

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

Rute Mariline Nunes Teixeira

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

Orientado por

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

junho
2015

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

Rute Mariline Nunes Teixeira

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

Orientado por

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

junho
2015

*Dedico este grande sonho, aos meus pais
(Ermelinda e Paulo) sem eles não teria sido possível!*

Agradecimentos

O presente documento evidencia a concretização de um dos grandes objetivos que pretendo alcançar ao longo da minha existência.

Este documento fez parte e foi prioridade de muitos dos meus dias, sendo estes compostos de diversos sentimentos entre eles, alegria, tristeza, ansiedade, frustração e recompensa. Para que esses dias fossem ultrapassados de forma positiva e a minha caminhada tivesse sucesso, foi imprescindível o contributo de determinadas pessoas, às quais quero deixar o meu profundo agradecimento.

Começo por agradecer a todas as crianças que se cruzaram no meu caminho e que contribuíram para que todo este percurso se torna-se especial, sem elas a cor da felicidade alcançada nesta caminhada não seria possível.

O meu sincero agradecimento ao meu Orientador e Supervisor Professor Doutor Luís Castanheira pela disponibilidade, dedicação e partilha de saberes pedagógicos e científicos que foram e serão uma mais-valia para a minha vida.

Agradeço à professora Doutora Elza Mesquita, minha Supervisora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela sua compreensão, dedicação e partilha de saberes pedagógicos e científicos que me presenteou ao longo desta etapa.

A todos os professores do Instituto Politécnico de Bragança que contribuíram para a minha formação, obrigada por me enriquecerem ao nível pedagógico e científico mas acima de tudo ao nível pessoal.

Um eterno OBRIGADA, aos meus pais (Ermelinda e Paulo), por todos os sacrifícios que fizeram para eu continuar esta caminhada, pela confiança que sempre depositaram em mim.

Obrigada ao meu irmão Pedrinho e à minha avó Lucinda por me terem acompanhado ao longo deste percurso e estarem constantemente a mencionar “Tu és capaz!”.

Ao Nuno Vales não poderia deixar de agradecer. Um obrigada do tamanho do coração de uma criança, coração esse maior do mundo. Obrigada pela compreensão, paciência e por toda a força que me deu quando eu mais precisava, sem nunca me deixar fracassar.

Obrigada à minha querida Dona Olema, pessoa incrível e especial que encontrei em Bragança e que me ouviu sempre que eu precisava dando-me sempre bons conselhos.

Por fim agradeço a todos os colegas que me acompanharam e se mantiveram presentes, obrigada pelas palavras de força e ânimo que me transmitiram ao longo deste percurso.

Resumo

O presente relatório de estágio pretende dar a conhecer parte do trabalho desenvolvido no âmbito de Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A ação educativa no âmbito de Educação Pré-escolar, desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social com um grupo de 18 crianças, com idades de 3, 4 e 5 anos. No âmbito do 1.º CEB, a ação educativa ocorreu numa instituição da rede pública com uma turma de crianças do 2.º ano de escolaridade constituída por 18 crianças, com idades de 6 e 7 anos. No decorrer da ação educativa, para além de desenvolvermos a ação pedagógica, centrada na articulação curricular, mantivemos sempre presente a valorização de linhas pedagógicas que perspetivassem as crianças como cidadãos autónomos, completos e participativos. Deste modo, tivemos presente a importância da formação pessoal e social das crianças, na medida que tentamos atender às suas necessidades, valorizando as suas ideias, escutá-las e, acima de tudo, respeitá-las. Para tal, mantivemos presente as interações sociais, pois acreditamos que o processo de ensino/aprendizagem é mais enriquecedor quando as interações se encontram presentes. Para além das interações, e visto que elas são influenciadas pelo espaço e pelo tempo, também tivemos em consideração estas duas dimensões pedagógicas. Assim, ao longo de toda a prática não só assumimos uma atitude reflexiva e crítica em relação ao nosso trabalho, como também fomos observadoras ativas, realizamos diversificadas pesquisas e assumimos o papel de investigadoras. Os dados foram recolhidos no decorrer das intervenções realizadas nos dois contextos de ensino, através da observação direta, com recurso às notas de campo, ao registo fotográfico e aos diários de bordo, com o objetivo de nos servir como documentos de análise. Partimos da questão: *Que experiências de ensino/aprendizagem podem potenciar as interações sociais de modo a favorecer o desenvolvimento do sentido do eu e do outro, alicerçado em valores democráticos, em contexto de jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?* E estabelecemos como objetivos: (i) reorganizar os ambientes de ensino aprendizagem potenciando o desenvolvimento da identidade pessoal alicerçada em valores democráticos; (ii) promover interações positivas e vivências democráticas favorecedoras do desenvolvimento da identidade pessoal e social, e por último, (iii) criar experiências de ensino/aprendizagem que permitam à criança interagir com a comunidade local, valorizando a sua identidade de pertença.

Palavras-Chave: Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, interações sociais, tempo, espaço.

Abstract

This internship report aims disseminate the work developed within the Course Unit of Supervised Teaching Practice (PES), integrated in the Master Degree of Pre-School and 1st Cycle of Basic Education (1.º CEB). The educational activity within the Pre-School Education (EPE) context was developed in a Private Charity Institution with a group aged between 3 and 5 years and in the 1st cycle in a public school system with a class of children of the 2nd grade comprising 18 children aged from 6 to 7 years. Throughout this period, apart from developing the pedagogical activity focusing on the curricular articulation, we have considered the valorisation of the pedagogical lines which allow children to be autonomous, holistic and participative citizens. Thus, we have considered the importance of the personal and social background of children. We tried to answer to their needs, appreciating their ideas, listening to them and, most of all, respecting them. Therefore, we kept in mind social interactions, because we believe that the teaching/learning process becomes more enriching when interactions are present. Apart from this and since they are influenced by space and time, we also kept in mind these two pedagogical dimensions. So, throughout the practice period we not only assumed a reflexive and critical attitude in relation to our work, but we were also active observers, completing diversified research and assuming the researchers role. Our data was collected throughout the interventions in both teaching contexts, through direct observation, resorting to field notes, photographic records and to logbooks, used as documents analysis. We started from the question: *Which teaching/learning experiences can potentiate social interactions in order to favour the development of the sense of the I and the Other, based on democratic values, in the context of the Pre-School and in the 1st cycle?* Then, we have established the following objectives: (i) to reorganise teaching/learning environments potentiating the development of the personal identity based on democratic values; (ii) to promote positive interactions and favourable democratic experiences of the development of the personal and social identity and finally, (iii) to create teaching/learning experiences that allow children to interact with the local community, valuing their own identity.

Keywords: Preschool Education, 1st cycle of the Basic Education, social interactions, time, space.

Índice geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice figuras.....	ix
Índice de quadros.....	ix
Índice de tabelas.....	ix
Índice de anexos.....	x
Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos.....	xi
Introdução.....	1
1 Enquadramento Teórico.....	5
1.1 As interações pedagógicas em contexto Pré-Escolar e ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico.....	5
1.1.1 Interação criança- criança.....	6
1.1.2 Interação adulto-criança/ criança-adulto.....	7
1.1.3 Interação escola-família-comunidade.....	8
1.2 Contributos pedagógicos relativos às interações.....	10
1.2.1 Jean Piaget.....	10
1.2.2 Lev Vygotsky.....	11
1.2.3 Jerome Bruner.....	12
1.2.4 John Dewey.....	13
1.3 Perspetivas Pedagógicas: Breve síntese da Pedagogia Transmissiva e Pedagogia Participativa.....	14
1.4 Modelos pedagógicos respeitadores da voz da criança.....	16
1.4.1 O modelo de High Scope: a aprendizagem pela ação.....	16
1.4.2 A associação criança: a Pedagogia-em-Participação.....	19
1.4.3 O Movimento da Escola Moderna (MEM).....	22
2 Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica.....	25
2.1 Educação Pré-Escolar.....	25
2.1.1 Caracterização do contexto educativo.....	25
2.1.2 O grupo de crianças.....	27
2.1.3 A organização do espaço da sala de atividades.....	29
2.1.4 A organização do tempo-rotina diária.....	31
2.2 Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	34
2.2.1 Caracterização do contexto educativo.....	34

2.2.2	A turma de crianças.....	35
2.2.3	A organização do espaço da sala de aula	36
2.2.4	A organização do tempo-rotina diária.....	38
3	Metodologia de Investigação do Estudo.....	41
3.1	Questão de Pesquisa.....	41
3.2	Objetivos de Investigação	41
3.3	A abordagem qualitativa como opção metodológica	42
3.4	Técnica e Instrumentos de recolha de dados	42
3.4.1	Observação participante enquanto técnica de recolha de dados.....	42
3.4.2	Notas de campo	43
3.4.3	Registo fotográfico.....	44
3.4.4	Diário de bordo.....	44
3.5	Apresentação, análise e discussão de dados	46
3.5.1	Análise e interpretação dos resultados dos diários de bordo	47
4	Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino/ aprendizagem	51
4.1	Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar ⁵²	
4.1.1	À descoberta da minha cidade: O castelo e a lenda da princesa.....	52
4.1.2	A nova sala.....	64
4.1.3	A higiene é muito importante: <i>A escovagem dos dentes</i>	68
4.2	Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.ºCiclo do Ensino Básico	72
4.2.1	As profissões	73
4.2.2	A alimentação saudável: “O homem de água”	80
4.2.3	O cantinho da avó Maria e do João	86
	Considerações finais	91
	ANEXOS	101

Índice figuras

Figura 1- Roda da aprendizagem pela acção (Hohmann & Weikart, 2011)	17
Figura 2- Planta e legenda da sala de atividade da educação Pré-Escolar no início da PES.....	30
Figura 3- Quadro de presenças.....	30
Figura 4- Quadro do responsável	31
Figura 5- Quadro do comportamento	31
Figura 6- Planta da sala de aula do 1.ºCiclo do Ensino Básico	37
Figura 7- Pesquisa das imagens para os fantoches.....	56
Figura 8- Criança a elaborar o fantoche	56
Figura 9- Crianças na elaboração das muralhas do biombo	57
Figura 10- Criança a copiar as palavras	58
Figura 11- Crianças a manipular as letras de imans	58
Figura 12- A chegada da bruxa ao castelo	59
Figura 13- Criança a usufruir da sensação tátil	60
Figura 14- Criança a ver o resultado do seu trabalho.....	60
Figura 15- Crianças entre as muralhas do castelo a correr livremente.....	62
Figura 16- Crianças a explorar o recinto do exterior do castelo	62
Figura 17- Crianças a jogar o jogo das setas	63
Figura 18- O lanche entre as muralhas do castelo.....	63
Figura 19- Crianças a pintar as cercas.....	67
Figura 20- Planta da sala da educação pré-escolar com as alterações.....	68
Figura 21- Crianças a realizar a escovagem da prótese dentária.....	70
Figura 22- O relógio das rimas.....	72
Figura 23- Criança a olhar para o fundo da caixa e tentar ver dentro dela a sua profissão.....	74
Figura 24- Crianças a realizar a atividade prática intitulada "As propriedades dos materiais" .	76
Figura 25- Crianças a ouvir a explicação acerca dos carros existentes no quartel.....	78
Figura 26- Crianças a observar a utilização do ARICA	78
Figura 27- Crianças a ler a notícia	80
Figura 28- A roda dos alimentos da sala de aula.....	84
Figura 29- Crianças a verificar a validade dos alimentos	85
Figura 30- Exploração do livro na área da leitura	86
Figura 31- Criança a ler o seu texto	88
Figura 32- Criança na elaboração do relógio	89
Figura 33- O relógio da tabuada do 5.....	89

Índice de quadros

Quadro 1- Características idade/género do grupo de crianças	27
Quadro 2- Organização do Tempo na Educação Pré-Escolar	32
Quadro 3- Rotina Diária do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	38

Índice de tabelas

Tabela 1- Sinopse das categorias de análise dos diários de bordo	47
---	----

Índice de anexos

Anexo I: Tabela de análise por categorias, subcategorias e unidades de registo dos diários de bordo da educação Pré- Escolar	103
Anexo II: Tabela de análise por categorias, subcategorias e unidades de registo dos diários de bordo do 1.ºCEB	106

Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ARICA- Aparelho Respiratório Isolante de Circuito Aberto

BVB- Bombeiros Voluntários de Bragança

C- Categoria

CAT- Centro de Acolhimento Temporário

DB-EPE- Diário de Bordo da Educação Pré-escolar

DB-1.ºCEB- Diário de bordo do 1.ºciclo do ensino básico

EIE- Educadora de Infância Estagiária

EPE- Educação Pré-Escolar

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

LIJ- Lar de Infância e Juventude

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE- Professora Estagiária

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SC- Subcategoria

UC- Unidade de Contexto

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente documento pretende dar a conhecer parte do nosso trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto de jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico (1.ºCEB), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.ºCEB decorrido no ano letivo 2014/2015.

Os estágios realizados decorreram em duas instituições distintas, ambas situadas na zona urbana de Bragança. A instituição onde decorreu o estágio de educação Pré-Escolar é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que funciona com várias valências sendo elas: Lar de Infância e Juventude (LIJ), Centro de Acolhimento Temporário (CAT), refeitório social e jardim de infância. Na educação Pré-Escolar, o trabalho pedagógico desenvolveu-se com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3, 4 e 5 anos de idade. O grupo de crianças inicialmente era constituído por 17 crianças, mas no decorrer da PES juntou-se mais uma criança ao grupo para usufruir do jardim de infância e do LIJ.

A instituição onde decorreu o estágio do 1.ºCEB, pertence a um agrupamento de escolas pertencente à rede pública do sistema educativo português desde 2012. Desenvolvemos a intervenção pedagógica numa turma de 2.ºano de escolaridade com crianças de 6 e os 7 anos de idade num total 18 crianças. No decorrer da PES, para além de desenvolvermos a ação pedagógica centrada na articulação curricular mantivemos sempre presente a valorização das linhas pedagógicas que perspetivam as crianças como cidadãos autónomos, competentes e participativos. Deste modo, tivemos sempre presente a importância da formação pessoal e social das crianças, na medida que procuramos respeitar as suas necessidades, valorizando as suas ideias, escutá-las e acima de tudo respeitá-las.

No decorrer de todo o processo, fomos observadoras ativas, e realizamos diversificadas pesquisas que consideramos fundamentais para manter presente ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem assim, as linhas sócioconstrutivistas estiverem presentes e com elas as interações desenvolvidas entre criança-criança, adulto-criança/criança-adulto, e entre a escola-família-comunidade.

Nesta linha de pensamento é importante a interação entre pares, visto que “os pares vão ajudar o outro a socializar-se e aprender sobre si e sobre os outros, vão ajudá-la a perceber o mundo” (Matta, 2001, p. 315) . Oliveira (2002), refere que as crianças ao interagirem umas com as outras estão a estabelecer relações de “cooperação, confrontação e busca de consenso” (p. 142). Curry & Johnson, (1990, *as cited in* Hohmann & Weikart, 2011) não deixam de parte a ideia de que a interação entre o adulto e a criança é fundamental. Para evidenciar este facto referem que

por vezes a criança possui uma melhor compreensão de si do que o adulto; outras vezes é o adulto quem tem uma compreensão mais adequada. O objetivo é colaborar com a criança de modo a que o desenvolvimento da sua identidade seja valorizado e realístico (p. 63).

Neste sentido, é importante que o adulto promova uma interação positiva entre as crianças, pois esse contacto vai promover na criança a construção da sua identidade, de acordo com todos os valores que lhe foi transmitido ao longo dos tempos. Para além destas duas interações desenvolvidas, a interação entre a escola-família-comunidade deverá estar sempre presente, visto que são três partes fundamentais que deverão estar presentes no dia-a-dia das crianças. Ferreira & Triches (2009), consideram que “o envolvimento dos pais na educação infantil é crucial, uma vez que ela afeta tanto o comportamento dos pais como o desenvolvimento e a educação das crianças” (p. 47), além da família a criança deverá estar em constante contacto com o meio que a envolve. Os três contextos (escola-família-comunidade) deverão relacionar-se estando presentes na vida da criança como sendo contextos inseparáveis.

Ao considerarmos importante as interações para um desenvolvimento pleno da criança e, tendo em conta as crianças com que nos deparamos, foi pertinente desenvolver a nossa investigação em torno deste temática. No entanto, é de referir que o estudo realizado neste relatório é transversal, abrangendo as crianças da EPE e as crianças do 1.º CEB. Assim sendo, surgiu a seguinte questão orientadora do presente relatório: *Que experiências de ensino/aprendizagem podem potenciar as interações sociais de modo a favorecer o desenvolvimento do sentido do eu e do outro, alicerçado em valores democráticos, em contexto de jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico?* Para dar resposta a esta questão, delineamos como principais objetivos: (i) reorganizar os ambientes de ensino/aprendizagem potenciando o desenvolvimento da identidade pessoal alicerçada em valores democráticos; (ii) promover interações positivas e vivências democráticas favorecedoras do desenvolvimento da identidade pessoal e social, e por último, (iii) criar experiências de ensino/aprendizagem que permitam à criança interagir com a comunidade local, valorizando a sua identidade de pertença.

Desta forma, e para que possamos refletir sobre a questão de partida bem como da temática em desenvolvimento, organizamos o presente relatório em quatro tópicos. Primeiramente apresentamos o enquadramento teórico abordando as interações pedagógicas cruciais ao processo de desenvolvimento pleno das crianças. No decorrer deste tópico expomos a perspetiva pedagógica de quatro grandes pedagogos sendo eles: Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, John Dewey, de seguida evidenciamos uma breve síntese acerca da pedagogia transmissiva e pedagogia participativa. É de referir que a pedagogia participativa foi parte integrante e desejável de aplicar na PES, pois no decorrer das experiências de ensino/aprendizagem procuramos propor experiências que visavam a participação ativa das

crianças sem deixar de parte os seus interesses e necessidades, “tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias” (Brickman & Taylor, 1991, pp. 3-4). Ainda neste tópico evidenciamos três modelos pedagógicos que destacam a voz da criança, sendo esta vista como um Ser participativo e ativo no processo de ensino/aprendizagem.

Para darmos a conhecer com mais pormenor o nosso trabalho, o tópico dois diz respeito aos dois contextos nos quais desenvolvemos a PES, assim sendo, fazemos referência à caracterização do contexto, do grupo/turma de crianças, a organização do espaço da sala de atividades/sala de aula e por fim damos a conhecer a organização do tempo-rotina diária dos respetivos contextos.

No tópico três explanamos a metodologia do relatório onde evidenciamos a questão de partida e os objetivos que nos acompanharam ao longo de todo o nosso estudo. Para além disto, apresentamos a metodologia que engloba esta pesquisa, sendo ela integrada numa perspetiva qualitativa com recurso a técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim o nosso estudo manteve presente a observação participante onde recorremos às notas de campo, aos diários de bordo e ao registo fotográfico. Para analisarmos os dados dos diários de bordo enveredamos pela análise de conteúdo, o que nos permitiu retirar algumas conclusões pertinentes ao nosso estudo.

No quarto e último tópico descrevemos, analisámos e interpretamos seis experiências de ensino/aprendizagem sendo que três são relativas ao contexto da EPE e as outras três relativas ao contexto do 1.º CEB.

Por último, expomos as considerações finais, nas quais evidenciamos aspetos que julgamos relevantes ao longo de todo este percurso, além disso, daremos resposta à questão orientadora deste documento.

1 Enquadramento Teórico

No presente tópico começamos por evidenciar a importância das interações (criança-crianças/ adulto-criança/ escola-família-comunidade), de seguida apresentamos a perspectiva de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner e John Dewey em relação às interações. Abordaremos a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa. Por fim, evidenciamos três modelos pedagógicos respeitadores da voz da criança sendo eles: High Scope, Pedagogia-em-Participação e o Movimento da Escola Moderna.

1.1 As interações pedagógicas em contexto Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nas últimas décadas as interações têm sido uma preocupação, na medida em que as crianças ao interagirem têm um desenvolvimento integral, pleno e adequado. Ao estabelecerem relações e ao relacionarem-se com o mundo que as rodeia, as crianças para além de conhecerem as pessoas que as rodeiam e o mundo que a envolve, conhece-se a ela própria. É através das relações que as crianças vão aprendendo a atribuir valores a atitudes e comportamentos próprios, conhecendo modos de ser, estar e interagir (Lima, 2014, p. 21). As crianças que interagem numa idade mais precoce constroem a sua personalidade mais rapidamente e conseguem resolver situações que ocorrem no seu dia-a-dia de uma forma mais rápida e adequada. Assim sendo, a criança ao estabelecer relações, aprende a relacionar-se com os outros e com o mundo envolvente (Lima, 2014, p. 22). Nesta perspectiva se “o papel da escola é o de promover a construção de determinados conhecimentos, é preciso que ela propicie interações onde as crianças participem ativamente em experiências educativas significativas” (Davis, Silva & Espósito, 1989, p. 52), visto que a maneira como a criança se envolve nas experiências propostas e a forma como a criança participa, irá influenciar a sua perspectiva em relação a ela própria e em relação à “maneira como interage com as pessoas em diferentes situações” (Novo, 2009, p. 64).

Para além dos aspetos referidos anteriormente também é importante que as interações sejam vistas como o desenvolvimento de confiança, de autonomia, de iniciativa e de bem-estar. As crianças ao interagirem partilham e trocam diversificados conhecimentos, facilitando assim a construção de valores, bem como a descoberta de novos saberes (Lima, 2014, p. 22). Na perspectiva de Novo (2009), a criança não deve ser vista como “um mero respondente mas como um construtor de pensamento”(p. 57). Deste modo, os educadores e

professores deverão enveredar pelas pedagogias participativas tendo em conta os benefícios enunciados anteriormente.

O contexto da Educação Pré-Escolar e o contexto do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico dá possibilidade às crianças de participação em diferentes tipos de interação, sendo as mais focadas as interações estabelecidas entre criança-criança, criança-adulto/adulto-criança e entre as crianças e instituições/ comunidade, deste modo estas interações serão refletidas de seguida.

1.1.1 Interação criança- criança

Quando focamos a interação criança-criança, importa perceber que normalmente é a interação que ocorre com mais abundância, visto que quer em contexto Pré-Escolar ou em contexto do 1.ºCiclo do Ensino Básico, a maioria dos intervenientes educativos são crianças, no entanto há uma maior proximidade levando a uma maior facilidade de interação. Porém, as crianças podem relacionar-se de imediato, mas essa relação poderá não ser continua na medida em que a criança poderá relacionar-se não só pela amizade mas também pela aceitação. De facto, Ladd & Coleman (2002) referem que, “para que as crianças possam estabelecer relações de amizade, precisam de oportunidade de interagir com vários pares” (*as cited in* Dessa, 2014, p. 5). Quando as crianças têm oportunidade de escolher as suas amizades, por norma, estas são eleitas tendo em conta as características físicas e/ou psicológicas semelhante às suas ou ainda com interesses parecidos (Dessa, 2014, p. 5). No entanto, nem sempre esta semelhança resulta na verdadeira amizade, podendo o interesse das crianças em estabelecer uma relação próxima aumentar ou diminuir à medida que se conhecem melhor, ou seja quando ocorre interação (Dessa, 2014, *as cited in* Lass & Coleman 2002, p. 5).

A relação estabelecida entre as crianças muitas das vezes é mediada pelos próprios pais, pois estes tendem a incentivar o contacto dos seus filhos com os filhos dos seus colegas. Para Lima (2014), “em alguns casos, os pais são vistos como planificadores e mediadores da interação dos seus filhos com outras crianças”(p. 23). Isto poderá acontecer quando os próprios pais escolhem ambientes que favoreçam a interação ou “quando iniciam ou promovem contactos dos filhos com outras crianças, escolhem ou tutelam os parceiros de jogos dos filhos”(Ladd & Coleman, 2002, p. 130).

