: Jogo sobre palavras variáveis e invariáveis

Apêndice 47 - Carta da Penélope Alegria

Vila Formosa, 23 de novembro de 2015

Olá turma do 3º A!

O meu nome é Penélope, tenho 10 anos e já sei que leram a notícia da minha família.

Para nos conhecerem um melhor, vou contar-vos um pouco de como é viver numa casa cheia de animação.

A minha família é uma alegria, aliás o apelido da minha família é Alegria. Tenho quatro irmãos: a Teresa (2 anos), o Pedro (6 anos), o João (8 anos) e a Sara (4 anos).

A minha casa é uma casa cheia. Nos fins de semana os meus avós paternos, Maria e Leonel, vêm da aldeia e trazem cestos cheios de fruta e legumes. Os meus avós maternos, a avó Diana e o avô Celso, moram connosco e fazem um bolo de cenoura que sabe tão bem!

A nossa tia Bruna, irmã da nossa mãe, também aparece sempre com o seu marido Diogo e o nosso primo Miguel que ainda é um bebé. Trazem pão de cereais feito pela minha tia.

A minha mãe chama-se Ana e o meu pai, Gustavo. Juntos fazem o almoço de domingo e nós ajudamos. Eu e os meus irmãos colocamos os pratos na mesa, partilhamos tarefas e somos responsáveis por trazer diversão aos dias da nossa família.

Muita alegria para todos!

Penélope Alegria

Apêndice 48 - Jogo "Quem é quem?"



Figura 137: Preenchimento das lacunas a pares



Figura 138: Construção da árvore genealógica em grande grupo

Apêndice 49 - Jogo da "Serpente"¹²

1. Resolve as tarefas propostas e pinta da mesma cor o retângulo e o resultado presente na cobra referente à operação.

O pai da princesa encomendou 100 cestos com 10 flores cada um para enfeitar o salão do casamento. Quantas flores havia no salão?	10x11	30x30
15x20	A costureira real fez 14 vestidos com 20 botões cada um para as aias da princesa. Quantos botões foram necessários?	30x100
20x100	13x100	O cavaleiro cortou 18 troncos de árvore. Com cada tronco fez 10 paus para atear a fogueira. Quantos paus cortou?
Depois de morta a serpente foi exibida ao povo. Ela media 30x10metros. Quantos metros media a serpente?	12x100	O salão tinha 400 mesas com 10 convidados em cada mesa. Quantos eram os convidados?
20x100	13x10	6x2x10



¹² Cada par de alunos tinha uma serpente com diferentes resultados

Apêndice 50 - Exercício de investigação "Abordagem Mosaico"



Figura 139: Início da Abordagem Mosaico - "Peças soltas de um puzzle"



Figura 140: Puzzle construído - imagem da fachada principal do JI



Figura 141: Reunião/Conversa com todas as crianças



Figura 142: Registo dos nomes como forma de compromisso de participação no exercício de investigação



Figura 143: Registos fotográficos (espaços e amigos)



Figura 144: Triagem e recorte das fotografias



Figura 145: Construção dos mapas



Figura 146: Partilha/explicação ao grupo



Figura 147: Construção da Manta Mágica em conjunto com as crianças da sala amarela



Figura 148: Manta Mágica final

Apêndice 51 - Guiões das Entrevistas (pais e crianças)

Quadro 1: Questões orientadoras das entrevistas com os pais

QUESTÕES ORIENTADORAS – Pais
1 - Quais as brincadeiras preferidas do seu (sua) filho (a) em casa? Em que espaço da casa é que o(a) seu (sua) filho (a) costuma brincar?
2 - Como considera que é o dia-a-dia do (a) seu (sua) filho (a) no jardim-de-infância?
3 - Em casa o (a) seu (sua) filho fala sobre o jardim-de-infância?
4 - Que espaços do jardim-de-infância é que consideram que são os preferidos do (a) seu filho (a)?
5 - Considera os espaços da sala / recreio adequados?

Nota: Uma vez que optámos pela entrevista semiestruturada, estas questões foram meramente orientadoras. Possibilitaram a formulação de questões adicionais, durante as entrevistas com o objetivo de obter o máximo de informação possível.