Para além de todos os fatores e intervenientes enunciados anteriormente, não se pode esquecer que o jardim de infância/escola do 1.º CEB, também pode influenciar as relações que são estabelecidas entre as crianças. De modo reforçar a ideia anterior, Ladd & Coleman (2002) referem que “tanto as características físicas como as interpessoais das salas dos jardins

de infância (cuidados formais) podem influenciar o modo e a intensidade com que as crianças interagem e estabelecem relações com os pares” (p. 144).

Tendo em conta que as características físicas também influenciam as relações estabelecidas, não podemos deixar de parte o espaço da sala de atividades, visto que este também tem um papel preponderante no desenvolvimento integral das crianças. É nesse espaço, que as crianças têm oportunidade de interagir com maior frequência e com um grupo mais restrito, possibilitando assim a “coordenação de suas ações e aperfeiçoando a linguagem” (Lima, 2014, p. 23). Quando as crianças usufruem da oportunidade de interagir de uma forma livre, comunicam com mais frequência e ganham competências essenciais para a sua vida social. Como expõe Branco (1995), “As interações entre as crianças são básicas para o desenvolvimento de padrões específicos de comportamento, atitudes e valores sociais”(p. 16). Post & Hohmann (2011), afirmam que “um ambiente [espaço de aprendizagem] bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”(p. 101).

Tendo em conta o mencionado anteriormente, os pares são importantes agentes socializadores, na medida que as crianças ao interagirem umas com as outras adquirem competências fundamentais para terem uma vida socializadora em pleno. Além da importância entre o envolvimento entre pares, os contextos Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, favorecem o encontro entre crianças, ajudando a desenvolver competências essenciais para uma vida harmonizadora em termos de socialização.

1.1.2 Interação adulto-criança/ criança-adulto

A interação desenvolvida entre adulto-criança assume um papel fundamental, uma vez que a interação “se faz sentir quer junto das crianças, a vários níveis de aprendizagem e desenvolvimento (linguagem, desenvolvimento intelectual, competência social, capacidade de resolução colaborativa e problemas), quer no ambiente educativo que o professor cria (o ambiente social de aprendizagem) ” (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 91).

Deste modo, o ambiente que é criado entre o adulto-criança influenciará a interação que é desenvolvida, assim sendo, o adulto não se deverá ver como sendo o único a ter algum saber a transmitir. Na interação que é desenvolvida entre o adulto e a criança, o adulto deverá ter a percepção que as crianças também possuem saber, devendo ser ambos interlocutores do seu saber (Moura, 2014, p. 30). Meirieu (2002), defende que o adulto deverá demonstrar uma total disponibilidade e partilha mútua de saberes, não existindo potencialidade numa transmissão unidirecional de saberes, levando assim a uma relação pedagógica positiva (p. 30). O adulto, assume um papel crucial ao interagir com as crianças, na medida que este

deverá potencializar oportunidades desafiantes, assim sendo, o papel do adulto é o de promover oportunidades desafiantes para a criança, onde seja provocado o conflito cognitivo (Moura, 2014,p. 30).

Os adultos além de criarem oportunidades desafiantes para as crianças também deverão cooperar, ajudar e apoiar as crianças nas suas ações, ajudando-as a aprofundar e a expandir as suas ideias (Lima, 2014, p. 24). Para além das potencialidades fornecidas pela ocorrência da interação adulto-criança mencionadas anteriormente, o adulto também contribui para que a criança conheça o mundo que a rodeia.

1.1.3 Interação escola-família-comunidade

As relações e as interações constituem um meio central de concretização de uma pedagogia participativa. Tal como também já mencionado, a interação entre pares e a interação entre educador/professor e a criança é fundamental para o seu desenvolvimento pleno. Estas interações, também favorecem o processo de ensino/aprendizagem, contudo, a interação entre a escola-família-comunidade não se deixa ficar atrás no que se refere à sua importância, pois é deveras crucial tal como as outras interações referenciadas. Assim sendo, quando se pensa numa educação de qualidade, a interação entre a escola, a família e a comunidade está presente.

O educador/professor também tem um papel importantíssimo no que concerne à promoção das interações que envolvam as interações mencionadas neste subtópico. Ele deverá envolver as crianças num mundo alargado de interações, de modo, a que as crianças compreendam que existe um mundo para além da sala e que existem diferentes funções papéis e atividades que normalmente as pessoas estão envolvidas (Lima, 2014, p. 24). Não deixando de parte a importância que o educador/professor tem no desenvolvimento harmonioso da criança, a família também desempenha um papel importantíssimo na formação do indivíduo, na medida que é entre a família que a criança cria as suas raízes, sendo que a família é a primeira instituição social formadora da criança.

Como é referido por Nunes (2004),

a família é a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projeto de vida autónomo. É a comunidade humana onde, de forma espontânea e gratuita, cada um, logo ao nascer, é reconhecido no seu carácter individual, irrepitível e insubstituível (p. 33).

Um dos variadíssimos papéis da família é a socialização, visto que tem como papel fundamental a inclusão no mundo cultural que a rodeia, esta inclusão deverá ser “mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola” (Polonia & Dessen, 2005, p.

2). Acrescenta-se ainda que a família desempenha um papel importante em relação à consciencialização do *Eu* enquanto um indivíduo que deverá viver em comunidade e a consciencialização do *Outro* enquanto Ser que também tem os seus direitos e deveres que deverão ser respeitados.

A relação que deverá ocorrer entre a escola e a família tem tudo de construtivo para a criança, “a família como a escola têm a obrigação de educar a criança, isto é, ajuda-la a desenvolver-se na sua tripla dimensão bio-psico-social” (Alarcão, 2006, pp. 154-155). O contexto familiar e a escola estão intrinsecamente relacionados, tal como refere Diogo (1998, *as cited in* Lopes, 2013), “O desenvolvimento das crianças é fortemente condicionado pelos principais contextos família e escola, sendo que as relações sociais são introduzidas pelo ato educativo que o indivíduo desenvolve através das interações com os outros” (p. 9). As influências mútuas que ocorrem seriam diferentes se as crianças tivessem nascido noutra meio, ou se os meios físicos e sociais que as enquadram tivessem aparecido noutra altura da sua vida, querendo com isto dizer que só na “interacção entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento do desenvolvimento humano” (Portugal, 1992, p. 33).

Urie Bronfenbrenner defende a ecologia do desenvolvimento humano sendo esta relacionada com a importância dada à interacção que o indivíduo desenvolve com o meio que se encontra inserido. Tendo por base os ideais de Bronfenbrenner em relação à ecologia do desenvolvimento humano frisaremos três aspetos que no nosso entendimento merecem especial atenção para compreendermos a relevância dada à importância das interações do indivíduo em crescimento e o meio que o envolve. No primeiro aspeto o indivíduo é visto como a entidade em crescimento, dinâmica que tem a capacidade de reestruturar e recriar o meio que o envolve, no segundo aspeto é salientado que o meio influencia o sujeito, mas como já mencionado, o sujeito também influencia o meio, deste modo, a interacção entre o indivíduo e o meio ambiente é considerada bidirecional sendo caracterizada pela reciprocidade, o terceiro e último aspeto é referente à importância do meio, não devendo este ser limitado ao contexto imediato mas deverá englobar as inter-relações entre vários contextos (Bronfenbrenner, 1994, p. 18).

Em modo de conclusão e tendo por base as ideias de Lima (2014), os três contextos têm uma grande importância no desenvolvimento das crianças, assim sendo, estes contextos (escola-família-comunidade) deverão relacionar-se estando presentes na vida da criança como sendo contextos inseparáveis, impulsionando o seu crescimento físico, intelectual e emocional contribuindo para que a criança tenha um crescimento harmonioso (p. 25).

1.2 Contributos pedagógicos relativos às interações

Diversos autores debruçaram-se sobre estudos relacionados com as interações sociais, no entanto apenas nos debruçaremos sobre as perspectivas apontadas por Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner e John Dewey, visto que são estes autores que dão mais ênfase à nossa temática e abordam determinados aspetos que consideramos pertinentes.

1.2.1 Jean Piaget

Na perspectiva de Jean Piaget, o conhecimento adquire-se através das experiências ocorridas, entre a constante interação entre os sujeitos e objetos (Viera & Lino, 2007, p. 215). Deste modo, Piaget coloca de parte as teorias que consideram que a aprendizagem era intrínseca, pois ele defende que a criança “interage para construir o seu próprio entendimento da realidade” e construir o sentido do eu e do outro (Lima, 2014, p. 24). Piaget também privilegia, a interação entre pares, no entanto “adverte que tal não significa a demissão do adulto” (Novo, 2009, p. 55). A autora refere também que Piaget menciona, que “à medida que o adulto pratica a reciprocidade com a criança, com acções e não com palavras, exerce sobre ela uma enorme influência” (p.55).

Kamii (1996), reafirma que “a interação entre pares é muito importante para Piaget, porque confronta a criança com muitos outros pontos de vista e favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento socioafectivo e intelectual” (p. 63). Estas relações, na teoria de Piaget tem um grande papel, porque na sua perspectiva, os pares facilitam o desenvolvimento por vias inacessíveis aos adultos (Kamii, 1996, p. 63). Na linha da interação entre pares, tendo em conta a leitura de Piaget, DeVries e Zan (1994) “lembram que a interação entre companheiros é muito importante na construção de sentimentos morais, sociais e de valores” (Vieira & Lino, 2007, p. 205).

Piaget (1973), defende que o processo do desenvolvimento humano depende não só da maturação biológica do sujeito, mas também da interação que se estabelece entre este e o meio físico e social em que vive (Vieira & Lino, 2007, p. 199). As estruturas cognitivas do sujeito modificam-se e no decorrer dessas modificações “o sujeito apresenta mudanças substanciais no seu comportamento ao interagir com o meio físico e social”. Isto, levou a que Piaget desenvolvesse a teoria dos estádios “que descrevem as características desenvolvimentais desde o nascimento até ao final da adolescência”. (Vieira & Lino, 2007, p. 206). Tendo em conta a teoria de Piaget, os estádios são sequenciais e integradores, o estádio sensório-motor (do nascimento aos dois anos), o estádio pré-operatório (dos dois aos sete anos), o estádio das operações concretas (dos sete aos onze anos) e o estádio das operações formais (dos onze aos dezasseis anos). Seguindo a base da teoria de Piaget, as

interações são fundamentais, na medida que este pedagogo defende que o conhecimento é adquirido através das experiências ocorridas. A interação entre pares é deveras importante na medida que as crianças ao interagirem com outras crianças são confrontadas com vários pontos de vista, neste envolvimento, as crianças também constroem sentimentos morais, sociais e valorativos.

1.2.2 Lev Vygotsky

Tal como Jean Piaget, Lev Vygotsky partilha a visão construtivista, na medida que a aprendizagem ocorre com base na experimentação, ou seja, a aprendizagem só é significativa quando ocorre interação entre o sujeito, o objeto e entre outros sujeitos. Para além disso, este pedagogo também defende que a sociedade e o desenvolvimento do homem estão intimamente relacionados (Pimentel, 2007, p. 222). Como refere Vygotsky (1981, *as cited in* Mestres & Goñi, 1999), na perspetiva do desenvolvimento cultural da criança, emerge primeiro ao nível social (externo) e posteriormente ao nível individual (interno), denominando este conceito por internalização, ou seja, “qualquer função presente no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes e em dois planos diferentes. Em primeiro lugar, aparece no plano social e depois no plano psicológico” (p. 106).

Como já referido anteriormente, na perspetiva de Vygotsky, o desenvolvimento do homem está intimamente relacionado com a sociedade em que se encontra inserido (Pimentel, 2007, p. 222). Deste modo, desde o momento que o individuo nasce interage com o meio envolvente e com os indivíduos que lhes são próximos, possuindo estes, determinados hábitos que serão transmitidos à criança através da interação. Assim sendo, o adulto é fundamental para a formação de processos psicológicos mais complexos (Lima, 2014, p. 26). Como refere Pimentel (2007), “desde o nascimento, o individuo internaliza o conteúdo cultural do seu grupo social” (p. 222). De modo a compreendermos a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky propôs a noção de desenvolvimento proximal (ZDP) (Pimentel, 2007), que de acordo com Vygotsky (1979, *as cited in* Mestres & Goñi, 1999) podemos definir como

a distância entre o nível real e o desenvolvimento, determinada pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante a resolução de um problema com a orientação de um adulto ou em colaboração com um outro companheiro mais capaz (p. 108).

Deste modo, podemos dizer que a ZDP corresponde à diferença entre o que uma criança consegue fazer individualmente e o que é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas com um nível mais elevado de desenvolvimento. De acordo com T. Teixeira (2011), é importante referir que “o desenvolvimento depende quer dos conhecimentos e competências

que cada criança possui, quer das interações que estabelece com o meio social e do nível de complexidade das experiências de aprendizagem” (p. 21). Logo, Vygotsky dá ênfase à interação, na medida que dá como importante a interação ocorrida entre o sujeito e objetos e entre vários sujeitos, para além disso, defende que o desenvolvimento do homem e a sociedade estão relacionados. Assim sendo, é importante que os indivíduos interajam entre si e com o meio que os envolve.

1.2.3 Jerome Bruner

Jerome Bruner atribui uma grande relevância à experiência e à cultura, no que se refere à educação salienta que a aprendizagem não é um ato passivo, nem tão-somente um ato individual (Mesquita-Pires, 2013, p. 91). Tendo por base a ideia de Piaget e Bruner, muitas das vezes, é apresentada uma correspondência entre eles, no que se refere “à importância dada ao papel ativo na construção do conhecimento”, Bruner não concorda totalmente com a teoria de Piaget, na medida que este se afasta do “papel que concede à cultura acentuando o carácter textual dos fatores psicológicos” (Cardoso, 2012, p. 40). Em relação à teoria Vygotskiana, Bruner concorda, na medida que o sujeito só se desenvolve através de formas de interação social. Neste sentido, é importante percebermos que na perspectiva de Bruner, a criança ao interagir descobre o mundo que a rodeia. Deste modo, aprovamos a ideia de Bruner (1996, *as cited in* C. Teixeira, 2011), “é sobretudo pela interação com os outros que as crianças descobrem que coisa é a cultura e como esta concebe o mundo. Ao contrário de outras espécies, os seres humanos ensinam-se deliberadamente uns aos outros” (p. 29).

Tendo por base o que é mencionado por Cardoso (2012), para Bruner a aprendizagem “focaliza-se na relação entre o aprendiz e o meio que o envolve e que define e documenta as complexas relações, reciprocamente responsivas, nesse mesmo meio” (p. 41). O adulto na ótica de Bruner é encarado como um alicerce no desenvolvimento da criança e valoriza a intencionalidade da criança como ponto de partida e o suporte do adulto para o seu desenvolvimento (Kishimoto, 2007, *as cited in* Lima, 2014, p. 254). A linguagem também é focada por Bruner visto que no pensamento de Kishimoto (2007a) quando a linguagem é “usada como representação, indicador de iniciativa e protagonismo da criança, possibilita a tomada de consciência, a comunicação e as relações sociais” (p. 259). Deste modo, as relações sociais são influenciadas pela linguagem, visto que se as crianças tiverem a linguagem desenvolvida têm mais oportunidade de interagir, dialogando e mostrando assim os seus ideais e dando as suas opiniões. É de referir que os ideais deste pedagogo vão ao encontro da aprendizagem por descoberta visto que na sua perspectiva, a aprendizagem tem mais significado quando esta é construída pela própria criança, sendo que para isso é necessário

descobrir, deste modo, uma das teorias centrais deste pedagogo é a aprendizagem por descoberta.

1.2.4 John Dewey

A teoria deweyana, assenta na ideia de experiência (Mesquita-Pires, 2013, p. 81). Para John Dewey o aprendiz é considerado uma agente ativo, na medida que o único conhecimento que o indivíduo possui é aquele que se adquire através da experiência pessoal. Tendo por base a teoria educacional, Dewey apresenta o princípio da utilidade, estando este princípio relacionado com o princípio da atividade, que afirma que o conhecimento só se adquire quando o indivíduo experiência. De modo a ocorrer experimentação, é necessário que se tenha a percepção que a interação se encontra presente, quer esta seja entre crianças, entre crianças e adultos ou mesmo entre as crianças e os materiais. Deste modo, “toda a experiência é, em ultima análise, social, isto é, envolve o contacto e comunicação” (Dewey 1971, *as cited in*, Mesquita-Pires 2013, p. 81). Para Dewey, a criança para aprender, para desenvolver as suas aprendizagens deve ser ela a realizar as atividades, deve *saber como fazer*. Esta ideia dá origem, à aprendizagem ativa.

Nesta visão, como é referido por Roldão (1994),

as crianças deveriam manipular materiais antes de lidarem com outro género de abstração ou reflexão; deveriam explorar fisicamente o meio local para se compreenderem «a si próprias e ao mundo», deveriam adquirir conhecimentos sobre a comunidade local antes de obterem informações sobre diferentes mundos e povos (p. 74).

Tendo por base o que Roldão (1994) refere, para Dewey, “a educação é um processo de interação onde o aprendiz «cresce» através da constante reconstrução da experiência e informação” (p.78).

Pinazza (2007), menciona que “a educação para Dewey, é um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura”(p. 81). Deste modo, a escola deve ser vista como uma instituição social que deve representar a vida na realidade, tomando como ponto de partida as vivências e experiências sociais das crianças para promover outras experiências que lhes permitam adquirir e reconstruir saberes mais elaborados. Nesta linha, para Dewey, as escolas deveriam funcionar como uma instituição social ou como «comunidades miniaturas», oferecendo às crianças um ambiente social idêntico ao da sociedade exterior, não existindo distinção entre indivíduos de origens, classe ou mesmo características diferentes. Nestas «comunidades miniaturas», Dewey considerava que deveriam ser propostas atividades que fossem “socialmente úteis, afectando de modo benéfico todo o processo educacional e as relações interpessoais (Roldão, 1994, p. 70). Em suma, Mesquita (2011) menciona que nas

teorias pedagógicas de Dewey “prevalece o objetivo de educar a criança como um todo” (p. 69), importando assim, o seu crescimento físico, emocional e intelectual.

1.3 Perspetivas Pedagógicas: Breve síntese da Pedagogia Transmissiva e Pedagogia Participativa

A pedagogia no entender de Foulquié (1971, *as cited in* Cardona, 2008), é um conceito complexo e difícil de definir, no entanto é idealizada como “a arte de educar”(p. 9). A pedagogia segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2012), “organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (p. 26). Seguindo o pensamento dos mesmos autores (2012), os profissionais educativos têm oportunidade de optar por dois modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação (p. 27). Nestes modos de fazer pedagogia são encontradas diferenças quando são analisados

os objetivos, a imagem de criança, a imagem de professor, o processo de ensino-aprendizagem adotado, o espaço de aprendizagem criado, o tempo de aprendizagem vivido, as atividades e projetos desenvolvidos, as aprendizagens realizadas e documentadas, a cultura do envolvimento das famílias, a preocupação com a diversidade e a inclusão (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2012, p. 27).

A perspetiva transmissiva tem por base a teoria behaviorista ou comportamentalista, a qual tem como conceito central o desenvolvimento do comportamento da criança influenciado pelo meio ambiente. No entanto, a aprendizagem no entender de Sanches (2012), é entendida como um processo de *condicionamento*, resultado de um associação entre estímulos e reações específicas, que como refere Tavares & Alarcão (1992, *as cited in* Sanches, 2012), “são susceptíveis de serem reforçadas até à optimização se estiverem na linha de aprendizagem desejada ou ignoradas até à extinção e eventualmente punidas se afastarem o aluno dessa finalidade” (p. 70).

A pedagogia que tem vindo a ser exposta no entender de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2012) é definida como “um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes, centrando-se nos conhecimentos considerados essenciais para que a criança seja culta e educada” (p. 27). Bertrand (2001), também referência esta pedagogia como sendo uma pedagogia que se preocupa “sobretudo com o que deve ser ensinado, de modo a dar ao estudante uma boa formação de base, uma visão dos conhecimentos e uma cultura clássica” (p. 203).

A pedagogia da transmissão que se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a transmitir e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 17).

Nesta corrente de pensamento, o conteúdo do currículo têm uma elevada importância, deixando assim o conteúdo da experiência com uma menor relevância, deste modo, o professor é visto como um “transmissor daquilo que lhe (...) foi transmitido e a imagem da criança é a da tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p. 27).

Na perspectiva de Sanches (2012), “o educando é encarado como moldável e remetido geralmente para o papel de receptor de informação” (p. 71). Em contrapartida, a pedagogia participativa encara o processo de ensino/aprendizagem e os seus intervenientes educativos de outra maneira, visto que “os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2012, p. 28). Esta pedagogia tem por base os ideais construtivistas apresentados por Piaget, Vygotsky, Bruner e Dewey, pedagogos referenciados anteriormente. O construtivismo tem por base a premissa básica de que “o Homem (criança ou adulto) constrói o seu próprio conhecimento na interação com os objetos, as ideias e as pessoas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 55).

A **pedagogia participativa**, coloca de parte a ideia de que o educador/professor é o centro da ação educativa e a criança é um mero ser que reproduz os conhecimentos que lhes são transmitidos. Neste modo de fazer pedagogia, o professor tem a responsabilidade de “organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” e a criança passa a ser um Ser competente que está inteiramente envolvido no processo de ensino/aprendizagem, sendo uma peça fulcral neste processo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p. 28). Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011), reforçam a ideia mencionada, referindo que “o papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar, documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimento da criança e do grupo em direcção à cultura”(p. 18).

Nesta linha de ideias como afirma Brickman & Taylor (1991), “o papel do adulto não é dirigir ou controlar este processo de aprendizagem mas apoiá-lo”, incentivando as crianças a interagirem, a serem criativas e a seguirem os seus próprios interesses, com o intuito de fortalecerem ativamente as suas capacidades de autonomia, confiança e participação ao longo do processo de ensino/aprendizagem, tornando-as responsáveis pelo desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e sociais que acompanham o seu crescimento (p.4). Assim sendo, uma pedagogia participativa visa promover uma aprendizagem pela ação/“ensino por descoberta”, vivendo experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão e não por processos de repetição e memorização. Através da aprendizagem ativa “as

crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5).

Com as pedagogias enunciadas temos de mencionar que as pedagogias transmissivas não têm tanto em consideração o desenvolvimento das interações, visto que “no centro da educação tradicional transmissiva estão os saberes considerados essenciais e imutáveis, logo indispensáveis para que alguém seja educado e culto” (Formosinho & Oliveira- Formosinho, 2008; Oliveira- Formosinho, 2008, *as cited in* Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2011, p. 104).

1.4 Modelos pedagógicos respeitadores da voz da criança

1.4.1 O modelo de High Scope: a aprendizagem pela ação

O modelo curricular de *High Scope*, segundo Lockhart (2011, *as cited in* Mesquita-Pires, 2013), é um modelo que se sustenta

na ideia de que as crianças são *aprendizes ativos* desde o nascimento e que estão intrinsecamente motivados para explorar o mundo à sua volta, investigando as características e possibilidades materiais, interagindo com as pessoas que os rodeiam e conquistando a aprendizagem nesse processo (p. 61).