Quadro 2: Questões orientadoras das conversas informais com as crianças

QUESTÕES ORIENTADORAS – Crianças
1 - Quais os sítios que gostas mais no jardim-de-infância?
2 - O que gostas de fazer nesses sítios?
3 - Quais os sítios que gostas menos?
4 - Como é que gostavas de mudar esses sítios?

Nota: Uma vez que optámos pela entrevista semiestruturada, estas questões foram meramente orientadoras. Possibilitaram a formulação de conversas informais/espontâneas, com o objetivo de obter o máximo de informação possível.

Apêndice 52 - Excerto da Entrevista da Educadora Cooperante

SS: Considera que as crianças gostam de estar no jardim-de-infância?

Educadora: Eu acho que sim, gostam muito, faz parte da vida delas.

SS: É um sítio onde se sentem bem...

Educadora: Sim, sem dúvida. Nós fazemos tudo nesse sentido. É aqui que brincam, onde têm os amigos, criam relações de afeto e cumplicidade. É no jardim que crescem, eles e nós, que também aprendemos muito com eles.

SS: Relativamente aos espaços, quais os aspetos que teve em consideração na sua organização?

Educadora: Eu tenho de ser sincera, tenho alguns problemas com as mudanças, ou seja o espaço aqui da sala acaba por ter a mesma configuração ao longo dos anos. Tenho tentado mudar e acrescentar novos espaços, mas aos poucos.

SS: As crianças têm alguma participação na organização dos espaços?

Educadora: Assim diretamente não, mas vou percebendo o que gostam mais, o que falta nesses espaços. Muitos dos materiais que estão aqui, são meus. Fui eu que trouxe. Nem sempre temos verbas para tudo o que desejamos fazer.

SS: Que espaços é que considera que as crianças gostam mais?

Se olharem para além, [mapa de atividades] vejam onde há mais “bolinhas”. A oficina da escrita tem muito, mas mais nos 5 anos. Jogos de mesa também tem poucos, no livro individual gostam muito. Na matemática e jogos também tem alguns. Se virem a casinha e a pintura são os que têm mais. De uma forma geral, procuram tudo. Os mais pequenos adoram a plasticina, cortá-la com a tesoura. Mas também há espaços que procuram menos.

SS: Que espaços são esses?

Educadora: Se pensar num lugar, penso na biblioteca, nunca a procuram. Vejam no quadro. Não tem muitas “bolinhas”. É o espaço que precisa de mais atenção. É um lugar que precisa

de uma volta. De vez em conta dou essa volta, trago umas almofadas, mas sinto que precisa de um encantamento. Talvez me possam dar ideias.

SS: Se calhar, se tivesse livros deles podia ser um bom incentivo...livros feitos por eles. Uma frase e um desenho. Ou mesmo usar coisas da oficina da escrita. Ou até trazerem livros de casa.

Educadora: Pois. Há uns anos também fiz assim. Eles também procuram muito a oficina da escrita. Até os mais pequeninos, mas precisam sempre de muito apoio. Porque eles pedem para vir para a oficina da escrita mas é para fazer desenhos. A matemática é muito por jogos. Aqui a oficina da escrita precisava de outra intervenção. Vocês também acharam que era a biblioteca que gostam menos?

SS: Só nos apercebem pela M. e a E., eles tem preferências muito distintas. Mas de uma forma geral, parecem gostar muito do espaço exterior. Exceto o D. que acha que está tudo velho, referiu que queria tudo novo e sugeriu camiões do lixo, camiões dos bombeiros...

Educadora: Podíamos fazer camiões com caixotes. Existem muitas ideias. Às vezes não dá é para fazer tudo. Nós no verão temos rede verde que estendemos lá fora. Este espaço é agora reativado no verão. No inverno pusemos para cima, senão o vento leva tudo. O problema deste espaço é que não deixo que eles vão para lá sem um adulto. É perigoso. Não há segurança suficiente.

SS: Como acha que poderíamos alterar esses espaços que as crianças gostam menos?