Este modelo é um modelo piagetiano de orientação cognitivista e construtivista na medida que visa a exploração de novas experiências, pois Piaget, apresenta a criança como um Ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, situações e acontecimentos. *High Scope* tem por base a aprendizagem pela ação, tal como o nome indica as crianças agem, estando assim ativas no seu processo de ensino/aprendizagem. Hohmann & Weikart (2011), reforçam a ideia anterior referindo que “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22). O principal objetivo do modelo curricular que tem vindo a ser apresentado, reside em proporcionar às crianças, um ambiente educativo propício ao desenvolvimento intelectual e autónomo, existindo elementos estruturantes que complementam este modelo curricular, sendo estes, o espaço, a rotina diária e as interações (criança-criança, criança-adulto, adulto-criança, adulto-adulto). De modo a que estes objetivos sejam concretizados com sucesso, os profissionais de educação têm ao seu dispor como orientação profissional a *Roda da Aprendizagem*.



Figura 1- Roda da aprendizagem pela acção (Hohmann & Weikart, 2011)

A “Roda da Aprendizagem” (vide fig.1), contém os princípios básicos a serem aplicados na prática de trabalho diário com as crianças. É de mencionar que a aprendizagem pela ação é a base deste processo de ensino/aprendizagem, daí se situar no centro da roda.

Como já referido, esta aprendizagem é constituída por momentos de interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação, no entanto, e tendo por base a temática de investigação iremos evidenciar com mais pormenor a interação que é estabelecida entre o adulto e a criança. Assim, e antes desta interação é crucial se compreender que a **aprendizagem pela ação** dá oportunidade às crianças de se “envolverem invariavelmente em experiências-chave-interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico”(Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Esta aprendizagem, parte da iniciativa pessoal de cada criança que age através do seu desejo inato de explorar. A ação não é suficiente para que ocorra aprendizagem, as crianças necessitam de interagir e refletir sobre o mundo que as rodeia (Hohmann & Weikart, 2011, p. 23).

A **interação** que ocorre entre o **adulto** e a **criança** também é parte fundamental da aprendizagem pela ação. Nos contextos de aprendizagem pela ação, os adultos e as crianças cooperam. O adulto acompanha e apoia a criança nas brincadeiras e conversas, estimulando a sua curiosidade de saber sempre mais, fazendo com que ela se voluntarie para a concretização de experiências de ensino/aprendizagem. Como referenciam Hohmann & Weikart (2011) “o adulto, relaciona-se com a criança como se de um *companheiro* se tratasse” (p. 51). É nesta linha de pensamento que é importante refletir, na medida que é fulcral compreender-se que não é só o adulto que tem alguma coisa a ensinar à criança, esta também tem muito para ensinar ao adulto. Neste sentido, é importante que se torne claro que a

aprendizagem pela ação não é uma estrada de um só sentido, visto que, os adultos e as crianças são ao mesmo nível aprendizes e professores (Hohmann & Weikart, 2011, p. 79).

O **ambiente de aprendizagem** é essencial para criar um bom ambiente onde as crianças interagem de forma lúdica e, para isso, é necessário proporcionar-lhes uma diversidade de materiais apropriados, bem como um ambiente de aprendizagem ativa. Na criação deste ambiente, o adulto tem um papel imprescindível visto que “os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 7). Assim sendo, a organização da sala em áreas de interesse específicas, permite que a criança tenha oportunidade de contactar com diversas realidades e materiais. A organização da sala encontra-se devidamente identificada, visível e acessível às crianças, tal como os materiais, criando-se “uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 85). Também é importante ter-se bem presente que, “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do seu ano letivo até ao seu término (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 84). Deste modo, o adulto deverá conhecer bem as crianças com que trabalha, os seus gostos, os seus interesses e as suas necessidades e para isso, é importante que o adulto e a criança interajam assiduamente.

A **rotina diária**, consiste num apoio para a aprendizagem ativa e permite que as crianças antecipem o que pretendem fazer. É de mencionar que a rotina diária é organizada e define os acontecimentos ao longo do dia. Contudo, não é fixa e as crianças têm liberdade de escolher o que pretendem realizar em cada período de atividade (Cardoso, 2012, p. 21). Como é mencionado por Oliveira-Formosinho (2012), “Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas”(p. 87). De acordo com a mesma autora (2012), o educador deverá organizar os tempos de modo a que as crianças tenham oportunidade de contactar com diversos objetos, situações e acontecimentos (p. 86). Na rotina diária implementada neste modelo curricular, as crianças têm oportunidade de trabalharem em pequeno ou em grande grupo, nesta linha Hohmann & Weikart (2011) referem que “o tempo em pequeno grupo encoraja as crianças a explorar e a experimentar novos materiais ou familiares que os adultos selecionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças” (p. 8), além disso, o trabalho em pequeno grupo, possibilita que as crianças estejam mais próximas, tendo assim oportunidade para interagir e comunicar umas com as outras. No tempo de grande grupo, os mesmos autores (2011), referem que são iniciadas atividades coletivas, sendo por norma “actividades de música e de movimento, de representação de histórias, de jogo cooperativo,

de reflexões colectivas e de projectos” (p. 8). Além do mencionado, este tempo permite às crianças fortalecer interesses e capacidades de tomar iniciativa, possibilita também que as crianças autonomamente consigam resolver problemas que vão surgindo ao longo do seu dia e reflitam sobre as ações.

É de mencionar que a rotina diária em *High-Scope* é constante e estável. Deste modo, “a criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo de rotina diária que está no momento” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 87). A criança ao ter conhecimento do que a espera não fica tão ansiosa e não se preocupa com o que tem de fazer, pois sabe que terá oportunidade de fazer noutro momento. As crianças que presenciam uma rotina diária estável, sentem-se mais seguras, têm uma maior oportunidade de escolha, de decisões e de ações, nesta linha de estabilidade rotineira são estimulados diferentes tipos de interação incentivando assim a comunicação entre os vários intervenientes educativos (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 70). A rotina diária no modelo curricular *High-Scope* permite que o docente seja proactivo e que a criança se torne um Ser independente, ativo, autónomo e interativo (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 88). A avaliação também faz parte da prática do trabalho diário com as crianças neste modelo curricular, a avaliação baseia-se na apreciação de tarefas e interações realizadas pelas crianças.

1.4.2 A associação criança: a Pedagogia-em-Participação

A *Pedagogia-em-Participação* tal como o nome sugere, é uma pedagogia na qual as crianças participam assiduamente no processo de ensino/aprendizagem. No pensamento de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2012) “a Pedagogia-em-Participação é a perspetiva educativa da Associação Criança que se enraíza na família de pedagogias participativas” (p. 29). Nesta pedagogia, o princípio central centra-se na democracia, visto que é incorporada “a promoção de igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p. 30).

O objetivo desta pedagogia no entender dos mesmos autores (2012), centra-se no “envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo-se à criança tanto o direito de participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (p. 32). No pensamento de Mesquita-Pires (2013), “a participação, enquanto direito, apela para a intencionalização de uma práxis pedagógica valorizadora da agência da criança, mas também dos adultos que com ela interagem” (p. 111). No ideal de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001, *as cited in* Mesquita, 2011), desde da origem desta associação “pretendeu-se uma articulação eficaz entre as vertentes de formação, investigação e intervenção no

terreno” (p. 79). Deste modo, foram estabelecidos diversos pontos de partida sendo eles: o Homem (criança ou adulto) constrói o seu próprio conhecimento na interação com os objetos, as ideias e as pessoas; a qualidade da interação determina a qualidade da construção; há contextos educativos - quer da criança quer do educador - mais adequados ao tipo de interação que propicia a construção de conhecimento; a criança aprende interagindo. O adulto aprende a ajudar a criança a desenvolver a interação. A criança é ativa, o adulto também; os “encontros” adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto são espaços comunicativos onde o conhecimento se constrói, os afetos se desenvolvem, onde a criança cresce e se apropria da cultura envolvente. (Oliveira-Formosinho, 1996, *as cited in* Mesquita, 2011, pp. 79-80).

Tendo por base os pontos descritos anteriormente, esta pedagogia “é essencialmente a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p. 32), sendo valorizada toda a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias. O processo de criação da intencionalidade educacional ao longo do quotidiano é inspirado pelos eixos pedagógicos, que são “interdependentes e aspiram a que o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p. 33).

Assim sendo, a Pedagogia-em-Participação centra-se em quatro eixos pedagógicos. O **primeiro eixo pedagógico - ser/estar-** ao qual emerge uma pedagogia de desenvolvimento de identidades que ocorre desde o nascimento e nas quais são identificadas as particularidades do Ser individual e das suas semelhanças e diferenças com os outros. O **segundo eixo pedagógico - o eixo do pertencimento e a participação-**intencionaliza para uma *pedagogia de laços*, onde a criança é reconhecida como pertencente a uma família e mais tarde é lhe reconhecida a pertença à comunidade local e à cultura. O **terceiro eixo pedagógico - o eixo da exploração e da comunicação com as cem linguagens -** define uma *pedagogia de aprendizagem experiencial*, na qual a criança tem oportunidade de interagir, refletir e comunicar das mais variadíssimas formas e com diferentes intervenientes. A criança aprende a conhecer e a pensar, quando explora, experiência, reflete, analisa e comunica. O **quarto eixo pedagógico - o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem-**permite uma outra ordem de intencionalidade e compreensão que se torna base da criação. *Compreender é inventar*, mas compreende-se melhor quando se vivência e se narra (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2012, pp. 34-36).

Para ser desenvolvida uma Pedagogia-em-Participação como processo de escuta sensível, torna-se necessário pensar em diversas dimensões pedagógicas (Oliveira-

Formosinho & Formosinho, p. 43), sendo elas a qualidade das relações e interações, o ambiente educativo, os espaços, os materiais, os tempos pedagógicos e a organização dos grupos. As interações desenvolvidas entre o adulto e a criança fazem parte desta pedagogia, na medida que as relações e as interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa. No âmbito da Pedagogia-em-Participação, as interações pedagógicas são vistas como mediadoras do direito da cada criança a ser respeitada e a participar assiduamente no processo educativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p. 47).

Pensar o **ambiente educativo** é fundamental para esta pedagogia, no entanto é necessário ter bem presente que é um processo que leva o seu tempo, visto que a Pedagogia-em-Participação é “uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p. 43). O **espaço pedagógico** é visto “como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p. 44), o espaço é também caracterizado pelo poder comunicativo, pelo poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social. Neste espaço, as aprendizagens significativas tornam-se mais facilitadoras na medida que o espaço encontra-se dividido em áreas diferenciadas, sendo vistas como “territórios plurais de vida”, assim sendo, o espaço deverá ser reorganizado com base nas necessidades e interesses das crianças, devendo também “adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, pp. 44-45). No pensamento de Mesquita-Pires (2013), os materiais pedagógicos representam “um elemento central na mediação pedagógica educador/criança, através das quais se constroem experiências de aprendizagem diversificadas, onde os olhares e os processos colaborativos respeitam os ritmos e as escolhas de cada um” (p. 115).

O **tempo pedagógico** também faz parte das dimensões pedagógicas presentes na *Pedagogia-em-Participação*, neste tempo é fulcral que abarque uma “polifonia de ritmos”, assim sendo ao longo da rotina diária as crianças usufruem da oportunidade de se envolverem na coconstrução da aprendizagem experiencial em diferentes modos de participação, tendo assim oportunidade de trabalharem individualmente, em pares, em pequenos grupos e em grande grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p. 46). A organização de grupos heterogêneos que incluam a diversidade cultural envolvente encontra-se implícita na pedagogia que tem vindo a ser analisada.

Para que as dimensões pedagógicas ocorram com maior sucesso é fundamental que as relações e as interações estejam presentes, permitindo desenvolver atividades e projetos que valorizam as experiências, a cultura das crianças, em diálogo com os saberes e a cultura

dos adultos, permitindo aos aprendentes viver, conhecer, significar e criar (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2012, *as cited in* Cardoso, 2012, p. 25). Neste panorama, no pensamento de Cardoso (2012), é necessário que a escuta, o diálogo e a negociação entre o adulto e a criança estejam presentes. Assim sendo, “a atividade da criança inclui o questionamento, a planificação, a experimentação e confirmação de hipóteses, a investigação, a cooperação e a resolução de problemas”, enquanto que ao professor “cabe o papel de mediador entre a criança e o conhecimento culturalmente organizado, ou seja, assegurar que se produzam as aprendizagens necessárias para a vida em sociedade” (Cardoso, 2012, p. 26).

Assim, é essencial que os aspetos referidos anteriormente sejam tidos em consideração ao longo do processo de ensino/aprendizagem na medida que serão uma mais-valia para o aprendiz.

1.4.3 O Movimento da Escola Moderna (MEM)

O *Movimento da Escola Moderna* (MEM) cujo precursor é Sérgio Niza, trata-se de um modelo pedagógico inspirado na perspectiva de Freinet que ao longo do tempo foi incluindo as perspectivas de Vygotsky e Bruner. A perspectiva de Freinet é baseada nos princípios democráticos e educação inclusiva (Niza, 2007, *as cited in* Mesquita-Pires, 2013, p. 63). Com o decorrer do tempo, a “Pedagogia de Freinet”, “foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento de aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos na linha instrucional de Vigotsk e de Bruner” (Niza, 2012, p. 142). Craveiro (2007), menciona que o MEM “perspetiva a escola como um local de iniciação à vida democrática”, sendo este, também um espaço “de apropriação de conhecimentos, valores e cultura” (p. 168). Niza (2012), também reforça a ideia anterior, mencionando que, para os docentes do MEM a escola é um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (p. 144).

O MEM possui uma forma peculiar na promoção do relacionamento entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Esta forma peculiar de promover o relacionamento parte de “fundamentos presentes na pedagogia da cooperação educativa que é catalisadora do desenvolvimento sociomoral e cívico das crianças” (Craveiro, 2007, p. 178). As crianças que frequentam o jardim de infância que tem por base este modelo curricular, têm oportunidade de realizarem experiências de aprendizagem que vão ao encontro da cooperação, do desenvolvimento sociomoral e cívico. As crianças têm oportunidade de participar diretamente na organização do trabalho, implicando assim “uma interação que exige uma implicação

negociada e contratada com outras crianças” e com o educador/professor (Craveiro, 2007, p. 178). Tendo por base a ideia de uma educação à iniciação democrática e à cidadania, Craveiro (2007), menciona que “as crianças são iniciadas nos valores e nos princípios que as sustentam através da criação de condições materiais, afetivas e sociais e, obviamente isso tem impacto no tipo de interação que é estabelecida”(p. 178).

É de mencionar que o modelo curricular *Movimento da Escola Moderna* dá ênfase à comunicação, à livre expressão e à atitude crítica de cada criança levando a que estes fatores sejam cruciais para o desenvolver de interações positivas. Além disso, estimula a interação entre o jardim de infância/escola, os pais e a comunidade. As crianças não estão limitadas às paredes do edifício escolar, mas têm oportunidade de conviver com as pessoas do meio e da sociedade que a rodeiam. A interação que é desenvolvida é fomentada quando as famílias e outros intervenientes da comunidade são convidados “a participar nas sessões de animação que lhes estão destinadas” (Niza, 2012, p. 159). As crianças também têm oportunidade de realizar várias visitas de estudo e nessas visitas interagem com o meio que as envolve e com as pessoas que dele fazem parte.

2 Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica

Neste tópico apresentaremos a caracterização dos contextos onde realizamos a PES. Primeiramente, evidenciaremos o contexto onde se desenvolveu a educação Pré-Escolar, no qual serão abordados os seguintes subtópicos: caracterização do contexto educativo, o grupo de crianças, a organização do espaço da sala de atividades, a organização do tempo-rotina diária. Posteriormente, descrevemos o contexto onde desenvolvemos o 1.º CEB, no qual serão abordados os mesmos subtópicos, no entanto, com terminologia mais usual neste ciclo, assim sendo, faremos referência à caracterização do contexto educativo, à turma de crianças, à organização do espaço da sala de aula e à organização do tempo-rotina diária.

2.1 Educação Pré-Escolar

2.1.1 Caracterização do contexto educativo

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida numa instituição da cidade de Bragança pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) fundada em 1992. Esta instituição, funcionava com as valências de: Lar de Infância e Juventude (LIJ), Centro de Acolhimento Temporário (CAT), Refeitório Social e jardim de infância. O LIJ era uma resposta destinada ao acolhimento em regime de internato, de 15 crianças e jovens em situação de perigo, cuja medida de promoção e proteção assim o determinasse, estes jovens eram oriundos maioritariamente do distrito de Bragança. O CAT destinava-se a acolher no máximo 10 crianças por um período de tempo limitado, em situação de carência, nomeadamente crianças oriundas de famílias multi-problemáticas. Esta resposta social, fornecia aos menores, cuidados pessoais, acompanhamento psicológico, refeições, tratamento de roupa, acompanhamento hospitalar. Tal como as crianças do LIJ, as crianças do CAT participavam em todas as festividades/atividades que envolviam a instituição. O Refeitório Social fornecia refeições (almoço e jantar), a 15 indivíduos carenciados economicamente, mais especificamente desempregados, mendigos, pessoas excluídas socialmente e reformados cuja pensão era insuficiente para a aquisição de bens essenciais à sua sobrevivência.

Esta instituição tinha ao dispor da comunidade um jardim de infância, dimensionado para abranger um total de 25 crianças, com idades de 3 a 6 anos. Neste espaço eram desenvolvidas as mais diversas tarefas que visavam promover o desenvolvimento pessoal e social, com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania. Nele, também era fomentada a inserção em grupos sociais diversos, no respeito

pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade. A autonomia e o sentido de responsabilidade também eram estimulados. Nesta instituição, também se dava especial atenção a questões relacionadas com o projeto “**Exploração da arte**”, este tema foi pensado e decidido pela educadora cooperante, depois de ter observado o grupo, as suas características, a sua faixa etária e o seu desenvolvimento global. Este jardim de infância contava também com valência de creche, assim, no tempo em que realizamos a PES as crianças que usufruíam desta valência eram apenas 2 crianças institucionalizadas cuja faixa etária ainda não permitia que usufríssem do jardim de infância.

Para que todas as valências com que este jardim de infância contava decorressem com toda a eficácia, existiam determinados profissionais que zelavam para que tudo corresse da melhor forma, assim este jardim de infância contava com uma diretora técnica/psicóloga, uma diretora pedagógica/educadora de infância, uma educadora de infância para a creche uma encarregada de serviços gerais, uma auxiliar da ação educativa, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha.

No que diz respeito às instalações, trata-se de um edifício com três pisos. A cave era constituída por uma garagem com duas viaturas, uma lavandaria e uma despensa para materiais de limpeza, era também na cave que se encontrava a casa das máquinas do aquecimento central. No rés-do-chão, dispunham de um W.C, um refeitório, um átrio com duas entradas, uma delas com proteção de ventos e rampa de acesso. Ainda no rés-do-chão existia o salão polivalente, o gabinete da direção, a secretaria, a sala de arrumações, o gabinete da Assistência Social, os armários de arrumos para as crianças do jardim de infância e para os funcionários. Estes armários encontravam-se devidamente identificados com a respetiva fotografia e nome de cada criança. No primeiro andar, localizavam-se nove quartos com casa de banho privativa que eram ocupados pelas crianças internas, a sala de atividades do jardim de infância, a sala de televisão, uma despensa e a sala da creche.

No rés-do-chão e no primeiro andar, existia continuamente uma exposição de trabalhos das crianças. No rés-do-chão os trabalhos que se diziam realizados pelas crianças mostravam-se demasiado perfeitos para serem todos realizados por elas, em contrapartida à medida que nos aproximávamos da sala da EPE, deparávamo-nos com um “mundo” acolhedor e mágico, no qual eram evidenciados trabalhos realizados pelas crianças. O edifício no seu interior, estava devidamente equipado no que se refere ao nível das instalações elétricas, tinha extintores de incêndio, aquecimento central em todo o espaço interior, todas as divisões tinham ventilação e luz natural com proteção solar.

Quanto ao espaço exterior este era constituído por um parque infantil, delimitado por um gradeamento, de forma a possibilitar que as crianças usufruíssem daquele espaço com uma maior segurança. O pavimento deste espaço era antichoque permitindo assim que se as crianças caíssem não se magoassem tão facilmente. No parque infantil as crianças tinham ao seu dispor a casa do escorrega, dois baloiços, dois cavalos de molas e o baloiço de roda. É de salientar, que as crianças só usufruíam deste espaço quando as condições climatéricas permitissem, quando isso não ocorria as crianças tinham acesso ao salão polivalente. Neste salão, as crianças tinham espaço para se movimentarem livremente, e tinham acesso a diversificados materiais pedagógicos cuja a utilização era livre. No decorrer da prática pedagógica, neste local, passaram a ser promovidos vários jogos do interesse das crianças. Nesses jogos não havia número limitado de crianças, assim sendo, elas tinham oportunidade de contactar todas umas com as outras. No desenvolvimento desses jogos, as crianças iam aprendendo a respeitar as regras e a saber perder ou esperar pela sua vez para jogar, além disso elas iam criando a noção da sua individualidade (Eu) e a noção da coletividade (Outros), verificando que ela tinha direitos e deveres tal como todas as outras crianças envolvidas na atividade a ser realizada no momento.

2.1.2 O grupo de crianças

O grupo com o qual desenvolvemos a prática educativa, inicialmente era constituído por 17 crianças, mas no decorrer da PES, outra criança juntou-se ao grupo. Esta criança, veio de outro jardim de infância dos arredores de Bragança, visto que iria usufruir do regime de LIJ, pois tinha sido retirada ao agregado familiar. Foi incluída no grupo como se dele fizesse parte desde o início do ano letivo, quer seja pelas restantes crianças do grupo ou mesmo pelos adultos que faziam parte da comunidade educativa nomeadamente as educadoras de infância e auxiliares da ação educativa.

No que diz respeito à faixa etária, o grupo era heterogéneo, visto que abarcava crianças dos 3 aos 5 anos de idade. Em relação ao género, este grupo também se mostrava heterogéneo, tal como podemos verificar no quadro 1.

Quadro 1- Características idade/género do grupo de crianças

Idade	3anos	4anos	5anos
Nº de crianças	3	8	7
Género	1 feminino 2 masculino	2 feminino 6 masculino	3 feminino 4 masculino

A partir do quadro 1, constatamos que o grupo era constituído por 3 crianças de 3 anos de idade, 1 do género feminino e 2 do género masculino, 8 crianças com 4 anos de idade,

2 do género feminino e 6 de género masculino e com 5 anos de idade o grupo tinha 7 crianças, sendo 3 do género feminino e 4 do género masculino.

Neste grupo, para além das crianças que viviam com as suas famílias, também dele faziam parte as crianças que se encontravam em regime de LIJ, assim, deste grupo 8 crianças usufruíam deste regime as restantes 10 não se encontravam institucionalizadas. É de mencionar que apesar de serem crianças com situações de vida diferentes todas elas usufruíam das mesmas oportunidades, tratando-se assim de um grupo inclusivo. Todas as crianças tinham diferentes estádios de desenvolvimento, necessidades e interesses diversificados, no entanto, todas elas conseguiam adaptar-se à rotina diária e organizar-se em diferentes modos de trabalho, mostrando-se recetivas às atividades envolvendo-se nas ações propostas. De ressaltar que no início da PES, o reforço de regras na sala de atividades era constante, uma vez que as crianças mostravam-se bastante agitadas, expressando-se de forma impaciente em relação às ideias e opiniões das outras crianças, para além disso, revelavam dificuldade na partilha de materiais educativos. No decorrer da PES, as crianças foram melhorando a sua paciência na exposição de ideias e opiniões e começaram a respeitar mais a vez dos colegas falarem. Em relação à partilha de materiais educativos as crianças foram-se mostrando mais recetivas na partilha, sendo assim essa dificuldade diminuída.