Educadora: Com aquelas ideias que fomos dizendo. Há muitas coisas aqui que podiam levar uma volta, eu vou fazendo, mas o tempo também não dá para tudo. Se o vosso estágio fosse de um ano é que era bom, assim não dá tempo para fazermos tudo. É pena.

SS: E relativamente aos outros espaços, como considera que seriam mais do agrado das crianças?

Educadora: Talvez uma cobertura maior para que possam andar no exterior durante os dias de chuva. Eles também adoram brincar e faz-lhes bem. Quando chove muito, ficam cá dentro e são dias pesados, tanto para nós como para eles.

Apêndice 53 - Quadro das Evidências/Categorização

Quadro 3: Evidências/categorização

		EVIDÊNCIAS	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CRIANÇAS	PAIS
BRINCADEIRA LIVRE	Brincar ao jogo simbólico	<p>"Gosto de brincar às mães".</p> <p>"Gosto da casinha. De brincar com os bebês".</p> <p>"Gosto das bonecas, de brincar aos pais e filhos".</p>	<p>"A M. adora imitar a educadora com os meninos. Ela finge que é a educadora e os bonecos são os meninos. Ela chama os bonecos pelos nomes dos colegas".</p> <p>"Ela imita muito a escola. Está sempre a brincar ao faz de conta".</p> <p>"Ela gosta de fazer de mamã. Faz de conta que os bonecos são os seus filhos. Dá-lhes de comer e ralha com eles como me vê fazer com o irmão."</p>
	Movimento	<p>"Gosto da rua (...) Brinco com a I".</p> <p>"Gosto de brincar nas cordas, fazer cambalhotas".</p> <p>"Gosto da água lá fora".</p> <p>"Gosto do escorrega para brincar".</p> <p>"Gosto lá fora porque gosto de brincar e correr, jogar à bola até ficar com água na cara."</p>	<p>"Em casa ele gosta de jogar à bola (...) ele nunca para quieto. Quando chega da escola parece que vem com as pilhas carregadas".</p> <p>"Ela adora dançar e fazer ginástica".</p> <p>"Ele gosta muito de andar de bicicleta. Ao fim de semana costumamos ir para o choupal."</p>
INTERAÇÕES		<p>"Gosto de brincar com a M.J".</p> <p>"Gosto de brincar na casinha. O pai é o D. e a mãe é a I".</p> <p>"Brinco com a I".</p> <p>"Gosto de tudo aqui na rua. De brincar às escondidas e à apanhada com o D."</p> <p>"Íamos buscar a minha piscina e eu e o D. nadávamos".</p> <p>"Jogo à bola com o B. e o J."</p>	<p>"Ela gosta de estar em companhia. Detesta estar sozinha. Em casa anda sempre atrás de mim".</p> <p>"O que ele mais refere são as brincadeiras com os amigos".</p> <p>"Em casa ela fala muito de duas coleguinhas. Refere mais o nome delas. Esta sempre a pedir para virem cá a casa brincar".</p>
VONTADE DE MUDANÇA	Espaço interior	<p>"Biblioteca. Mudava os livros e mais e as almofadas".</p> <p>"Quero pôr os jogos na matemática e a matemática trocava com o computador".</p> <p>"Pôr livros na casa de banho".</p> <p>"Tirava as flores e metia um boneco. Tirava o ananás e metia um carrinho".</p>	<p>"Acho a sala um pouco cheia. Podia ser maior para tantos meninos".</p> <p>"Aumentava as salas. Na minha opinião são pequenas para tantos meninos".</p>
	Espaço exterior	<p>"Não gosto lá fora...da casinha, da areia, está tudo velho".</p> <p>"Gostava de sítios novos, carros, motos, aviões, camionetas, carro dos bombeiros, camião do lixo".</p>	<p>"Se eu pudesse alargava o espaço exterior para o terreno ao lado que se encontra abandonado. Criava uma zona coberta para que as crianças pudessem desfrutar mais do espaço exterior no inverno e no verão".</p> <p>"No espaço exterior tem alguns inconvenientes, quando chove e quando está muito calor porque os espaços cobertos são poucos. Colocava uma cobertura maior".</p>