Através da observação também constatamos que o grupo evidenciava dificuldades no que respeita ao desenvolvimento psicossocial, ao desenvolvimento psicomotor e ao nível da linguagem. Ao nível do desenvolvimento psicossocial, tal como já referenciado anteriormente este grupo de crianças demonstrava dificuldades na partilha de materiais educativos, levando a que socialização não fosse um ato fácil de concretizar com sucesso, no entanto, ao longo da nossa intervenção fomos observando que ao nível da socialização o grupo foi alterando as suas atitudes levando a que este ato fosse mais natural e menos forçado. É de referir que o projeto educativo de sala também foi selecionado tendo em conta determinadas dificuldades que as crianças demonstravam ao nível da expressão artística e coordenação motora. Assim, através das atividades criativas pretendia-se dar oportunidade às crianças de contactarem com diversificadas artes, podendo assim, explorá-las e utilizá-las transversalmente em todas as áreas de conteúdo.

Outro aspeto característico deste grupo é que ele funcionava muito por faixas etárias, visto que era um grupo heterogéneo e as crianças mais novas tinham a tendência de não socializar muito com as mais velhas. Este grupo também era composto por crianças com diversificados interesses, vivências e mesmo culturas diferentes e a socialização entre elas ia ao encontro destes fatores. No entanto, ao longo da PES, o grupo de crianças passou a ser

visto como um todo e no decorrer das experiências de ensino/aprendizagem a tendência para a interação restrita entre as crianças com faixas etárias diferentes foi diminuída.

Ao nível do desenvolvimento psicomotor, 5 crianças mostravam dificuldades na coordenação, e ao nível da motricidade fina mostrando-se como uma limitação para a realização de determinadas propostas de atividades, no entanto estas crianças demonstravam um esforço constante com o objetivo de combaterem essas limitações. Neste grupo, 5 das 18 crianças que o constituíam também manifestavam dificuldades ao nível da linguagem, visto que a articulação entre o pensamento e a expressão verbal poucas vezes era concretizada com sucesso. Devido às dificuldades manifestadas ao nível da linguagem, as crianças que tivesse sido diagnosticado problemas específicos ao nível da linguagem, eram acompanhadas por uma terapeuta da fala duas vezes por semana, duas horas por dia.

Em relação às proveniências familiares, ao nível das habilitações académicas os encarregados de educação deste grupo de crianças provinham de meios familiares pouco ou nada escolarizados, uma vez que 5 elementos desse meio eram analfabetos e apenas 2 estavam habilitados ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No que diz respeito aos restantes encarregados de educação, não tivemos informação, visto que nem algumas das crianças, nem mesmo a educadora de infância titular sabiam informações concretas em relação aos mesmos.

2.1.3 A organização do espaço da sala de atividades

A sala de atividade da educação Pré-Escolar onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada é de forma retangular com 55m², um dos seus lados tem a todo o comprimento duas janelas facilitando assim a entrada de luz solar e do lado oposto da sala encontramos a porta de entrada. De modo a termos uma melhor perceção da sala de atividade apresentamos na figura 2 a planta da sala no início da prática da PES.



1	área da expressão plástica	9	área da música
2	área da pintura	10	área da escrita
3	área da casa das bonecas	11	quadro das presenças e quadro do responsável do dia
4	área da biblioteca	12	mesa das garrafas de água
5	área do computador	13	local de reunião de grande grupo
6	área dos jogos de chão	14	Porta

7	área dos jogos de mesa	15	janela
8	área das ciências	16	janela

Figura 2- Planta e legenda da sala de atividade da educação Pré-Escolar no início da PES

Tal como podemos constatar ao visualizar a figura 2, esta sala encontrava-se dividida por áreas de interesses diversificados. Sendo o espaço educativo um local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, este deverá estar dividido em diversas áreas de interesse tal como se encontra. Com esta divisão, as crianças têm mais oportunidades de contactar com diferentes e desafiantes atividades de modo a que elas interajam e construam a sua identidade pessoal e social.

As áreas de trabalho numa sala de jardim de infância são deveras importantes e devem permitir às crianças, segundo Figueiredo (2002), “escolher entre uma variedade de actividades e deslocarem-se de uma para a outra como desejarem” permitindo que as crianças aprendam “por meio de experiências directas e de forma natural” (p. 101).

No início da PES, as crianças usufruíam de várias áreas lúdico didáticas entre elas: a área da expressão plástica, a área da pintura, a área da casa das bonecas, a área da biblioteca, a área do computador, a área dos jogos de chão, a área dos jogos de mesa, a área das ciências, a área da música e a área da escrita. O facto das crianças terem ao seu dispor diversas áreas de interesse, segundo Hohmann & Weikart (2011), “é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais nas crianças” (p. 165). É de mencionar que a localização das áreas de interesse foram alteradas ao longo da PES, esta alteração procedeu-se com o contributo das crianças. Para além da alteração da localização, uma área surgiu e juntou-se às restantes que se encontravam no início da PES. Para além disso, os materiais que iam sendo realizados pelas crianças ao longo das experiências de ensino/aprendizagem iam sendo colocados na área que a maioria das crianças dizia que gostaria que ficasse o determinado material.

As diversas áreas, eram sinalizadas com um círculo que fazia parte do placar de identificação da respetiva área, sendo que cada círculo representava uma criança, com isto, pretendemos dizer que cada área tinha um número limitado de crianças. Cada área de interesse possuía diferentes materiais pedagógicos, possibilitando assim diversificadas experiências. Na sala de atividades as crianças ainda usufruíam de um quadro de presenças (vide fig.3), no qual sempre que cada crianças chegava de manhã



Figura 3-Quadro de presenças

marcava a sua presença tendo em conta o dia da semana e a respetiva cor, visto que o grupo tinha acesso a uma caixa com diversos círculos com as diversas cores seleccionadas. O quadro do responsável (vide fig.4), também fazia parte da sala. Ao longo da rotina diária, uma das

crianças do grupo era responsável por determinadas tarefas, como organizar os colegas para irem para a cantina ou para outro local da instituição como também auxiliar na distribuição das várias refeições ao longo do dia. O responsável do dia, também tinha a função de decidir quando não havia consenso no grupo.

O quadro do comportamento (*vide* fig.5), era o quadro que permitia verificar como cada criança se estava a comportar ao longo do dia, tendo em conta as regras impostas dentro da instituição. As regras também estavam expostas na sala de atividades e sempre que alguma criança não cumpria determinada regra, identificava-a. Todos os quadros presentes tinham como objetivo apoiar as crianças, orientando-as e tornando-as mais autónomas e seguras. Como revela Oliveira-

Formosinho & Andrade (2011), os instrumentos de gestão do quotidiano, tais como o quadro de presenças, o quadro do comportamento, entre outros quadros que revelam situações do dia-a-dia das crianças, tendem a mostrar uma criança mais ativa, competente, com diversos direitos e deveres que “pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (p. 26).

É de salientar que a sala de atividades se mostrava como um espaço aberto a novas aprendizagens, na qual as crianças tinham oportunidade de aprender e ensinar. Além disso, era um local onde as crianças tinham oportunidade de interagir com outras crianças com vivências e identidades diferentes, sem deixar as suas de parte, permitindo assim que cada uma construí-se a sua identidade pessoal sem deixar de parte a identidade social que a rodeia.

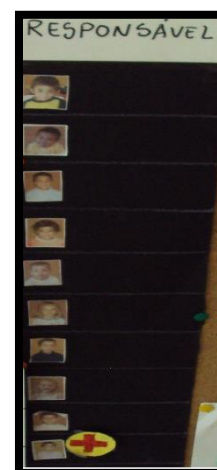


Figura 4-Quadro do responsável



Figura 5-Quadro do comportamento

2.1.4 A organização do tempo-rotina diária

A rotina diária implementada no jardim de infância foi um dos desafios alcançados, visto que ao longo da PES, constatamos que “crianças diferentes terminarão aquilo que estiverem a fazer em alturas diferentes” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 241), e tal como deverá ser, esse tempo foi respeitado, daí se tornar um grande desafio. Numa sala de jardim de infância estar implementada uma rotina diária é fundamental para uma aprendizagem enriquecedora, visto que permite que a criança se sinta mais segura, calma, sem a ansiedade de não saber o que irá fazer de seguida, além disso, uma “rotina diária consistente permite à

criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

É de mencionar que apesar de estar presente uma rotina diária “nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (ME/DEB, 1997, p. 40), além disso, as crianças eram livres de seguir os seus desejos, fazendo com que todos os dias ocorressem situações diversificadas. Hohmann & Weikart (2011), reforçam a ideia anterior mencionando que “a rotina diária é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exactidão aquilo que as crianças farão ou dirão” (p. 227).

Ao longo da PES, o facto da rotina diária ser um fator importante na organização do dia de trabalho foi-se tornando cada vez mais visível, visto que os diversos tempos de atividade, foram importantes em diferentes aspetos. Na rotina diária implementada na sala que nos integramos, eram valorizados dois tipos de tempos de atividade (grande grupo e pequeno grupo), permitindo-nos observar, apoiar, encorajar, estimular e propor às crianças a concretização de experiências de ensino/aprendizagem significativas e enriquecedoras.

No tempo de atividade em grande grupo empenhamo-nos em promover a interação verbal, na qual existisse partilha e confronto de opiniões, saberes ou vivências de modo a que todas e cada uma das crianças sentisse que fazia parte daquele grupo e que o seu contributo era importante. No tempo de atividade em pequeno grupo, tentamos proporcionar um apoio mais individualizado a cada criança ou a um grupo mais reduzido de crianças. Este tempo, “permite que um grupo de crianças experimente em conjunto os mesmos materiais”, devido à proximidade existente entre elas, o tempo de trabalho em pequeno grupo também permite que as crianças usufruam de “imensas oportunidades para interagir e comunicar umas com as outras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 376). No quadro 2 apresentamos a distribuição do tempo da ação educativa, que já se encontrava definida pela educadora de infância titular com a qual desenvolvemos o nosso trabalho. No entanto, é de salientar que sempre que necessário eram realizadas as devidas alterações.

Quadro 2- Organização do Tempo na Educação Pré-Escolar

Período	Tempo	Descrição
Manhã	09:00h às 9:30h	Entrada das crianças no jardim de infância- Neste tempo, as crianças eram recebidas pelos adultos, marcavam a sua presença e de seguida escolhiam a área que pretendiam trabalhar ou continuar trabalhos já iniciados. Este tempo permitia que as crianças se mantivessem ativas enquanto as restantes crianças iam chegando.
	09:30h às 10:05h	Tempo de grande grupo- Este tempo, era iniciado com as crianças a contarem as novidades caso pretendessem, posteriormente cantavam a canção dos bons dias selecionada pelo responsável do dia. Neste período, o diálogo sobre o que iria ser realizado nesse dia estava sempre presente, nele, também as crianças eram solicitadas a dar a sua

		opinião acerca das atividades proposta, mostravam-se ativas propondo várias vezes propostas alternativas.
	10:05h às 10:45h	Higiene/pequeno-almoço- Antes do recreio da manhã, as crianças com o auxílio dos adultos realizavam a sua higiene, após isso, tomavam o pequeno-almoço no refeitório e era o responsável do dia que tinha a tarefa de distribuir os alimentos a todas as crianças. Esses alimentos, eram fornecidos pelo responsável do dia, quando essa criança se encontrava a viver com os seus pais, quando isso não ocorria, a instituição garantia os alimentos para todo o grupo.
	10:45h às 11:15h	Recreio- As crianças dirigiam-se ao parque infantil exterior se as condições climáticas assim o permitissem, se isso não ocorre-se elas usavam o salão polivalente. Nestes dois locais e no tempo programado ao recreio as crianças realizavam diversificadas atividades utilizando diferenciados materiais pedagógicos.
	11:15h às 12:00h	Tempo de pequeno grupo/trabalho iniciado - As atividades realizadas neste tempo, raramente eram realizadas ao mesmo tempo pelo grupo todo, normalmente eram reunidas 3 a 4 crianças por grupo e trabalhavam normalmente 2 grupos naquele período de tempo. As restantes crianças exploravam a área de interesse selecionada havendo assim rotatividade.
	12:00h às 12:15h	Arrumar/diálogo em grande grupo- As crianças que se encontravam nas áreas ou mesmo a realizar alguma experiência de ensino/aprendizagem arrumavam e juntavam-se no redondo (termo utilizado para o local de reunião em grande grupo) de modo a dialogarem sobre o que realizaram, transmitindo sempre a sua opinião.
Tarde	12:15h às 13:00h	Higiene/Almoço/Higiene- Depois de realizada a higiene, todas as crianças usufruíam dos serviços do refeitório.
	13:00h às 14:00h	Descanso/Recreio- Neste período as crianças tinham oportunidade de optar pela sala de atividades para dormirem, ou pela sala da televisão para verem desenhos animados. As crianças de 3 anos normalmente iam para a sala de atividades e as de 4 e 5 anos ficavam na sala da televisão. No entanto é de frisar que as crianças poderiam optar pelo que pretendessem, mas as ocorrências passavam normalmente pelo mencionado. Na sala da televisão várias crianças acabavam por adormecer ao ver os desenhos animados.
	14:00h às 14:30h	Tempo de grande grupo- Neste tempo as crianças tinham oportunidade de falar acerca da sua hora de almoço e do seu descanso e resolver eventuais situações ocorridas nesse tempo. Antes das crianças continuarem o trabalho iniciado no período da manhã ou iniciarem outro, era cantada uma canção selecionada por elas.
	14:30h às 15:45h	Tempo de pequeno grupo- Neste tempo as crianças tinham oportunidade de terminar algumas atividades que não tinham ficado concluídas, ou iniciavam outras atividades. As crianças continuavam com os grupos de trabalho distribuídos no período da manhã se assim se justificava-se. Conforme elas iam terminado o trabalho ia havendo rotatividade. No final deste tempo, proporcionava-se um diálogo acerca do que tinham realizado, incentivando sempre a que as crianças demonstrassem a sua opinião e sugerissem atividades futuras.
	16:00h às 16:30h	Higiene/Lanche
	16:30h	Recreio

O quadro apresentado, mostra-nos a componente letiva que as crianças deste jardim de infância usufruíam, sendo que entre a componente letiva do período da manhã e da tarde há o horário dedicado à higiene e ao almoço sendo que este ocorre entre as 12h:15 h e as 13:00h. No entanto, é de referir que após a componente letiva, as crianças poderiam continuar na

instituição, sendo assim designado o tempo de componente não letiva e ocorria entre as 16:30h e as 18:30h. Apesar de no quadro evidenciarmos o horário de entrada das crianças entre as 9:00h e as 9:30h, este estabelecimento de ensino funciona das 8:00h às 18:30h de 2.^a a 6.^a feira. Hohmann & Weikart (2011), referem que a rotina diária é “como um guião para uma peça de teatro”, um guião que “é repetido todos os dias, permitindo aqueles que chegam de novo aprenderem facilmente a ordem e as exigências de cada acto (ou bloco temporal) e desempenharem os seus papéis únicos e insubstituíveis” (p. 236). A rotina diária implementada permitia que as crianças se envolvessem em diversos tipos de interações, desenvolvendo o sentido do *eu* e do *outro* alicerçado em valores democráticos.

2.2 Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.2.1 Caracterização do contexto educativo

A instituição educativa onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada referente ao 1.ºCEB, pertencia ao agrupamento Abade Baçal pertencente à rede pública do sistema educativo português desde o dia 4 de julho de 2012. Deste agrupamento faziam parte 3 escolas secundárias, 6 escolas básicas do 1.º CEB e 5 jardins de infância. A instituição educativa onde decorreu a PES ao nível do 1.º CEB localizava-se na cidade Bragança. Esta instituição de ensino, tinha como pontos de referência a Segurança Social, o quartel da Guarda Nacional Republicana e o quartel dos bombeiros, na medida que eram as três instituições mais próximas desta escola. Apesar do estágio ter decorrido em contexto do 1.º CEB, esta escola também funcionava como contexto do 2.º e 3.º ciclos.

Em relação ao edifício este encontrava-se em devidas condições, sendo um edifício relativamente recente. Tendo em conta o espaço do edifício, importa mencionar que as instalações onde decorriam as aulas do 1.º CEB eram divididas em rés-do-chão e 1.º piso. No rés-do-chão encontravam-se duas salas de aula sendo uma do 1.ºano e outra sala do 2.ºano, uma sala de apoio aos alunos do 1.º CEB com Necessidades Educativas Especiais, a sala de atividade de tempos livres, uma sala de convívio para os professores, uma sala de arrumos, uma papelaria comum a toda a instituição, também tínhamos ao nosso dispor sanitários para cada género, segmentados em cinco compartimentos. No 1.º piso encontravam-se quatro salas de aula sendo uma de 2.ºano, duas de 3.ºano e uma de 4.ºano, uma arrecadação e um ateliê de expressão plástica. As crianças do 1.º CEB, no tempo de recreio, quando a meteorologia permitia usufruíam de um espaço ao ar livre dotado de um vasto arvoredado. Em contrapartida, o chão não era uniforme, havia determinados locais que eram demasiados inclinados tornando-se perigosos para as crianças, visto que a inclinação era elevada e as crianças tinham a tendência a cair.

No espaço exterior, as crianças também tinham oportunidade de usufruir de um baloiço e um escorrega, bem como um campo para a realização de jogos coletivos. Este espaço encontra-se vedado, no entanto, consideramos que as grades que cercavam o recinto não eram adequadas, na medida que em determinados locais o gradeamento era baixo e as crianças tinham tendência a pendurar-se lá, devido a isto, consideramos que deveria existir um gradeamento mais alto. Nos dias em que as condições climáticas não permitiam, as crianças usufruíam do interior das instalações, sendo que o interior percorria o corredor das salas do 1.º CEB, passando pelo bar e percorrendo o recinto até ao posto médico. É de mencionar que os intervalos do 1.º CEB não ocorriam no mesmo horário das turmas do 2.º ou 3.º ciclos.

A escola era dotada de uma cantina, de um posto médico, de dois auditórios onde decorriam diversificadas atividades educativas, um laboratório equipado com variados materiais, de uma sala de informática, de dois ginásios e de uma biblioteca com livros de várias temáticas. Estes livros encontravam-se disponíveis para as crianças requisitarem e colocarem as suas leituras em dia, na biblioteca os alunos também tinham oportunidade de aceder aos computadores com acesso à internet. Todos os espaços mencionados no parágrafo anterior eram comuns a todos os ciclos de ensino.

2.2.2 A turma de crianças

A turma na qual desenvolvemos a PES a nível do 1.º CEB, encontrava-se no 2.º ano de escolaridade, sendo esta turma composta por 18 crianças, 6 do género masculino e 12 do género feminino, com idades de 6 e 7 anos. Esta turma, a nível comportamental referente à afetividade era bastante carinhosa, em relação à participação a maioria das crianças eram participativas, pois apenas três é que pouco ou nada participavam. Em relação à concretização das tarefas apenas três das crianças não mostravam grande interesse, no entanto, as restantes mostravam-se interessadas na concretização das tarefas, ao realizarem as tarefas propostas mostravam-se muito curiosas com vontade de saber sempre mais, questionando o porquê das coisas. No que se refere à socialização esta turma inicialmente funcionava por “grupos” que tinham frequentado o Pré-Escolar juntos, verificava-se um afastamento por parte de uns e de outros em relação a algumas crianças, isto levava a que não houvesse a interação criança-criança que englobasse a turma como um todo. No entanto, no decorrer da PES este fator foi sendo combatido com as experiências de ensino/aprendizagem que facilitavam a desconstrução desses grupos e que promoviam os diversos tipos de interações para além da interação criança-criança como veremos mais à frente.

Em relação à aquisição de conhecimentos, as crianças tinham uma boa aptidão, uma vez que apresentavam bons ritmos e níveis de aprendizagem no desempenho quotidiano escolar. Em contrapartida, 3 das 18 crianças que da turma faziam parte, apresentavam níveis e ritmos de aprendizagem mais lentos, levando a que fosse necessário um maior acompanhamento na realização das experiências de ensino/aprendizagem propostas. Ao longo da nossa prática fomos verificando que a cada dia que passava as 3 crianças para além de mostrarem uma grande dificuldade de aprendizagem, demonstravam constante desconcentração e dificuldade de memorização a longo prazo, devido a isto foram reencaminhadas por parte da professora titular para o acompanhamento psicológico. É de referir que estas 3 crianças, provinham de famílias de classe baixa, para além disso, e tendo por base a informação fornecida pela professora titular, estas crianças não tinham um ambiente familiar estável. As restantes crianças provinham de famílias com escalões socioeconómicos médios cujos pais tinham formação base ao nível do ensino secundário e superior.

Os encarregados de educação, exceto os das 3 crianças que mostravam dificuldades de aprendizagem mostravam-se atentos e interessados, assim, os encarregados de educação das restantes sempre que lhes era oportuno questionavam-nos acerca do comportamento e desempenho do seu educando. Normalmente isso era frequente mas não ocorria na hora de atendimento às quartas-feiras das 16h00 às 18h00, acontecia no período inicial da manhã, ou no final da tarde quando os encarregados de educação iam buscar os seus filhos depois do horário letivo.

2.2.3 A organização do espaço da sala de aula

A sala de aula é o espaço na qual as crianças passam a maior parte do seu tempo, deste modo, deverá ser um espaço em que as crianças se sintam motivadas para a aprendizagem para que isso ocorra, a sala deverá ser acolhedora e responder às necessidades das crianças. Caracterizada por Borrás (2001) como “um dos principais cenários educativos” (p. 75), a sala onde decorreu a prática pedagógica, ao nível do 1.º ciclo do Ensino Básico, apresentava boas condições, pois possuía um espaço amplo, espaço este adequado ao número de crianças. Consideramos adequado na medida que as crianças poderiam movimentar-se livremente na sala, assim sendo a sala possuía cerca de 50m².

De modo a percebermos todas as características da sala de aula onde desenvolvemos a nossa PES, apresentamos a figura 6.

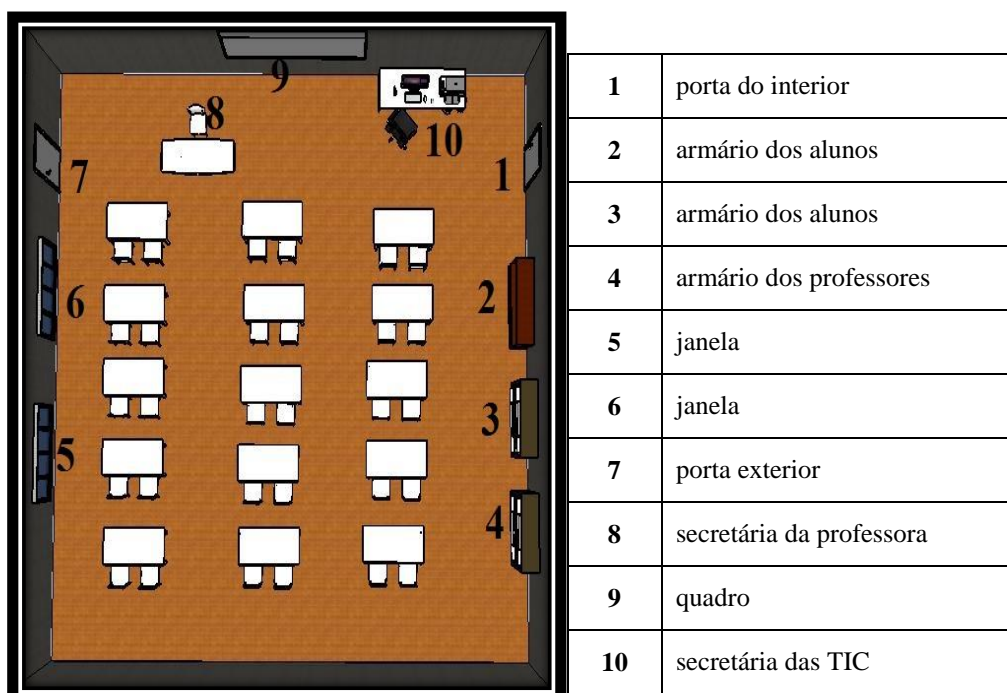


Figura 6- Planta da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao visualizarmos a figura 6, constatamos que a sala era dotada de luz natural, visto que uma das paredes da sala era composta por janelas com estores que permitiam regular a luminosidade necessária, levando a que não fosse necessário ligar a luz artificial em muitos dias.

Em relação ao mobiliário, a sala de aula era dotada de 17 mesas e 32 cadeiras adaptadas ao suporte físico das crianças e dos adultos presentes na sala. Tendo em conta o número de alunos e de professores presente na sala, a quantidade de mesas e de cadeiras era suficiente. As mesas e as cadeiras estavam organizadas em paralelo, ou seja por filas umas atrás das outras, mas esta organização podia ser alterada ao longo das práticas letivas. Na ideia de Arends (1995), “a forma como a sala de aula deve adequar-se às funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções”(p. 94). Por isso, “acima de tudo, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras”(Arends, 1995, p. 95).

A divisão retratada também dispunha de três armários, sendo dois destes para os alunos guardarem os seus materiais, os livros e os cadernos na sala de aula, visto que eles não levavam para casa todos os manuais escolares, nem os cadernos diários na medida que os alunos utilizavam um caderno destinado aos trabalhos para casa (TPC), o outro armário encontrava-se disponível para as professoras titulares e as professoras estagiárias guardarem os seus materiais de trabalho. Um quadro interativo, um quadro branco para marcadores, um computador, uma impressora e um projetor eram outros suportes que poderíamos encontrar na sala e que se mostraram essenciais para uma prática mais rica e diversificada.

A diversidade de materiais ajudou no processo de estratégias diversificadas como afirma Roldão (2005), “O apetrecho das escolas com recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais” (p. 106). Todos os materiais disponíveis encontravam-se em ótimas condições, tal como o espaço em si. No decorrer das paredes da sala de aula, encontravam-se expostos trabalhos realizados pelas crianças e determinados cartazes acerca de vários conteúdos já abordados ou a serem abordados no momento. Assim sendo, a partir das exposições os alunos estavam mais familiarizados com o espaço onde decorria o seu processo de ensino/aprendizagem, na medida que eram trabalhos e cartazes realizados por eles, aos quais recorriam frequentemente caso tivessem alguma dúvida. Assim sendo Peterson (2003) menciona que

uma sala deve ser entendida com espaço acolhedor livre, de interação do grupo formado por crianças e professor, todos diferentes entre si do ponto de vista intelectual, social, experiencial, com o objetivo de adquirir conhecimentos, produzir conhecimentos, formar competências e hábitos (p. 78).

Tendo por base as ideias de Peterson (2003), as crianças desta turma tinham uma sala adequada a todo o processo de ensino/aprendizagem, visto que esta mostrava-se ser acolhedora e as interações estavam constantemente presentes pois, elas tinham como intuito produzir e reproduzir conhecimentos (p.80).

2.2.4 A organização do tempo-rotina diária

Tendo em conta o que Oliveira-Formosinho (2012) pensa, é de mencionar que a rotina diária faz com que as crianças se tornem mais independentes e se sintam mais seguras ao longo do seu dia (p. 87). No entanto, é fundamental entender-se que a rotina poderá ser alterada a qualquer momento tendo em conta as necessidades das crianças. De modo a compreendermos a organização da rotina da turma na qual desenvolvemos a PES, segue-se a apresentação de um quadro (*vide* quadro 3).

Quadro 3- Rotina Diária do 1.º Ciclo do Ensino Básico

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00- 09:30	Português	Português	Matemática	Português	Matemática
09:30- 10:00					
10:00- 10:30					
10:30- 11:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00-11:30	Matemática	Estudo do Meio	Português	Matemática	Apoio ao Estudo
11:30-12:00					
12:00- 12:30					Português
12:30- 13:00	Hora de almoço	Hora de almoço	Hora de almoço	Hora de almoço	Hora de almoço
13:00- 13:30					
13:30- 14:00					
14:00- 14:30	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Expressões	Estudo do Meio
14:30- 15:00					

15:00- 15:30	Expressões		Expressões	Apoio ao Estudo	Expressões
15:30-16:00			Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:00-16:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:30-17:00	Ensino do Inglês	Educação Moral e Religiosa	Ensino Musical	Reforço da aprendizagem	Formação Cívica e Cidadania
17:00-17:30					

Ao visualizarmos o quadro 3 verificamos que a turma usufrui-a de várias áreas de conteúdos sendo elas o português, a matemática, o estudo do meio e as expressões: expressão e educação físico-motora, expressão e educação dramática expressão e educação musical. Visto que a PES ocorria de 2.^a a 4.^a feira das 9:00h às 16:00h exceto à segunda pois terminava às 15:00h, assim nós em termos de horário não lecionávamos todas as expressões, no entanto, mantivemos as várias expressões ao longo das nossas experiências de ensino/aprendizagem. Ao longo da rotina diária, o professor deverá ter um papel fulcral na medida que deverá rentabilizar esse tempo traduzindo-o em práticas educativas enriquecedoras. É de mencionar, que a presença de um horário escolar provocou-nos determinadas limitações, visto que nos sentimos restringidas pelo cumprimento do horário escolar proposto. Mesquita (2011), refere que

o sistema educativo português mantém vincado um formato que no seu plano organizacional é considerado como burocrático e serve esse processo através de um currículo uniforme pronto-a-vestir. O tempo escolar também é burocrático e todas as ações burocráticas se tornam insensatas (p. 25).

No entanto, é de mencionar que a obrigação do cumprimento horário não impediu que fossem realizadas experiências de ensino/aprendizagem interessantes e enriquecedoras, sem esquecer a transversalidade nas diversas áreas curriculares. Como é mencionado por Ribeiro (2003), a “natureza transversal (...) deve ser integrada em todas as disciplinas que compõem o currículo, tendo em contas as necessidades dos alunos” (p. 61).

Ao intervirmos, propusemos situações de aprendizagem que instigassem e estimulassem o pensamento da criança, pois importa “desenvolver uma atitude crítica e reflexiva, que estimule o seu crescimento como pessoa humana e social que é, numa perspetiva holística, isto é, de acordo com orientação que sintetize o desenvolvimento pessoal, social e moral” (Ribeiro, 2003, p. 10). Neste sentido, o horário implementado foi rentabilizado de modo a desenvolver diversificadas experiências de ensino/aprendizagem que facultassem o envolvimento entre crianças, professores e a comunidade local, de modo, a que a criança interagisse de forma natural e que construísse a sua identidade pessoal e social no decorrer da sua rotina diária.

3 Metodologia de Investigação do Estudo

No presente tópico, iremos descrever as opções metodológicas que nos acompanharam ao longo de toda a componente investigativa que é parte integrante deste trabalho. Neste sentido, começamos por dar a conhecer a questão de partida que nos acompanhou ao longo desta caminhada e os objetivos que nortearam o nosso estudo. Posteriormente, damos a conhecer a metodologia utilizada e por fim as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

3.1 Questão de Pesquisa

Na fase inicial deparamo-nos com vários temas aliciantes a serem investigados, mas fomos nos apercebendo que tendo em conta os contextos e as crianças envolvidas uns temas faziam mais sentido do que outros. Após refletirmos sobre as necessidades encontradas nos contextos, e tendo em conta a importância e a valorização que demos às interações sociais para o bem-estar da criança e para que ela desenvolva o sentido do *eu* e do *outro*, sem deixar de parte todos os valores democráticos inerentes, foi definida a seguinte questão de partida:

- *Que experiências de ensino/aprendizagem podem potenciar as interações sociais de modo a favorecer o desenvolvimento do sentido do eu e do outro, alicerçado em valores democráticos, em contexto de jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

3.2 Objetivos de Investigação

No decorrer de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objetivos (Almeida & Freire, 2007, p. 21), deste modo selecionamos três objetivos que nos ajudassem a responder à questão de pesquisa.

- Reorganizar os ambientes de ensino/aprendizagem potenciando o desenvolvimento da identidade pessoal alicerçada em valores democráticos;
- Promover interações positivas e vivências democráticas favorecedoras do desenvolvimento da identidade pessoal e social;
- Criar experiências de ensino/aprendizagem que permitam à criança interagir com a comunidade local, valorizando a sua identidade de pertença.

3.3 A abordagem qualitativa como opção metodológica

No percurso das pesquisas que fomos realizando deparamo-nos com duas abordagens distintas entre as quais poderíamos enveredar para realizar esta investigação, no entanto, depois de verificarmos qual a mais indicada para o nosso estudo, optamos pela abordagem qualitativa. A investigação em educação “pela sua complexidade, multidimensionalidade e ambiguidade, a educação e a investigação em educação não pode ser simplesmente medida ou quantificada” (Dessa, 2014, p. 37). Deste modo, esta investigação tem um carácter qualitativo significando que “os dados são ricos em pormenores descritivos” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 16). Para além dos pormenores descritivos que fazem parte de uma investigação deste cariz, os investigadores qualitativos pretendem “compreender o comportamento e as experiências humanas”, logo no decorrer desta investigação não se pretende enumerar ou medir, mas incidir principalmente na compreensão do comportamento humano e na realidade (Bodgan & Biklen, 1994, p. 70). Assim, para que os investigadores qualitativos consigam o que pretendem, não se colocam no mundo à parte das pessoas que pretendem investigar, pelo contrário, segundo os mesmos autores (1994), estes investigadores introduzem-se “no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e a ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p. 16). No decorrer de todo o processo evidenciado neste relatório tentamos sempre ir ao encontro das palavras mencionadas anteriormente por Bodgan & Bicklen (1994).

Na investigação qualitativa segundo Aires (2011), “existe uma estreita relação entre o modelo teórico, estratégias de pesquisa, método de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa”, sendo que este processo de investigação não se processa de forma linear mas interativa (p. 14). A investigação qualitativa em educação como referem Bodgan & Biklen (1994), “é frequentemente designada por naturalista” visto que “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos das pessoas” (p. 17).

3.4 Técnica e Instrumentos de recolha de dados

3.4.1 Observação participante enquanto técnica de recolha de dados

A observação participante foi a técnica de recolha de dados mais privilegiada, na medida que nos permitiu tomar “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). O mesmo autor (2008) menciona que a observação participante permite-nos “compreender os contextos, as

peças que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87). Esta técnica de recolha de dados permitiu-nos observar determinados comportamentos/attitudes das crianças relacionados com as interações ocorridas, tendo por base a construção da identidade pessoal e social de cada criança, assim sendo, esta técnica tornou-se imprescindível.

Assim, esta técnica mostrou-se a mais adequada, na medida que desempenhamos simultaneamente o papel de participantes e de investigadores. Assim, todas as observações que realizamos e posteriormente todos os registos que efetuamos dessas mesmas observações, tornaram-se cruciais para a concretização da metodologia do estudo, sendo esta parte integrante deste relatório.

3.4.2 Notas de campo

Usamos as notas de campo como sendo um dos instrumentos de recolha de dados, elas ao longo de todo o processo revelaram-se um registo crucial, na medida que nos permitiriam recolher informação em vários momentos da rotina diária e de uma forma variável, quer na EPE quer no 1.ºCEB. No pensamento de Bodgan & Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (p. 150). Assim sendo, sempre que pertinente e oportuno, o registo era realizado no momento, quando não era possível, o registo era sempre realizado na hora de almoço ou no final do dia de estágio. As notas de campo eram registadas o mais detalhadamente possível e as falas das crianças eram escritas originalmente, ou seja, tal como elas diziam, acompanhado do registo era sempre colocada a data e o local onde ocorriam os acontecimentos.

Para Spradley (1980, *as cited in* Máximo-Esteves, 2008), as notas de campo devem incluir “registos detalhados, descritivos, e focalizados do contexto, das pessoas, das interações, efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p. 88). Para além do registo das falas e comportamentos/attitudes das crianças, as notas de campo também foram importantes para registar ocorrências acompanhadas de reflexões ou interrogações para uma possível reflexão.

Aos registos realizados, deverá ser acrescentado material reflexivo, ou seja, “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem do decorrer da observação ou após as primeiras leituras” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

As notas de campo poderão ser uma mais-valia para ser elaborado “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto” (Bodgan & Biklen, 1994, pp. 150-151). É de referir que as notas de campo, foram englobadas nos diários de bordo que utilizamos como sendo mais um dos instrumento de recolha de dados, instrumento este que será apresentado e analisado num dos subtópicos seguintes.

3.4.3 Registo fotográfico

A imagem está inteiramente ligada à vida do ser humano dado que diversificadas vezes necessita de ver para retirar conclusões mais claras e concisas. Também se poderá dizer que uma imagem torna as ideias mais claras, pois através delas determinados pormenores são evidenciados e poderão ser refletidos. Se não tivéssemos ao nosso dispor registos fotográficos de determinadas ocorrências, as reflexões e as conclusões não seriam tão enriquecedoras. Em relação à investigação, a fotografia está relacionada com a análise qualitativa visto que nos permitiu obter “fortes dados descritivos e são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 183). O registo fotográfico ao longo de todo o processo investigativo foi um instrumento presente, no entanto, é de salientar que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 1994, p. 91). O instrumento de recolha de dados que vem sendo descrito, permitiu-nos obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interacção e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 141).

É de referir que no início da ação pedagógica solicitamos quer a autorização dos profissionais educativos, quer das crianças para procedermos à recolha de diversos registos como fotografias, diálogos e trabalhos, justificando que seria uma mais-valia para o decorrer de todo o processo educativo, como seria uma mais-valia para incorporar os diversos registos no presente relatório. Além das autorizações iniciais, esclarecemos e cumprimos com todo o anonimato em relação a qualquer registo recolhido.

3.4.4 Diário de bordo

Os diários de bordo elaborados para a educação Pré-Escolar e para o 1.º CEB do Ensino Básico, tornaram-se uma mais-valia para nos recordarmos de vários episódios (Bell, 1997, p. 131). No pensamento de Garcia (2010), “este instrumento pretende ser aquele no qual o investigador reúne as notas que tira das suas observações” (p. 48). Assim sendo, este instrumento de recolha de dados, para além de nos recordar determinados episódios ocorridos, também foi um instrumento de autorreflexão, fornecendo posteriormente informação acerca de sentimentos, atitudes, sucessos e insucessos ocorridos na ação educativa, quer da parte das crianças quer da nossa.

Coutinho *et al.*, (2009, *as cited in* Castro, 2012), também tem a sua opinião acerca dos diários de bordo, sendo estes considerados um instrumento de recolha de dados que

“serve para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática” (p. 23). Deste modo, os diários de bordo foram utilizados para registar tudo que considerávamos mais relevante ao longo da rotina diária das crianças, com os registos realizados, e de seguida refletidos tínhamos sempre como objetivo conhecer refletir para melhorar e assim poder intervir com mais certezas.

3.4.4.1 Análise de conteúdo

Com o objetivo de analisarmos os dados que emergiram dos diários de bordo enveredamos pela análise de conteúdo com a respetiva categorização. O processo de análise de conteúdo envolveu todos os dados recolhidos ao longo da investigação. Assim sendo, torna-se pertinente darmos a conhecer que:

a análise de conteúdo é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bodgan & Biklen, 1994, p. 205).

A importância da análise dos dados tornou-se evidente ao longo de toda a investigação. No entanto, consideramos pertinente mencionar que “o conhecimento construído através da interpretação dos dados em torno da questão inicial não é exclusivo nem generalizável” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104). Assim sendo, é importante compreendermos que a validade dos resultados da investigação existe unicamente nos contextos onde desenvolvemos a nossa prática educativa. Para além disso, permitiu-nos apenas observar e tirar as devidas ilações com os intervenientes (crianças) da prática pedagógica, no tempo disponibilizado para tal.

A análise dos diários de bordo enquanto forma de aceder às conceções das crianças acerca das interações sociais, foi realizada através da codificação do texto e posteriormente o interpretamos em categorias. Deste modo, tivemos em consideração o que refere Sousa (2005), sendo que “as técnicas mais recentes de análise de conteúdo utilizam procedimentos mais cuidadosos e sofisticados, procurando essencialmente identificar categorias e unidades de análise refletindo ambas a natureza do documento analisado em relação ao propósito da investigação” (p. 265).

As categorias, no entender do mesmo autor (2005), “são classes ou agrupamentos de unidades de conteúdo, organizadas em conformidade com as características comuns dessas unidades” (p. 270). No entanto, antes de chegarmos à elaboração das categorias e subsequentemente das subcategorias procedemos a uma “pré-análise” dos conteúdos dos

diários de bordo, realizando assim uma leitura “flutuante” dos documentos em análise. No decorrer desta fase, foram emergindo algumas ideias em relação a possíveis categorias em análise, no entanto consideramos pertinente mencionar que as categorias e o seu processo de análise não foi encarado como inalterável, na medida que interpretar é “um processo complexo, de vai e vem, multifacetado e que é entendido pelos teóricos sob vários prismas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Bodgan & Biklen (1994), reforçam a ideia anterior em relação à alteração, visto que no seu entender, as categorias “podem ser modificadas, podem-se desenvolver novas categorias e as categorias anteriores podem ser abandonadas” (p. 233). No entender de Bardin, (1995), “não existe um pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes transponíveis”, assim, é necessário se ter em consideração o estudo que se pretende realizar (p. 31).

Nesta linha de pensamento Sousa (2005), mostra-nos que as categorias deverão ser selecionadas, tendo em conta determinadas qualidades sendo elas: *exclusão mútua* na medida em que cada unidade não poderá existir mais que uma categoria, a *homogeneidade* defende que apenas um princípio de classificação deverá fazer parte dos critérios de organização das categorias, a *objetividade e fidelidade* realça que as diferentes partes do mesmo material ao qual é aplicada a mesma grelha categorial, devem ser classificados da mesma maneira quando submetidos a várias análises, por fim as categorias deverão ser selecionadas tendo em conta a sua *produtividade* ou seja, as categorias deverão produzir resultados férteis em índices, em novas hipóteses e em dados exatos (Sousa, 2005, p. 270).

3.5 Apresentação, análise e discussão de dados

No decorrer desta investigação, utilizamos como opção metodológica a abordagem qualitativa. No decorrer desta abordagem mantivemos presente a observação participante que nos permitiu recolher os dados através das notas de campo, as fotografias e os diários de bordo.

Assim, é de referenciar que através das fotografias conseguimos retirar conclusões mais claras e concisas, pois através delas conseguimos refletir acerca de determinados pormenores que um texto escrito não nos permite. As notas de campo permitiram que nós enquanto investigadores conseguíssemos registar ocorrências acerca da nossa temática e outros aspetos que considerássemos pertinente ser registados e refletir acerca deles. Por conseguinte, estes dois instrumentos permitiram-nos constatar que a ocorrência de interações positivas foi evoluindo ao longo da PES. Estes dois instrumentos de recolha de dados terão uma especial análise nas experiências de ensino/aprendizagem que apresentaremos no tópico

seguinte. Os diários de bordo também fizeram parte dos nossos instrumentos de recolha de dados, na qual a sua análise e interpretação é apresentada de seguida.

3.5.1 Análise e interpretação dos resultados dos diários de bordo

Num processo de investigação é imprescindível que sejam apresentados, analisados e interpretados os dados recolhidos a serem analisados. Assim sendo, apresentamos os dados recolhidos através dos diários de bordo, estes dados encontram-se organizados em 2 tabelas, sendo uma referente à EPE e a outra referente ao 1.º CEB. Optamos por organizar os dados em tabelas com o intuito de facilitar a leitura da mesma, pois através da organização das tabelas a análise torna-se mais acessível. Nas tabelas estão explícitas 4 categorias criadas *a posteriori*, as quais se encontram divididas em subcategorias, unidades de registo, unidades de contexto (UC) e por fim o somatório das frequências sendo este somatório realizado por subcategoria [por subcategoria (ΣSC) e por categoria (ΣC)] (*vide* anexo I e II). Na tabela que se segue apresentamos a sinopse das categorias de análise em relação aos diários redigidos ao longo da PES.

Tabela 1- Sinopse das categorias de análise dos diários de bordo

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	EPE	1.ºCEB
A. Modos predominantes da interação (quem interage com quem?)	A1. Criança/Criança	11	7
	A2. Adulto/criança	32	22
	A3. Criança/adulto	15	15
	A4. Interação equilibrada – ambos participam	3	4
	A5. Criança/Comunidade	11	1
ΣC		71	49
B. Rotina Diária	B1. Tempo em pequeno grupo	15	4
	B2. Tempo em grande grupo	10	8
	B3. Tempo individual	2	11
ΣC		27	23
C. Desenvolvimento Pessoal	C1. Liberdade escolha/expressão	16	15
	C2. Autonomia	4	1
ΣC		20	16
D. Desenvolvimento Social	D1. Regras sociais	6	1
	D2. Respeito	6	0
ΣC		12	1

Tendo em conta os dados da tabela podemos constatar que existe uma disparidade entre os dois contextos em análise. As categorias apresentadas evidenciam os modos predominantes da interação, da rotina diária, do desenvolvimento pessoal e do desenvolvimento social, estas categorias são identificadas pela respetiva letra (A,B,C,D) e em cada categoria são analisadas diferentes subcategorias. Para esta análise foram analisados na totalidade 37 diários de bordo, sendo que 26 diários são referentes à EPE e 11 ao 1.º CEB.

É de referir que existiu esta discrepância na medida que a PES na EPE foi realizada individualmente e no 1.º CEB foi realizada a pares, devido a este facto as intervenções ocorriam intervaladamente. Visto que nesta análise foram analisados os diários de bordo referentes à prática e tendo em conta o mencionado, a discrepância entre a quantidade dos diários torna-se evidente. Os diários de bordo são identificados com as siglas DB-EPE referente aos diários de bordo da EPE e os diários de bordo do 1.º CEB são identificados como DB-1.º CEB e cada diário é identificado pelo respetivo número.

Relativamente à EPE, a categoria A apresenta um somatório de 71 registos enquanto no 1.º CEB, são evidenciados 49 registos. Existe uma grande diferença a nível das ocorrências manifestadas nesta categoria se atendermos às restantes categorias em análise. Assim percebemos que valorizamos os modos predominantes de interação, este facto deveu-se à relevância que demos a esta temática ao longo de todo o trabalho. Com isto, e tendo em conta os resultados, as interações predominam na EPE, no entanto existe uma grande discrepância entre a EPE e o 1.º CEB, em relação à interação criança/comunidade. Este resultado deve-se às idas à piscina municipal de Bragança que ocorriam sempre às quartas-feiras, além disto, na EPE tivemos mais oportunidade de realizar atividades fora da instituição de ensino quer fossem organizadas por nós ou por pessoas que nos convidavam, e isto não acontecia tão assiduamente no 1.º CEB. Estas ocorrências eram menores no 1.º CEB, podendo isto entender-se pelo facto de ser um nível de ensino onde as crianças começam por realizar uma aprendizagem formal, existindo assim um currículo a cumprir e deste modo não nos era dada tanta oportunidade de realizar atividades que envolvessem o meio local. No entanto, consideramos que a interação com a comunidade é uma mais-valia mesmo no 1.º CEB, pois os conteúdos podem ser trabalhados fora da instituição de ensino e quando isso ocorre acreditamos que as crianças adquirem os conteúdos de forma mais positiva.

Em relação à categoria B, o somatório da EPE é de 27 ocorrências e no 1.º CEB é de 23 ocorrências. Na subcategoria B1, temos de referir que o tempo em pequeno grupo é mais propício na EPE devido à rotina diária implementada, no entanto, sempre que oportuno criamos oportunidade de tempo em pequeno grupo no 1.º CEB, pois acreditamos que este tempo é uma mais-valia, e as crianças têm oportunidade de interagir mais entre elas. Na subcategoria B2 observamos que o tempo em grande grupo ocorreu mais na EPE, com estes valores temos a dizer que os tempos em grande grupo ocorreram com mais frequência no 1.º CEB, no entanto, ao analisarmos a tabela constatamos o contrário visto que foram analisados menos diários de bordo relativamente a este ciclo de ensino.

Na subcategoria C1, verificamos que a liberdade de escolha/expressão esteve presente tanto na EPE como no 1.º CEB, em relação à subcategoria C2 voltamos a referir que esta

discrepância dever-se-á ao facto da menor quantidade de diários de bordo analisados, no entanto, também não podemos deixar de evidenciar o nosso cuidado em tornar as crianças mais autónomas. Tendo por base a categoria D, temos de referir que também existe uma grande discrepância entre a EPE e o 1.º CEB, no entanto, queremos frisar que as crianças respeitavam as regras sociais e respeitavam quer os colegas quer as educadoras/professoras. Estes valores devem-se ao facto de no momento não termos dado tanta relevância a esta categoria visto que elas foram criadas *a posteriori*.

4 Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino/aprendizagem

Neste tópico serão apresentadas as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em cada um dos contextos onde decorreu a PES. Segundo Portugal & Leavers (2010), uma das muitas finalidades da educação é “organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais” (p. 37), deste modo planificamos atividades que promovessem experiências de ensino/aprendizagem significativas, socializadoras, diversificadas e cooperativas. No desenrolar de todas as experiências de ensino/aprendizagem, procuramos sempre dar voz às crianças, tendo em conta os seus interesses sem deixar de parte as suas necessidades. Assim sendo, tivemos sempre em consideração que a planificação é “flexível, sequencial e transversal” (Mesquita-Pires, 2007, p. 178). Para além dos aspetos mencionados e visto que a educação Pré-Escolar é considerada a primeira etapa da educação básica vista como uma educação ao longo da vida (ME/DEB, 1997, p.17) e tendo em conta que o 1.º CEB deverá ser uma continuidade da educação Pré-Escolar, tentamos sempre dar continuidade a todos os saberes que as crianças tinham adquirido anteriormente, com isto, pretendíamos fortalecer todos os conhecimentos alcançados ao longo de todas as suas vivências.

Ao selecionarmos as experiências de ensino/aprendizagem que aqui apresentamos, tentamos sempre ir ao encontro da questão de investigação com o intuito de evidenciar que os objetivos que delineamos foram concretizados, tentando assim dar resposta à questão inicial. Primeiramente serão apresentadas as experiências de ensino/aprendizagem selecionadas relativamente à EPE e de seguida ao 1.º CEB. Na planificação da ação educativa tivemos em conta todos os documentos oficiais sustentadores e orientadores da *práxis* pedagógica, partindo desses documentos procuramos fazer interdisciplinaridade em todas as áreas de conteúdo, além disto, consideramos sempre que as crianças são Seres participantes na construção da sua própria aprendizagem. Nesta linha de pensamento, corroboramos com Barroso (1995), quando refere que as crianças devem ser vistas como “co-produtoras dos saberes, saberes fazeres e saberes ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento” (p. 11).

É também importante destacar que todos os nomes das crianças são fictícios e sempre que fazemos referência a nós enquanto educadoras de infância estagiárias ou professoras estagiárias usamos as siglas (EIE) e (PE) respetivamente.

4.1 Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar

Ao longo da PES, no âmbito da EPE, foram realizadas diversas experiências de ensino/aprendizagem sendo que estas se basearam no projeto curricular da sala de atividades intitulado de “Exploração da arte”. No entanto, neste documento apresentamos apenas três experiências de ensino/aprendizagem sendo elas: *À descoberta da minha cidade: O castelo e a lenda da princesa de Bragança; A nova sala; A higiene é muito importante*. Seleccionamos estas experiências visto que ao longo da sua descrição e interpretação evidenciamos os objetivos a serem alcançados para darmos resposta à questão inicial, além disto, sentimos que as crianças e inclusive nós estávamos inteiramente envolvidas em todo o processo e a interação era constante.

Para o desenrolar destas experiências de ensino/aprendizagem, não seguimos um modelo curricular específico, no entanto, tentamos sempre ir ao encontro dos modelos respeitadores da voz da criança, modelos estes presentes no nosso quadro teórico.

4.1.1 À descoberta da minha cidade: O castelo e a lenda da princesa

No decorrer da PES, foi-nos proposto que fossem dados a conhecer às crianças alguns monumentos que fazem parte da herança histórica da cidade de Bragança. Assim sendo, com a experiência de ensino/aprendizagem que se segue pretendíamos proporcionar às crianças diversos tipos de interações entre os quais o meio está implicitamente presente, para além disso, tivemos como intencionalidade educativa integrar as várias áreas de conteúdo.

No decorrer da visualização de vários monumentos da cidade de Bragança, uma das crianças mencionou que um deles era o castelo referindo também que lá existiam reis e rainhas. Após esta afirmação, as crianças foram colocando várias questões relacionadas com o monumento, com isto, foi surgindo um diálogo em grande grupo no qual as crianças estavam interessadas em saber mais acerca de como é viver num castelo. Assim, para que todas as questões fossem mais esclarecidas e de modo a darmos a conhecer outros aspetos relacionados com os castelos, começamos por explorar o livro *Entre as muralhas do Castelo*, este tratava-se de um livro informativo que retratava vários episódios ocorridos nos castelos.

Inicialmente exploramos os elementos paratextuais, referindo assim que os livros têm um título, um autor, uma editora, explicando sempre o que era cada um destes elementos e a sua função. Posteriormente e tendo por base a capa do livro sugerimos que as crianças dessem um título ao mesmo, e daí emergiram as seguintes ideias:

Transcrição	Análise
<p>-A princesa e o castelo (Maria). -O príncipe que salvou a princesa (Joana). -O rei e o cavalo (Leonardo). -O rei valente (Pedro). -Mas qual é o verdadeiro título? (Luís). -Entre as muralhas do castelo (EIE). -Há um castelo muito grande ali em cima, já fui lá, é esse o castelo do livro? (Maria). -É o castelo da princesa (Leonor).</p>	<p>Através das respostas das crianças, constatamos que elas associaram as imagens da capa e da contracapa ao título. O Luís evidenciou interesse em saber o verdadeiro título a obra. A Maria e a Leonor ao mencionarem que existia um castelo e que esse castelo é o da princesa mostram que já têm conhecimento desse monumento histórico.</p>
(nota de campo n.º1, 7 de abril, 2014)	

Antes de procedermos à leitura do conteúdo escrito, as crianças tiveram oportunidade de inventar ou comentar as imagens que observaram, “as histórias inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler” (ME/DEB, 1997, p. 70). À medida que as crianças viam as imagens contidas no livro, comentavam-nas, tal como podemos verificar na conversa seguinte:

Transcrição	Análise
<p>-Este livro tem os soldados que vivem no castelo (Francisco). -De que material é feita a armadura do soldado? (EIE). -Armadura? O que é isso? (Pedro). -Alguém sabe dizer ao Pedro o que é a armadura? (EIE). -É a roupa (Catarina). -Isso mesmo. E de que material é feita essa roupa? (EIE). (Não obtivemos resposta).</p>	<p>Nesta nota de campo, as crianças mostraram que pensam que os soldados vivem nos castelos. No entanto, nem todas as crianças sabiam o que era a armadura e nenhuma soube dizer de que material era feito essa armadura.</p>
(nota de campo n.º2, 7 de abril de 2014)	

Com a questão colocada pretendíamos que as crianças entendessem que há vários materiais com determinadas características e que cada material é mais adequado para uma ou outra função. Como não obtivemos resposta à questão colocada, fornecemos exemplos de modo a que as crianças ficassem mais elucidadas. No decorrer do diálogo obtivemos as seguintes ideias:

Transcrição	Análise
<p>-Um soldado tem de ter uma roupa forte (Francisco). -O que queres dizer com roupa forte? (EIE). -Uma roupa que ao lutar não se estrague e que não se magoe e não pode ser de vidro como o Leonel disse (Francisco). -E porque não pode ser de vidro? (EIE). -Porque o vidro partia logo e ficava cheio de sangue (Catarina).</p>	<p>Depois de termos fornecido exemplos, ao longo desta nota de campo constatamos que as crianças têm conhecimentos prévios em relação à textura do vidro e que a armadura dos soldados não pode ser desse material.</p>
(nota de campo n.º 3, 7 de abril de 2014)	

Para além de introduzir os monumentos com a exploração do livro, também pretendíamos que as crianças ficassem a conhecer como era viver na época dos reis e das rainhas, apesar de hoje em dia existir reis e rainhas mesmo não sendo em Portugal pois a “história pode ultrapassar a história pessoal e próxima, estendendo-se a épocas mais longínquas”

(ME/DEB,1997, p. 82). Tendo em conta os comentários das crianças, os reis e as rainhas eram ricos e poderiam comprar tudo o que queriam, no entanto, tentamos conduzir o discurso para a importância de outras coisas essenciais na vida para além do dinheiro. Com isto, as crianças passaram a ter a percepção que, apesar dos reis e das rainhas viverem em castelos naquela altura, não havia luz, água canalizada, nem televisão como atualmente existe. É de mencionar que as crianças não tinham isso em mente, chegando a pensar que o facto de ser rei ou rainha lhes dava todas as regalias.

Após a exploração e reflexão acerca das várias imagens que completam o livro em assunto, procedemos à leitura do mesmo. Posto isto, relembramos o comentário da Maria, referindo que ela tinha mencionado que havia um castelo em Bragança e perguntado se era esse castelo que existia na capa do livro. Por tal, outra criança deu resposta à questão colocada, iniciando-se assim o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>-<i>Não, não é o castelo da princesa ele é maior</i> (Pedro). -<i>Não é uma princesa é uma rainha</i> (Catarina). (Tendo em conta o comentário da Catarina, as crianças ficaram agitadas). -<i>Alguém me sabe dizer porque uma pessoa é a rainha e outra a princesa?</i> (EIE). -<i>É a mesma pessoa</i> (Francisco). -<i>Não, não é a mesma pessoa</i> (EIE). -<i>Então?</i> (Catarina). -<i>Então, a rainha é a mulher do rei e a princesa é a filha do rei e da rainha</i> (EIE). -<i>Então a rainha é mais pequena</i> (Catarina). -<i>Tem menos idade pois é a filha</i> (EIE).</p>	<p>Inicialmente, as crianças evidenciaram a noção de grandeza. No decorrer do diálogo o discurso foi direcionado para os graus de parentesco, assim, constatamos que determinadas crianças pensavam que a rainha e a princesa eram as mesmas pessoas. Ao longo desta nota de campo a interação entre adulto-criança encontra-se presente.</p>
(nota de campo n.º 4, 7 de abril de 2014)	

No decorrer do discurso, apresentamos um fantoche, no entanto, não foi necessário dizer que era a princesa do castelo, visto que as crianças de imediato o fizeram. Assim sendo, utilizamos o fantoche para contarmos a lenda da princesa do castelo de Bragança (adaptada). Optamos pela utilização de um fantoche visto que é um recurso rico para o desenvolvimento de competências sociais, para além disso, concordamos com Leenhardt (1974), quando este refere que a atividade com fantoches “é uma fonte de enriquecimento: da linguagem da criança, através do diálogo dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação; da sua atividade manual” (pp. 57-58). Dada por terminada a apresentação da lenda, as crianças de imediato mostraram interesse em manipular o fantoche, tendo assim oportunidade para tal, pois acreditamos que a manipulação de um fantoche à medida que ele é manipulado vai ganhando vida, à medida que a criança o manipula assim sendo vai-se “afirmando como um outro Eu distinto do Eu que o manipula, esse afastamento do Eu e da afirmação do Outro faz com que o fantoche pareça viver” e que o fascínio pela sua manipulação seja maior (Rodrigues,

2012, p. 19). No decorrer da manipulação do fantoche incitamos a continuação da participação ativa pois incentivamos que as crianças para o reconto da lenda, ao mesmo tempo que manipulavam o fantoche. Com esta proposta pretendíamos proporcionar às crianças situações de expressão oral individual (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 40).

Durante a presente atividade, reparamos que as crianças com o desenvolvimento da linguagem mais avançado foram capazes de recontar determinados pormenores ouvidos, no entanto, as crianças com mais dificuldades a nível da linguagem, sendo estas as de menor faixa etária mostraram-se mais fascinadas com a manipulação do fantoche. De modo a que as crianças com mais dificuldades na expressão oral, conseguissem dizer algo acerca do ouvido e para que se tornassem menos inibidas, fomos colocando questões, surgindo um diálogo entre o grupo de crianças acerca do assunto. Na ideia de Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), o educador de infância deverá criar oportunidades para a criança se expressar oralmente, quando esta sente mais dificuldades, o educador deverá proporcionar situações nas quais a criança se expresse, para tal entre outras estratégias, deverá colocar questões e respeitar o tempo que a criança necessita para responder (p. 43).

Uma vez que tencionávamos dar voz à princesa (fantoche) para contar a lenda, optamos por apresentar apenas essa personagem ao grupo de crianças. Entretanto, solicitamos que as crianças dissessem quais as personagens que a princesa referiu ao contar a sua lenda. No decorrer do diálogo foi construída uma grelha com os nomes das personagens e no final procedeu-se à contagem das mesmas. Optamos pela contagem visto que esta deve ser incentivada desde a tenra idade pois é através de objetos neste caso de nomes que a “criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos de contagem oral e de relacionar números” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 17).

Visto que só existia o fantoche da princesa, uma criança sugeriu que fossem construídos os fantoches associados às restantes personagens que compõem a lenda. Após esta sugestão, propusemos às crianças que essa realização fosse concretizada a pares, pois acreditamos que a relação que é estabelecida entre os pares irá permitir que a criança se ajude uma à outra, além disso, acreditamos que se a interação entre pares for estabelecida com mais frequência permite que a criança tenha uma maior aptidão para socializar (Matta, 2001, p. 135). Sendo que não existiu qualquer entrave, cada par juntou-se à educadora de infância estagiária e escolheu uma das personagens possíveis. Para a seleção das personagens foi realizada uma pesquisa no computador (*vide* fig.7). Todo o processo de pesquisa e impressão, foi explicado às crianças e elas tiveram sempre contacto com os periféricos de entrada e de saída (computador, impressora e pen drive). Desta forma, foram acompanhadas pela educadora de infância titular, onde procederam à impressão. Com este processo pretendíamos que as crianças contactassem com as

novas tecnologias, para tal, tivemos em consideração que as tecnologias de informação e comunicação são formas de linguagem com as quais muitas das crianças contactam diretamente e se a linguagem oral e a abordagem à escrita merecem especial atenção na educação Pré-Escolar consideramos que as novas tecnologias deverão fazer parte do quotidiano das crianças (ME/DEB, 1997, p. 72).

É de referir que a escolha das personagens não se mostrou fácil, pois em determinadas situações não havia consenso, levando a que ocorressem conflitos entre pares. No entender de Leme (2004), os conflitos interpessoais podem ser descritos como “situações de interação social de confronto, desacordo, frustração” (p. 367), sendo que estes conflitos têm uma maior ocorrência quando as crianças brincam ou trabalham juntas. Para a situação de conflito ser amenizada encorajamos a que as crianças falassem uma com a outra e chegassem a um acordo (Hohmann & Weikart, 2011, p. 90), para além disso, e de modo a que a atividade ocorresse sem grandes sobressaltos, acordamos com o grupo que depois de terminados os fantoches, estes ficariam disponíveis na sala de atividades a fim de serem manipulados sempre que pretendessem e surgisse oportunidade para tal.



Figura 7- Pesquisa das imagens para os fantoches



Figura 8- Criança a elaborar o fantoche

Análise figura 7:

No decorrer de todo o processo de pesquisa a interação entre adulto-criança, criança-adulto e mesmo entre as crianças foi evidente, na medida que todo o processo de pesquisa era explicado e as crianças é que sugeriam a imagem que pretendiam selecionar dialogando entre si, chegando assim a um consenso.

Análise figura 8:

Apesar da fotografia em análise não exibir a interação entre pares e a interação entre adulto-criança e criança-adulto ocorrida no momento de atividade, esta ocorreu apesar de não conseguirmos ter captado esses momentos. Através desta figura é evidente a quantidade e diversidade de material que as crianças tiveram ao seu dispor para a concretização da atividade, com isto, pretendíamos que fosse a mais diversificada e enriquecedora possível.

As crianças ao longo da atividade tiveram ao seu dispor uma diversidade de materiais, com isto pretendíamos que elas expusessem a sua criatividade. Além disso, se as crianças tiverem ao seu dispor vários materiais têm oportunidade de outras formas de exploração. (ME/DEB, 1997, p. 62). Dada por terminada a realização dos fantoches, solicitamos que o grupo se juntasse todo no local do acolhimento para mostrar o seu fantoche aos restantes elementos do grupo e referir como o fizeram:

Transcrição	Análise
<p>-Então Maria e Pedro, qual foi a personagem da lenda que escolheram? (EIE). -Foi o rei (Maria). -E que materiais usaram? (EIE). -Nós pintamos (Maria). -Pintaram com lápis de cor? (EIE). -Não com pincéis e tintas (Maria). -Luís só pintaram? (EIE). -Não também colamos roupa (Luís). -Luís o que vocês fizeram foi cortar roupa que já não era utilizada e estava estragada e dessa roupa obtiveram pedaços de tecido (EIE). - Colamos tecidos (Luís). -Estou a ver que utilizaram uma cor que não temos nas garrafas. Podem explicar como como fizeram? (EIE). -Sim, juntamos preto e branco, porque nos caiu uma em cima da outra e transformou-se nesta cor (Maria e Luís).</p>	<p>A interação entre as crianças encontra-se evidenciada visto que o trabalho foi realizado a pares e o discurso que as crianças utilizaram foi: pintamos, colamos, juntamos. A última fala desta nota de campo mostra-nos que até através de imprevistos a aprendizagem pode ocorrer.</p>
(nota de campo n.º5, 7 de abril de 2014)	

Todas as crianças tiveram oportunidade de apresentar o seu fantoche. Seguidamente recontamos a lenda da princesa do castelo de Bragança, contudo, antes de se iniciar o reconto da lenda as crianças manipularam o fantoche que tinham construído sempre que a sua personagem fosse referida.

Uma vez que umas das atividades anteriores proporcionou o contacto com o fantocheiro, no dia seguinte dialogamos sobre o assunto onde recordamos as sugestões fornecidas pelas crianças. Assim, elas sugeriram a concretização de um fantocheiro com o intuito de ficar na sala de atividades.



Figura 9- Crianças na elaboração das muralhas do biombo

Análise da figura 9:

O facto da atividade ter sido concretizada em pequenos grupos permitiu que a interação entre criança-criança fosse constante tal como podemos inferir no presente registo.

Tal como ocorreu, o adulto deverá ter em consideração as sugestões das crianças, deste modo relembramos aspetos focados no nosso quadro teórico quando Meirieu (2002), defende que o adulto deverá dar voz às crianças tendo em conta que elas também são possuidoras de saberes (p.30). Como tal e tendo em conta a temática em questão (monumentos da herança histórica da cidade de Bragança), tal como as crianças tinham sugerido procedemos à realização do fantocheiro com as muralhas de um castelo, no entanto, antes desta concretização em conjunto

com as crianças encontramos uma solução para a sua construção. Neste sentido e de modo a manter presente a interação entre as crianças, a atividade foi realizada em grupos de trabalho constituídos por três elementos como podemos verificar na figura 9.

Tendo em conta que o grupo de crianças é constituído por 18 crianças e apenas 3 delas se encontravam no momento na concretização das muralhas para o biombo e visto que as crianças manifestaram interesse em saber como se escreve algumas palavras relacionadas com a lenda. Assim e tendo bem explícito que o contacto com o código escrito deverá estar presente desde a tenra idade propusemos a realização de uma atividades de escrita, nas quais as crianças tiveram acesso às imagens e à palavra escrita e ainda tiveram acesso às letras, a fim de copiarem o que viam escrito, de modo, a associarem o que escreviam à imagem (*vide* figura 10).

De referenciar que as restantes crianças organizaram-se pelas diferentes áreas. Importa ainda destacar que duas crianças visualizaram uma caixa com várias letras de *imans* e solicitaram a manipulação dessas mesmas letras alfabéticas. Assim, as crianças tiveram oportunidade de realizar o solicitado e no decorrer da atividade, outras crianças consideraram interessante e juntaram-se a elas. Ao longo desta exploração, uma das crianças mencionou que queria escrever o seu nome e de imediato as restantes também o referiram, solicitando assim que escrevêssemos o nome delas num papel. Neste sentido, uma das crianças levantou-se e foi buscar o cartão com o seu nome à área da escrita e de seguida as restantes também o fizeram (*vide* figura 11).

Seguindo a ocorrência descrita, no entender de Mata (2008), as crianças deverão ser incentivadas a contactar com o código escrito, no entanto, este contacto deverá ser feito “em contextos, a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhe são significativos” (p. 37). Seguindo esta linha de pensamento é de ressaltar que as crianças tiveram oportunidade de redigir o seu nome com os materiais disponíveis e algumas delas escreveram no papel levando a que outras crianças também o fizessem.



Figura 11- Criança a copiar as palavras



Figura 10- Crianças a manipular as letras de *imans*

Análise figura 10:

A criança encontra-se em interação com o material disponível para a concretização da atividade.

Análise figura 11:

Para a concretização desta tarefa, as crianças partilharam o material que se encontra visível na figura, ao partilhar o material a criança interage com os seus pares.

4.1.1.1 À descoberta de novas cores

A atividade que se segue surgiu de dois comentários das crianças:

-*No castelo há uma bruxa má* (Rita).

-*Juntamos o preto e o branco* (Paulo).

(nota de campo n.º6, 10 de abril de 2014)

Atendendo às ideias das crianças, optamos por fantasiarmo-nos de bruxa do castelo (*vide* fig.12), que por sua vez era amiga da princesa e por isso ajudava-a sempre que necessário. Com isso, pretendíamos que as crianças desmistificassem as ideias acerca das bruxas, vistos que elas consideravam que as bruxas faziam mal às pessoas, levando assim a que elas tivessem receio dessas personagens e desejávamos que esse receio fosse anulado.



Análise da figura 12:

Optamos por nos fantasiar visto que foi uma estratégia que utilizamos para estimular o interesse e a curiosidade das crianças durante a atividade. Tendo em conta que a imagem retrata o início da atividade é evidente o entusiasmo das crianças, duas delas colocaram-se de pé e uma dessas duas crianças até apontou para nós.

Figura 12- A chegada da bruxa ao castelo

Para além disso, queríamos captar a atenção das crianças, visto que é preciso recorrer a várias estratégias com vista a controlar o grupo de crianças.

De modo a iniciar a atividade, as crianças tiveram acesso a um protocolo de previsões e conclusões, assim sendo, começamos por solicitar que uma das crianças do grupo oralmente interpretasse aquele protocolo. Depois das crianças explicarem a sua ideia acerca do preenchimento, nós explicamos-lhes todos os passos para o preenchimento desse mesmo protocolo. Posto isto, as crianças voluntárias procederam à mistura de cores com corantes na água e conforme as misturas eram realizadas, as crianças registavam o que visualizavam e comparavam com as suas previsões. Tendo em conta as previsões, as crianças não demonstravam muitos conhecimentos prévios em relação à mistura de cores. Assim sendo, pensamos que seria pertinente e enriquecedor realizar uma folha de registos para ficar exposta na sala de atividades, para que as crianças consultassem sempre que necessitassem, além disso, consideramos que seria benéfico serem elas a fazer esse registo com vista a aprofundar o seu conhecimento. Acreditamos que a atividade se mostrou enriquecedora para as crianças, na medida que elas ficaram com a perceção que ao misturarem duas cores distintas obtêm uma nova cor.

No período da tarde, no tempo de atividade em pequenos grupos, uma das crianças mostrou interesse em dar continuidade à mistura das cores, assim e partindo do interesse da criança propusemos às restantes a mesma atividade e a resposta foi positiva, assim, consideramos interessante desenvolver uma atividade de expressão e educação plástica que envolvesse o processo de mistura de cores. Neste sentido, as crianças realizaram uma atividade de digitinta, mais concretamente uma atividade de monitipia, visto que o trabalho desenvolvido era único, assim sendo impressão (tipia) para o papel apenas uma imagem única (mono). Esta atividade foi livre, ou seja, as crianças tiveram o tempo disponível para explorar as texturas, e até cheirar, visto que diziam que a espuma de barbear cheirava bem e que era macia. Também tiveram a oportunidade de desenhar o que desejassem e o que lhes ia na mente (*vide* fig. 13 e 14) .



Figura 13- Criança a usufruir da sensação tátil



Figura 14- Criança a ver o resultado do seu trabalho

Análise da figura 13:

Através desta figura conseguimos visualizar o agrado da criança a realizar a atividade.

Análise da figura 14:

A interação entre adulto-criança e criança-adulto encontra-se presente, na medida que o adulto auxiliou no decorrer de toda a atividade, no entanto, o momento registado evidencia essa interação tal como podemos constatar ao visualizar a figura.

4.1.1.2 A visita

Outra atividade que trazemos para reflexão remete-nos ao castelo de Bragança, tal como as atividades apresentadas anteriormente. Assim, as crianças começaram por relembrar os monumentos existentes na cidade de Bragança, evidenciando oralmente qual o que lhes agradava mais. Depois das crianças terem dado a conhecer oralmente o monumento que tinham mais interesse em visitar registaram a sua opção, formando assim um gráfico, com isto, pretendíamos que fosse realizada uma votação, com vista a percebermos qual o monumento preferido pelas crianças. Desta seleção surgiu um gráfico de barras intitulado como “o meu monumento preferido”, evidenciando-se assim o castelo de Bragança portanto valorizamos as ideias de Castro & Rodrigues (2008), quando mencionam que devemos “valorizar os gráficos construídos pelas crianças discutindo e formulando questões sobre os mesmos” (p. 73).

Na ideia de promover uma atividade que envolvesse a comunidade para além da comunidade da instituição, no qual existem diferentes papéis e atividades e tendo em conta a votação, o monumento selecionado para a visita foi o castelo de Bragança. Pretendíamos também ir ao encontro dos ideais de Bronfenbrenner (1994), em relação ao desenvolvimento humano, segundo a perspetiva ecológica, considerando que esse mesmo desenvolvimento ocorre através da interação com os contextos, mais ou menos próximos que a criança se integra (p.18) As OCEPE deixam claro que “o espaço educativo não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo; situa-se num espaço mais alargado onde a criança se relaciona com outras crianças e adultos, que, por sua vez, é englobado pelo meio social, um meio social mais vasto” (ME/DEB, 1997, p. 39). Para além da importância do contacto com o meio envolvente para o desenvolvimento pleno da criança e pelo facto das crianças revelarem interesse por visitar o monumento referido, também foi outra das razões que nos levou a conseguir um meio de transporte para a deslocação, bem como a entrada no castelo. Após conseguirmos e termos a data da visita, partilhámo-la com o grupo de crianças através do diálogo do qual surgiram as seguintes ideias:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>O rei tem um tesouro?</i> (Lila). - <i>Vamos encontrá-lo</i> (Francisco). - <i>Se calhar ainda ninguém o encontrou. Vamos ser nós a encontrá-lo!</i> (Pedro). - <i>E o que podemos encontrar num tesouro?</i> (EIE). - <i>Não sei.</i> (resposta de várias crianças). 	Através desta nota de campo, as crianças mostraram interesse em encontrar o suposto tesouro do rei e saber o que lá se encontra.
(nota de campo n.º7, 22 de abril de 2014)	

Atendendo à motivação das crianças, face ao que podiam encontrar no decorrer da visita, optamos por levar para o local “o tesouro”, a fim de promover a descoberta e, desta forma, favorecer o papel ativo da criança defendido por Dewey, na medida que este pedagogo (1962, *as cited in* Fonseca, 2014), “atribui um valor fundamental à experiência, entendida como uma partilha entre o sujeito e o meio”. Para Dewey (1962, *as cited in* Foneca 2014), “a educação é possibilidade de acrescentar experiências”, assim, na sala de atividades a vida comunitária deverá estar presente permitindo “a cada sujeito aumentar a sua experiência social” (p. 31). A visita teve início no recinto exterior, no qual demos a liberdade às crianças para explorar, observar e retirar as suas próprias ilações relativamente ao local tal como podemos visualizar nas figuras 15 e 16.



Figura 16- Crianças entre as muralhas do castelo a correr livremente



Figura 15- Crianças a explorar o recinto do exterior do castelo

Análise figura 15:

Apesar de não se encontrar evidenciada ao longo da descrição da atividade, a expressão e educação físico-motora é visível na figura.

Análise figura 16:

A liberdade de exploração e descoberta é evidente na figura em análise.

No decorrer do percurso ao ar livre, as crianças relembrou um episódio passado aquando a visita do nosso supervisor na instituição, nomeadamente quando exploramos na sala de atividades os monumentos, designadamente os castelos. Uma das crianças mencionou que o nosso professor tinha dito que quando fossemos ao castelo para ver se víamos o Gungunhana. Neste sentido, as crianças fizeram os seguintes comentários:

Transcrição	Análise
-O Gungunhana está cá? (Celso). -Será que nos vai assustar? (Rita).	As crianças relembrou o episódio ocorrido numa das nossas práticas anteriores.
(nota de campo n.º8, 22 de abril de 2014)	

Posteriormente seguimos para o interior do castelo. Durante a visita, as crianças foram reparando em alguns pormenores, nomeadamente nas roupas do “gigante Gungunhana”. É de referir que sempre que as crianças observavam algum objeto, pensavam que no seu interior se encontrava o tesouro. Enquanto visitávamos o interior do castelo, as crianças foram proferindo alguns episódios retratados no livro *Entre as muralhas do castelo*, nomeadamente o tipo de material que compunha a armadura dos soldados. Porém, num dos espaços do castelo, as crianças depararam-se com uma exposição de várias personagens características da época. Ainda na exposição, tiveram a oportunidade de jogar um jogo que nos remetia para o tempo antigo o que no nosso entender, tendo por base as ideias de Kishimoto (2007b), “utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino/aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (p. 36). Tratava-se do jogo das setas (*vide* fig.17) que tinha como intuito desenvolver o sentido de orientação das crianças. Depois disso, demos por terminada a visita e procedemos à distribuição do lanche entre as muralhas do castelo (*vide* fig.18).



Figura 17-Crianças a jogar o jogo das setas



Figura 18-O lanche entre as muralhas do castelo

Análise figura 17:

A interação entre criança-criança encontra-se presente visto que uma das crianças estava a dar indicações à outra criança para qual o local que deveria acertar.

Análise figura 18:

O Ser humano necessita de interagir e ter momentos diversificados ao longo da sua existência, assim, foi nosso objetivo criar um momento diferente em que a interação entre as crianças, adulto-criança, criança-adulto fosse constante.

Relativamente ao tesouro que falamos inicialmente, foi escondido antes de iniciarmos a visita, assim, após o lanche as crianças tiveram oportunidade de explorar, procurar e descobrir o tesouro, que depois de encontrado foi partilhado por todos os elementos (dentro do tesouro tínhamos reбуçados).

Importa ainda destacar que um dia após a visita, as crianças em pequenos grupos, fizeram o registo da mesma, expressando através do desenho o que mais gostaram da visita. No entender de Amante (1993, *as cited in* Costa, 2014), “o desenho encontra-se associado ao prazer, descoberta do mundo e expressão livre, o que contribui para o desenvolvimento da criança. A criança através do desenho expressa não aquilo que vê tal como vê, mas como sente e interpreta” (p. 31). Díez & García (1997), também têm a sua opinião em relação ao desenho tendo em conta que este “favorece a actualização e a aquisição de conhecimentos. A criança quando desenha plasma (modela) o que percebe ou conhece das coisas, potenciando assim a assimilação e interiorização de conhecimentos” (p. 1109).

Tendo em conta os ideais dos autores mencionados anteriormente consideramos que o desenho é enriquecedor em vários aspetos no desenvolvimento da criança, para além da atividade de registo, o facto de esta ser realizada em pequenos grupos permitiu que as crianças ao registarem as suas preferências fossem comentando umas com as outras o que estavam a registar, assim evidenciaram um momento de pura interação.

4.1.2 A nova sala

No início da PES deparamo-nos com a sala de atividades dividida em áreas de interesse diversificadas como constatamos na figura 2. Assim, tal como referenciamos no nosso quadro teórico, as áreas de interesse bem definidas permitem que as crianças tenham oportunidade de contactar com diversas realidades e diversificados materiais, para além disso, as interações ocorridas são mais enriquecedoras, visto que as crianças têm uma maior oportunidade de interagir entre si pois cada área tem um número limite de crianças, levando à restrição do grupo em cada área de interesse.

Ao constatarmos, através da observação, que as crianças mostravam grande interesse pela expressão e comunicação dramática, mais concretamente pela manipulação de fantoches. E ao termos em consideração que o domínio da expressão e educação dramática trabalhado com fantoches facilita “a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos” (ME/DEB,1997, p. 60). Neste sentido, foi nossa intencionalidade educativa desenvolver uma experiência de ensino/aprendizagem que promovesse e envolvesse a criação de uma nova área que fosse propícia à frequente interação. Para além de integrarmos uma nova área na sala de atividades, pretendíamos alterar a localização das áreas que já existiam, com o intuito de atenuar determinadas ocorrências de conflito na sala de atividades.

É de referir que os materiais pedagógicos direcionados para a área de conteúdo expressão e educação dramática encontravam-se na sala de atividades, no entanto, não se encontravam implícitos, visto que uma caixa com fantoches se encontrava na área da biblioteca.

Ao iniciarmos a PES constatamos que as crianças, não mostravam interesse por esse tipo de material pedagógico, contudo no decorrer da nossa observação e intervenção, constatou-se o contrário aumentando exponencialmente quando as crianças construíram os fantoches numa das atividades englobadas na experiência de ensino/aprendizagem retratada anteriormente. Neste sentido, num dos dias da *práxis*, dedicamos parte do tempo a conhecer as preferências das crianças relativamente ao espaço onde pensavam colocar o biombo, por isso, demos primazia ao diálogo. É de referir que todas as respostas das crianças foram fundamentadas:

Transcrição	Análise
<p>-O biombo pode ir para a área da casa, porque assim o estrelinha pode falar (Catarina).</p> <p>-Para a área da plástica porque assim fazemos os fantoches e podemos logo falar com eles (Pedro).</p> <p>- Eu acho que o biombo poderá ir para a área da biblioteca, porque assim podemos contar histórias com os fantoches (Maria).</p>	<p>As crianças mostraram diversificados interesses em relação à localização do biombo.</p> <p>No decorrer deste diálogo, a liberdade de expressão é claramente evidenciada.</p>
(nota de campo n.º9, 28 de abril de 2014)	

Uma vez que não chegávamos a um consenso e visto que tínhamos em mente que a possível criação da área englobante da expressão e comunicação dramática poderia ser uma mais-valia para o grupo em questão, sendo esta promotora de momentos de interação duradouros e enriquecedores, propusemos às crianças a criação de uma área destinada à exploração e utilização de fantoches. A reação das crianças à proposta foi positiva e por isso introduzimos a área direcionada à expressão e comunicação dramática. Deste modo, surgiu a área intitulada a área dos fantoches. Nesta, tal como nas restantes áreas tinha um número limite de crianças a frequentar a área no momento, no entanto, e como sendo uma área que pretendíamos que a interação estivesse explícita, nela o número limite de crianças era três. Assim sendo, temos bem presente a ideia que “a interação entre crianças, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista” (ME/DEB, 1997, p. 35).

Importa ainda salientar que foi necessário proceder à votação visto que as sugestões foram várias e tendo em conta os resultados, a área dos fantoches ficou localizada ao lado da área da biblioteca, com o objetivo de que as crianças sempre que pretendessem levassem livros para a área dos fantoches, sem perturbar a leitura dos colegas. Com esta regra, pretendíamos que a criança respeitasse a outra pois, no entender de Bracinhos (2014), “as regras têm como propósito o respeito pelos outros e a otimização da socialização, porque a criança tem que aprender a estar em grupo desde cedo” (p. 16).

Tendo em conta que ao colocar a área dos fantoches junto da biblioteca era necessário se proceder à deslocação das áreas e, uma vez que já tínhamos pensado na alteração da sala, como já referenciado, demos a conhecer a nossa ideia às crianças, surgindo as seguintes hipóteses da parte delas:

Transcrição	Análise
<p>- Podemos tirar a área da música? Temos pouco espaço! (Carlos). -Mas eliminámo-la? (EIE). -Não, podemos colocá-la, num sítio maior (Carlos). (...) -A área da casa pode ficar igual, temos muito espaço para brincar (Maria). -E mesmo assim, muitas vezes não respeitam esse espaço (EIE). (...) -A Leonor está sempre a distrair-me quando está na área da casa, quando eu estou a contar as histórias ao Marco (Catarina). -Então, para isso não acontecer sugiro que a área da biblioteca deixe de estar localizada junto da área da casa (EIE).</p>	<p>Ao longo desta nota de campo apercebemo-nos que o interesse pela área da música era distinto entre as crianças, compreendemos também que as crianças ao falarem do espaço das áreas expõem a noção de quantidade. Ainda averiguamos que a Catarina relacionou a distração que era provocada nela com o desrespeito em relação ao espaço.</p>
(nota de campo n.º 10, 28 de abril de 2014)	

As crianças expuseram a sua opinião, com isto, fizemos com que elas participassem ativamente e desenvolvessem a área de desenvolvimento pessoal e social, uma vez que as

OCEPE (1997), defendem que “a relação que educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecem entre si” (ME/DEB, pp. 52-53).

No decorrer do diálogo e pensando nos prós e nos contras, fomos registando numa folha as sugestões das crianças, até que chegamos “à nova sala”, procedendo assim à alteração do espaço físico. Tal como já referimos no enquadramento teórico, a organização do espaço não é fixo, este poderá ser alterado tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Relembramos as OCEPE “ a organização e a utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a sua função e finalidades educativas” (ME/DEB, 1997, p. 37). Esta atividade não se revelou apenas uma experiência pedagógica, mas também uma experiência lúdica, pois acreditamos que toda a experiência pedagógica que faz sentido para as crianças tem presente o carácter lúdico. Assim,

adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal (ME/DEB, 1997, p. 18).

A seguinte reflexão contida num dos diários de bordo demonstra a importância do momento da alteração da localização das áreas de interesse:

Arrastamos as mesas e as cadeiras...Varremos o chão e colocamos o lixo no saco destinado...as crianças riam-se, falavam entre elas... Vou gostar muito da nova sala...Senti que as crianças estavam de verdade a gostar do que estavam a fazer e acima de tudo que estavam envolvidas e interessadas na mudança da sala e que desejavam muito ver o resultado final.

(nota de campo n.º 11, 28 de abril de 2014)

Quando chegamos ao resultado final, sugerimos que a área da casa fosse cercada de modo a que estivesse associada a uma casa, favorecendo a noção do real. Para isso, era necessário fazermos algo e assim surgiu o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>-Sugestões? (EIE). -Muitos bancos (Francisco). -Um fio (Catarina). -Tenho uma ideia (EIE). -O que é? (várias crianças). -É segredo amanhã irão descobrir (EIE).</p>	<p>As crianças tiveram oportunidade de dar as suas sugestões. No entanto, usamos como estratégia a utilização do segredo de modo a suscitar curiosidade e incentivar as crianças para a realização da atividade.</p>
(nota de campo n.º12, 28 de abril de 2014)	

Optamos pela estratégia do “segredo” com o intuito de criar expectativas. Logo pela manhã do dia seguinte, as crianças mostravam-se curiosas porque queriam saber qual era o nosso segredo para que a área da casa se tornasse mais familiar com as casas comuns. Após o acolhimento, dirigimo-nos ao recinto exterior (parque infantil), no qual as crianças passaram a conhecer o que tínhamos preparado. Posto isto, solicitamos que elas mencionassem o que pensavam da sugestão e se consideravam que as "cercas" deveriam sofrer alguma alteração. No decorrer do diálogo as sugestões da alteração foi a mudança de cor, como podemos constatar no diálogo:

Transcrição	Análise
-Podemos pintar? (Catarina). -Sim, com que material querem pintar? (EIE). -Lápis (Leonor). -Será que lápis de cor é a melhor opção? (EIE).	A cor das cercas foi a mudança logo evidenciada. No entanto, as crianças tiveram oportunidade de experimentar com vários materiais de pintura e chegaram à conclusão do mais adequado.
(nota de campo n.º13, 29 de abril de 2014)	

Entretanto, as crianças experimentaram pintar as cercas com diferentes materiais de pintura (*vide* fig.19), no entanto, verificaram que a melhor opção de pintura era com guaches e pincéis.



Figura 19- Crianças a pintar as cercas

Análise da figura 19:

Com esta atividade ao ar livre pretendíamos proporcionar às crianças um momento de trabalho fora da sala de atividades, no qual a interação é evidente e na qual a troca de ideias e a partilha de materiais foi constante.

É de referir que a atividade foi iniciada e concluída ao ar livre e que as crianças tiveram oportunidade de realizar a atividade em pequenos grupos de modo a que pudessem interagir colaborando umas com as outras. Promovendo assim as interações e o contacto com o espaço exterior da instituição, visto que é igualmente um espaço educativo no qual pode oferecer oportunidades educativas enriquecedoras. O espaço exterior é considerado “um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (ME/DEB, 1997, p. 39).

Dada por concluída a experiência de ensino/aprendizagem expomos a planta da sala com as alterações realizadas (*vide* fig.20).



1	área da expressão plástica	10	área da música
2	área da pintura	11	quadro das presenças e quadro do responsável do dia
3	área da casa das bonecas	12	área das ciências
4	área dos jogos de chão	13	mesa das garrafas de água
5	área dos fantoches	14	porta
6	área da biblioteca	15	local de reunião de grande grupo
7	área da escrita	16	janela
8	área do computador	17	janela
9	área dos jogos de mesa		

Figura 20- Planta da sala da educação pré-escolar com as alterações

Análise da figura 20:

Através desta figura, constatamos que todas as áreas se mantiveram presentes, no entanto, a área dos fantoches, juntou-se às restantes áreas. É de referir que todas as sugestões fornecidas pelas crianças foram refletidas entre todos e foram tidas em consideração para a mudança da sala, surgindo “a nova sala”.

4.1.3 A higiene é muito importante: A escovagem dos dentes

No decorrer do tempo proposto para a exploração das áreas, ouvimos o seguinte diálogo entre duas crianças que se encontravam na área da casa:

Transcrição	Análise
<p>-João, ontem fui ao dentista (Catarina). -Foste? E doeu muito? (João). -Não, tu nunca foste? (Catarina). -Não (João). -Ele disse-me que tenho de comer menos doces e lavar mais vezes os dentes (Catarina).</p>	<p>Ao longo desta nota de campo, a interação entre as crianças é claramente evidenciada. Averiguamos também que o João mostrou receio em ir ao dentista visto que nunca tinha ido. E a criança que foi ao dentista reteve a informação importantíssima mencionada pelo dentista e deu-a a um colega.</p>
(nota de campo n.º14, 19 de maio de 2014)	

Partindo do diálogo e depois de refletirmos sobre ele, consideramos pertinente sendo assim uma mais-valia propor uma experiência de ensino/aprendizagem que envolvesse a higiene, focando-nos mais na higiene oral, visto que foi acerca dessa que o diálogo entre as duas crianças incidiu. Assim, esta experiência de ensino/aprendizagem foi iniciada com a demonstração de uma prótese dentária e de imediato surgiram os seguintes comentários:

Transcrição	Análise
<p>-<i>Que dentes tão grandes!</i> (Lila). -<i>São tão branquinhos</i> (João). -<i>Estão bem mesmo bem lavados</i> (Maria). -<i>Podemos tocar?</i> (Luís). -<i>Devem ser tão duros</i> (Pedro).</p>	<p>Na presente nota de campo, as crianças evidenciaram que associam os dentes brancos a dentes bem lavados. Mostrando assim interesse em tocar na prótese dentária e mais uma vez evidenciaram uma propriedade do material que constitui a prótese (duro).</p>
(nota de campo n.º15,19 de maio de 2014)	

Através da nota de campo explanada anteriormente percebemos que as crianças manifestaram de imediato interesse súbito em tocar na prótese, dando-lhe assim oportunidade para tal. Contudo, importa referir que outras crianças mostraram-se receosas. Assim, foi nossa intencionalidade que esse receio fosse eliminado.

Posteriormente surgiu um diálogo e reflexão, tendo por base a nota de campo anterior (comentário do João):

Transcrição	Análise
<p>-<i>O que acham que devemos fazer para os nossos dentes estarem como estes?</i> (EIE). -<i>Lavá-los</i> (Francisco). -<i>Basta só lavarem os dentes, para os terem assim brancos?</i> (EIE). -<i>A minha mãe diz que não, devemos também comer poucos doces</i> (Pedro). (...) -<i>Os nossos dentes ficam pretos</i> (Celso). -<i>Pretos?</i> (EIE). -<i>Sim quando os bichinhos comem os nosso dentes eles ficam pretos, ora é?</i> (Maria). -<i>Esse bichinhos a que te referes Maria, chamam-se cáries</i> (EIE). -<i>Esses dentes não tem cáries</i> (João). -<i>Pois não. E para tratarmos dos nossos dentes, onde devemos ir?</i> (EIE). -<i>Ao dentista</i> (Maria). -<i>Muito bem, Maria</i> (EIE).</p>	<p>As crianças demonstraram conhecimentos prévios em relação à noção do que é necessário para se ter os dentes brancos e saudáveis. Também apresentaram conhecimentos prévios em relação à noção de cárie e também têm a noção que para os dentes serem tratados se deve ir ao dentista. Para além de todos os conhecimentos prévios que as crianças revelaram, a interação entre adulto-criança foi constante.</p>
(nota de campo n.º16, 19 de maio de 2014)	

Seguidamente expusemos uma escova de dentes adequada à lavagem da prótese. Aí percebemos as concepções das crianças, visto que para as mesmas, a escova que observaram era demasiado grande para lavarem os seus próprios dentes.

Entretanto, uma das crianças solicitou que procedêssemos à contagem dos dentes da prótese, respondendo de forma positiva a este pedido, pedimos que antes, as crianças dissessem a quantidade de dentes que pensariam que elas tinham e se achavam que era a mesma quantidade de dentes que a prótese tinha. De seguida, a criança que ouvimos dizer que tinha ido ao dentista, disse aos colegas que ele lhe tinha dito que deveria lavar mais vezes os dentes e comer menos doces e também lhe tinha dito como deveria lavar bem os dentes. Depois deste diálogo e tendo

em conta o interesse da criança em demonstrar como o dentista disse que deveria lavar os dentes, ela teve ao seu dispor uma escova individual e dentífrico.

Após a demonstração, as crianças visualizaram um vídeo com as etapas de uma escovagem de dentes correta. Posto isto, as crianças em pequenos grupos procederem à escovagem da prótese (*vide* fig.21), na qual e tendo em conta que as crianças com faixa etária menor apresentavam dificuldade em segurar na prótese e proceder a uma lavagem correta, optamos por formar pares dentro do pequeno grupo de modo a que o par se ajudasse. Com isto, também promovemos as interações entre criança/criança, bem como adulto/criança.



Análise de figura 21:

A ajuda entre as crianças é visível neste registo. As crianças ao ajudarem-se uma à outra estão a interagir.

Figura 21- Crianças a realizar a escovagem da prótese dentária

No decorrer desta atividade, surgiu o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>-Eu sei uma música dos dentes (Celso). -Podes cantá-la. Só o Celso é que a sabe (Maria). -Sim de tarde irão aprender essa música (EIE).</p>	<p>As crianças evidenciaram interesse em aprender a música que um dos colegas sabia, assim, fomos ao encontro do interesse das crianças promovendo deste modo uma nova aprendizagem.</p>
<p>(nota de campo n.º17, 19 de maio de 2014)</p>	

4.1.3.1 Os dentes lavados torna-os limpinhos!

Tal como combinado, as atividades no período da tarde iniciaram-se com a visualização e audição do vídeo e da música “Dentes lavados”. Para além de irmos ao encontro dos interesses das crianças tivemos em consideração que “ a música torna-se mesmo uma outra linguagem. Tal como a literacia emerge num meio em que há riqueza de linguagem, a musicalidade surge num meio rico em música” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 658).

É de referir que nem todas as crianças aprenderam a letra da canção, por isso, optamos por percorrer três etapas: dizer pequenas frases, dizer frases completas e por fim a letra toda da música. Estes passos, para a aprendizagem no entender de Portugal & Laevers (2010), são fundamentais visto que “organizar a atividade em pequenos passos, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, é fundamental. À medida que a criança progride, os passos e os desafios podem ser maiores” (p. 133). Posto isto, procedemos à exploração da história intitulada *É Limpinho* de Marta Cancela. Optamos por esta história uma vez que focava conteúdos trabalhados no dia anterior e se tratava de uma história em verso. Além disso, consideramos o

facto das crianças deverem contactar desde a tenra idade com obras de diversos géneros com vista a “incentivar o gosto pela leitura” (Araújo, 2007, p. 15). A exploração do livro foi iniciada com a exploração dos elementos paratextuais onde as crianças, oralmente expressaram o que observavam na capa. Visto que o livro a ser trabalhado também era um livro na qual a sua estrutura não era familiar para as crianças e por tal explicámo-la antes da sua leitura.

No decorrer da leitura da história *Ò Hipo, lava os dentes!* englobada no livro *É Limpinho*, fizemos uma maior entoação nas palavras que rimavam, contudo a leitura não foi realizada de forma contínua, visto que fizemos paragens com o intuito de favorecer a comunicação e a expressão oral, permitindo ao mesmo tempo a troca de ideias e o alargamento da imaginação. Como refere Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), “as trocas verbais com as crianças e na sua presença, activam a capacidade inata para a linguagem e permite que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna” (p. 12). Mata (2008), menciona que “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade do interesse pelos livros e a leitura” (p. 79). No final da leitura, as crianças recontaram o que ouviram, na medida que “ouvir histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re)construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da acção, descrição de momentos-chave, descrição de personagens, etc” (Ferreira & Fernandes, 2007, p. 25).

De seguida, e tendo em conta que a história era rica em rimas, lê-mos partes com o propósito das crianças entenderem que determinadas palavras rimavam. No decorrer da atividade, reparamos que as dúvidas das crianças eram imensas, e como tal, sugerimos que elas dissessem uma palavra na qual procedemos à sua escrita no quadro. Depois escrevemos outra palavra que rimava, sublinhado a sílaba que nos fazia dizer que a palavra rimava, solicitamos de seguida que as crianças dissessem essas mesmas duas palavras para verificarem que o som final das palavras escritas era o mesmo. Esse processo foi repetido várias vezes, no entanto, as crianças de 3 anos e duas de 4 anos de idade ainda revelavam algumas dificuldades. Perante esta situação não desistimos e tivemos em consideração a ideia de Mata (2008), quando refere que “a relação encontrada pela investigadora entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura permite aconselhar que este tipo de actividades seja desenvolvida com alguma frequência no contexto pré-escolar” (p. 55). A fim de superar essas dificuldades, no dia seguinte levamos para a sala de atividades o relógio das rimas (*vide* fig. 22), as crianças tiveram oportunidade de explorá-lo individualmente ou em pequenos grupos. Também Hohmann & Weikart (2011), revelam a importância destas atividades visto que as crianças “retiram prazer da

linguagem e ouvir e inventar histórias e rimas alarga a compreensão do uso e a eficácia como um meio de comunicação” (p. 545). Além do mencionado,

as rimas, as lenga lengas, as travalínguas e as adivinhas são aspectos da tradição portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré escolar. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística (ME/DEB, 1997, p. 67).

No entanto, antes da exploração individual ou em pequenos grupos, recordamos as atividades realizadas no dia anterior.



Figura 22- O relógio das rimas

Análise da figura 22:

A atividade retratada na figura em análise iniciou-se em grande grupo, assim é de mencionar que as atividades em grande grupo também são potenciadoras de interações positivas, pois como podemos visualizar a interação no momento de trabalho em grande grupo também é possível.

Após as crianças conhecerem e perceberem o que eram as rimas, o relógio ficou na área da escrita tal como elas sugeriram. Consideramos uma estratégia enriquecedora visto que para além da noção de rima também promovíamos a escrita aquando as crianças escreviam as palavras contidas no relógio.

4.2 Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.ºCiclo do Ensino Básico

No âmbito do 1.º CEB, tal como nas experiências de ensino/aprendizagem apresentadas anteriormente não seguimos um modelo pedagógico específico, no entanto, tentamos ir ao encontro dos modelos curriculares presentes no nosso quadro teórico. No decorrer da PES, ao planificarmos, para além dos interesses das crianças, pensamos sempre nas suas características cognitivas para além disso, procuramos que elas expusessem os seus conhecimentos acerca do tema a ser trabalhado. Tal como na EPE, a nível do 1.º CEB descrevemos e interpretamos a nossa ação desenvolvida através de três experiências de ensino/aprendizagem sendo elas: *As profissões; A alimentação saudável; O homem de água; O cantinho da avó Maria e do João.* Seleccionamos estas experiências de ensino/aprendizagem, na medida que ao longo da sua descrição e interpretação e reflexão evidenciamos mais ocorrências relacionadas com a temática. Assim, e visto que tínhamos delineado determinados objetivos para darmos resposta à questão

inicial e tendo em conta que esses objetivos foram alcançados consideramos uma mais-valia selecionarmos estas experiências de ensino/aprendizagem.

4.2.1 As profissões

A experiência de ensino/aprendizagem que apresentamos tinha como objetivo explorarmos as profissões, instituições e os respetivos serviços da cidade de Bragança. Tendo isto em conta, optamos por levar um livro intitulado “*Chiu*” de Mafalda Milhões e Paulo Galindro. Tendo por base o livro a ser trabalhado, optamos por realizar uma atividade de pré-leitura, sendo que estas no entender de Balça (2007), têm “como objetivo motivar as crianças para a leitura, atizar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizando as suas referências intertextuais” (p. 134). Neste sentido, começamos por explorar os elementos paratextuais e sugerimos que as crianças dissessem o que pensavam sobre o que nos iria falar o livro. No pensamento das crianças o conteúdo do livro era diverso, tal como podemos constatar na nota de campo que se segue:

Transcrição	Análise
<p>-Existiu uma magia em forma de X que afetou todas as pessoas do mundo (Leonor). -Um menino que tem metade do corpo de um gato e um gato que tem metade do corpo de um menino (Guilherme). -Não, a história irá falar-nos de um menino que queria ser gato (Sílvia). -De uns meninos muito amigos que vivem com um gato (Nuno).</p>	<p>As ideias das crianças em relação ao suposto conteúdo do livro foram diversas. Ao longo da exposição dessas ideias as crianças relacionaram sempre as imagens do livro com as suas respostas.</p>
(nota de campo n.º18, 24 de novembro de 2014)	

De seguida procedemos à leitura de parte da obra acompanhada com a sua projeção em suporte *PowerPoint*. Nesta apresentação e ao longo da atividade, o conteúdo escrito da obra não foi explorado por completo, visto que esta foi dividida para ser explorada por partes, no entanto, as crianças tiveram acesso a todas as imagens que compõem a obra. Posto isto, iniciou-se uma atividade de leitura sendo que esta foi realizada em grupos de 4 elementos e cada grupo era representado por uma cor, tal como o texto. Inicialmente, as crianças procederam à leitura em voz baixa e de seguida o grupo em coro, leu o texto, mas apenas a parte do texto que representava a sua cor. De evidenciar que as cores do grupo foram alteradas com o objetivo que as crianças lessem mais, não ficando apenas pela sua cor inicial, contudo é de referir que solicitamos que todas as crianças acompanhassem a leitura dos colegas. Com esta atividade pretendíamos que as crianças contactassem com uma leitura criativa, na qual não contactam todos os dias e como estas leituras trazem benefícios consideramos importante a realização da presente atividade, incentivando as crianças a lerem por prazer. Tendo em conta o mencionado Costa & Sousa (2007) referem que “o fundamental é que na aula haja livros e sejam criadas condições para a

leitura quer individual, quer colectiva” (p. 53), deste modo as crianças tiveram oportunidade de ler individualmente e em grupo. Partindo da história ouvida e tendo em conta que na semana anterior um carteiro tinha levado uma carta para a turma sucedeu-se o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>-Qual era a profissão do pai do João? (PE). -Arquiteto (Sara). -E nas horas vagas qual a profissão do pai do João? (PE). -Astronauta (Nuno). -E cientista (Paulo). - Estou-me a lembrar da novidade do carteiro que me contaram (PE). -Ser carteiro é uma profissão? (PE). -Sim distribui carta (Marília). -E que outras profissões conhecem? (PE). -Polícia (Carlos). -Médico (Guilherme). -Paleontólogo (Afonso). -O que faz um paleontólogo? (PE). -Monta os ossos dos animais (Afonso). -Cigano (Nuno). (risos...) -Ser cigano, não é uma profissão mas sim uma etnia (PE). - O que é uma etnia? (Marília).</p>	<p>As crianças mostraram que se recordavam das profissões do pai do João. Para além dessas profissões as crianças expuseram outros conhecimentos. Uma delas frisou uma profissão que não é muito comum na nossa sociedade e outra criança da turma associou uma profissão a uma etnia, a qual foi desmistificada ao longo da atividade.</p>
(nota de campo n.º19, 24 de novembro de 2014)	

Posto isto, e com o intuito de conhecermos as profissões de cada elemento da turma, levamos uma caixa. As crianças inicialmente e individualmente olharam para dentro dela (*vide* fig.23) e disseram o que observavam.



Figura 23- Criança a olhar para o fundo da caixa e tentar ver dentro dela a sua profissão

Análise da figura 23:

Com a estratégia da caixa pretendíamos incentivar as crianças para a atividade que se seguia. A criança está focada em desvendar o conteúdo da caixa, esta criança mencionou que via o sol. Ao longo desta atividade tal como podemos observar na figura, a interação adulto-criança e criança-adulto ocorreu.

As respostas foram diversas:

Transcrição	Análise
<p>-O mar (Sílvia). -Uma chave para a abrir a caixa (Nuno). -Uma pedra (Paulo). -Um pau (Sara).</p>	<p>As crianças mostraram que têm uma grande imaginação, visto que a caixa se encontrava vazia.</p>
(nota de campo, n.º20, 24 de novembro de 2014)	

Depois de todas as crianças terem observado a caixa pela primeira vez, solicitamos que olhassem melhor e tentassem ver a sua profissão lá no fundo, bem no fundo da caixa. Seguidamente foi distribuída uma folha com a seguinte questão:

Num futuro muito muito próximo qual a profissão que mais te agradaria? Porque escolhias essa profissão?

Com a questão colocada pretendíamos que as crianças redigissem um texto, tendo em conta os seus gostos e interesses, além disso, através da expressão escrita a criança pode desfrutar do gosto por escrever, expor e partilhar olhares, sentimentos e sensações (Balça, 2007, p. 136). Depois das crianças terem redigido os seus textos, procedemos ao desvendar do conteúdo da caixa, na qual estavam os textos. Conforme as crianças os foram redigindo, colocaram-nos em cima de uma secretária. Entretanto, chegou a hora do intervalo e nós colocamos os textos dentro da caixa sem que as crianças se apercebessem. Depois do intervalo uma das crianças que se voluntariou abriu a caixa e desvendou o seu conteúdo. Posteriormente, fomos retirando aleatoriamente os textos e chamando o seu autor, de modo a que ele lê-se para os colegas e consecutivamente com o auxílio do fantoche, dramatizasse a sua profissão.

4.2.1.1 As profissões dos alunos da turma Mo3

Esta atividade teve em conta as profissões de futuro indicadas por cada uma das crianças, assim e atendendo que o objetivo era relembrar os vários tipos de gráficos, surgiu a atividade que se segue. Como tal, começamos por questionar as crianças acerca dos gráficos que já conheciam, de seguida uma das crianças propôs, dirigir-se ao quadro para desenhar um dos gráficos e dizer como se chamava, posto isto, o procedimento foi seguido e os restantes gráficos foram revistos com a participação das crianças. Com este procedimento elas estavam a realizar uma revisão dos vários gráficos trabalhados. Seguidamente, começamos por decidir em grande grupo, qual o gráfico mais adequado para representar todas as profissões da turma. Em diálogo optamos pelo gráfico de barras, no entanto as crianças mencionaram e muito bem que qualquer um dos gráficos já aprendidos poderia servir para o registo que seria realizado. Posto isto, elaboramos o gráfico das profissões da turma. Castro & Rodrigues (2008), mencionam que “a análise de dados é uma área da matemática que, no mundo atual, tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer dos adultos quer das crianças, proporcionando ocasiões mais ricas de desenvolvimento numérico” (p. 60). Com esta atividade demos oportunidade às crianças de organizar a informação numa tabela e com esse dados, realizaram um gráfico, visto que “a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 73). Neste sentido, as crianças começaram por registar no quadro o seu nome e a sua respetiva profissão. Após esta fase procedemos à contagem e à organização das profissões da turma em categorias. Depois de tratarmos das categorias e realizarmos a contagem elaboramos o gráfico intitulado “As profissões dos alunos da turma Mo3”. De salientar que no

decorrer de todo o processo as crianças seguiram os passos, fazendo assim os registos da tabela no caderno diário e por fim elaboraram também o respetivo gráfico em papel milimétrico.

4.2.1.2 As diferentes profissões usam diversificados materiais

Partindo das profissões de cada criança e considerando que uma das crianças mencionou que quando for médico irá utilizar um estetoscópio. Tendo em conta que esse material tem diferentes propriedades sendo que as diferentes profissões usam diversificados materiais e que cada material tem a sua propriedade, as crianças realizaram uma atividade prática intitulada “As propriedades dos materiais”.

Esta atividade foi realizada no laboratório da escola onde realizamos a PES. Para darmos início à atividade, dividimos a turma em 4 grupos. Optamos pela divisão em pequenos grupos com vista a dar às crianças múltiplas oportunidades de contactar com os materiais e retirar as suas ilações e conclusões de forma mais clara sobre os mesmos. Além do mencionado, o trabalho em grupo desenvolve várias competências principalmente a nível da socialização, neste sentido, segundo Pato (1995), “o trabalho em grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise a aprendizagem e desenvolvimento” (p. 9).



Análise da figura 24:

A interação entre os diversificados materiais e a interação entre as crianças foi constante. As crianças dialogavam acerca da propriedade de cada um dos materiais e comparavam os seus registos.

Figura 24- Crianças a realizar a atividade prática intitulada "As propriedades dos materiais"

Antes das crianças realizarem a atividade prática, registaram as suas previsões numa folha de registo a que tiveram acesso. Após o contacto e manipulação dos materiais, as crianças registaram as suas conclusões sobre o que verificaram. De seguida, demos primazia à reflexão acerca das previsões e das conclusões retiradas da atividade realizada. Martins (2009), refere que “a análise dos dados recolhidos deve ser feita através da interpretação dos registos efetuados, devendo esse efeito proporcionar um período de confronto de ideias por comparação e discussão do seu registo inicial” (p. 23). No decorrer da atividade surgiram as seguintes constatações:

Transcrição	Análise
-A areia não se dissolve na água (Ana). -Mas o açúcar sim (Paulo). -A plasticina é flexível (Marília). -As pedras e a madeira não são flexíveis (Sílvia).	Nesta nota de campo, verificamos que as crianças entenderam que os materiais têm propriedades diversificadas.
(nota de campo n.º21, 24 de novembro de 2014)	

Neste sentido, corroboramos as palavras de Chauvel & Michel (2006), ao defenderem que, “um dos objetivos da escola consiste em utilizar essa sede de descoberta, de modo a ajudar as crianças a desenvolver as suas capacidades para pensar, a valorizar o seu desejo de aprender e fazê-la descobrir o prazer do conhecimento” (p. 5). Assim, a oportunidade das crianças descobrirem e tirarem as suas ilações manteve-se sempre presente.

4.2.1.3 Os Bombeiros

A atividade que se segue teve como objetivo principal o contacto das crianças com o meio que as rodeia. Para além disso, esta atividade promoveu a consolidação dos conteúdos (profissões e instituições e serviços) abordados na sala de aula. Neste sentido, consideramos pertinente visitar uma instituição da cidade de Bragança já referenciada nas aulas. Esta atividade partiu de um comentário de uma das crianças quando estávamos a abordar o conteúdo sobre as instituições e os serviços da cidade de Bragança. Assim, fomos para casa pensar nesse comentário e chegamos à conclusão que se as crianças tivessem interesse poderíamos realizar uma visita a uma instituição da cidade. Tendo presente a ideia que seria uma mais-valia para as crianças contactar com o meio que as envolve e em contrapartida contactar com uma profissão, uma instituição que presta determinados serviços. Na qual poderiam contactar com diferentes materiais com diversificadas propriedades relativas à profissão em questão e retirar as suas ilações. Assim, no dia seguinte o conteúdo foi revisto e posteriormente relembramos a sugestão da criança, e de imediato as restantes crianças manifestaram vontade de expressar a suas opiniões, assim, após a sugestão de uma delas aleatoriamente referiram as suas preferências. No decorrer deste processo uma das crianças sugeriu realizarmos um gráfico para vermos qual a instituição que a turma tinha mais interesse em visitar e assim foi, no quadro foi realizado um gráfico de barras para a sua concretização, as crianças aleatoriamente iam registando a sua preferência. Posto isto, as crianças chegaram à conclusão que a preferência da turma era realizar uma visita aos Bombeiros Voluntários de Bragança.

Deste modo, procedemos ao pedido que foi desde logo aprovado por parte da instituição. Uma vez que pretendíamos contextualizar a visita no âmbito das aulas, optamos por não avisar as crianças do dia da visita, assim, nesse dia, as crianças começaram por visualizar um vídeo e ouvir a música “O Bombeiro” de Sónia Araújo, emergindo o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>-É hoje que vamos aos bombeiros? (Afonso). -Isso mesmo, chegou o dia de irmos visitar os bombeiros tal como indicou o nosso gráfico de barras (PE). (...) -Eles têm cães? Que os ajuda? (Sílvia).</p>	<p>As crianças relembram a preferência da visita a uma instituição da cidade de Bragança, evidenciada no gráfico de barras realizado na sala. As questões que pretendiam colocar eram diversas</p>

-E as mangueiras são muito grandes? (Luís). -Eles dormem lá?(Ana).	tal como verificamos na transcrição desta nota de campo.
(nota de campo n.º22, 25 de novembro de 2014)	

As crianças quando souberam que iriam visitar os BVB, começaram a colocar diversas questões, entre as quais algumas não sabíamos responder então, sugerimos que realizassem uma entrevista para que as questões fossem colocadas e eliminadas todas as dúvidas.

Tal como combinado realizou-se a visita no período da tarde. As crianças tiveram oportunidade de visitar as instalações, verem como funciona na receção quando recebem uma chamada de pedido de ajuda. Também visualizaram os diversos meios de transporte, nomeadamente a ambulância do Instituto Nacional de Emergência Médica, que puderam observar com mais pormenor, além disso, visualizaram uma demonstração do aparelho respiratório de circuito aberto (*vide fig.26*), aparelho este essencial para que um bombeiro possa estar em contacto com o fumo sem perder a respiração.



Figura 25- Crianças a ouvir a explicação acerca dos carros existentes no quartel



Figura 26- Crianças a observar a utilização do ARICA

Análise da figura 25:

Através desta figura podemos verificar um tipo de interação, nomeadamente adulto-criança, na medida em que o adulto dialoga com as crianças no sentido de esclarecer algumas situações que se passam na profissão de bombeiro.

Análise da figura 26:

Nesta figura podemos observar uma demonstração de utilização do ARICA. Isto tornou-se importante, uma vez que pretendíamos alargar os conhecimentos das crianças e favorecer o contacto das mesmas com a realidade que envolve o mundo que as rodeia.

No decorrer da visita as crianças foram questionando, comentando ou mesmo retratando episódios familiares. No final, colocaram as suas questões redigidas na entrevista. No entanto, para que a atividade fosse concretizada com maior sucesso, cada criança redigiu no seu cartão a pergunta que constava na entrevista realizada e que tinha sido mencionada por ela. Após a visita, as crianças expuseram verbalmente a sua opinião acerca da mesma. Tal como era o nosso objetivo inicial as crianças contactaram com o meio que as envolve mais concretamente com uma instituição da sua cidade, no entanto e, apesar de não termos referido, importa mencionar que pretendíamos que as crianças tivessem oportunidade de contactar com interações ricas e

positivas. Deste modo, afirmamos que esta atividade foi rica de interações enriquecedoras. Neste sentido, Marques (1997), menciona que devemos ajudar “ a investir em experiências de vida positivas que possam promover o sucesso pessoal e social” (p.60). Além disso, é importante frisar que as crianças ao contactarem com determinadas instituições como os bombeiros apercebem-se que estas profissões são essenciais para a vida de uma pessoa, as quais devem ser valorizadas e se possível ajudadas. Assim, as crianças também se tornam cidadãs mais solidárias e desde de início contactam com determinadas realidades que são importantes para a formação de um futuro cidadão que quer ser ajudado mas não deixa de parte a ajuda que deverá prestar.

4.2.1.4 “O Nordeste” e a escrita lúdica

No decorrer da visita anterior, o bombeiro que realizou a visita guiada, mencionou que na semana passada tinha saído uma notícia no jornal *Nordeste*, acerca dos seus colegas que tinham ido para o estrangeiro realizar voluntariado. Assim, nesse mesmo dia procuramos essa notícia e outras relacionadas com instituições trabalhadas na sala de aula e levamo-las no dia seguinte para a sala, de modo, a que as crianças contactassem com diferentes textos. Azevedo (2006) expõe que “fomentar e desenvolver o gosto pela leitura e pela literatura implica, entre outros aspectos, familiarizar precocemente a criança com uma variedade de textos literários, concedendo-lhes oportunidades para conhecer obras de suportes variados” (p. 27). Como tal, procuramos proporcionar às crianças uma atividade onde pudessem contactar com outro suporte de leitura e assim, dar continuidade aos conteúdos a serem abordados nas semanas seguintes (meios de comunicação). Por isso, optamos por levar para a sala de aula jornais da região de Bragança.

As crianças tiveram oportunidade de contactar com o jornal na sua íntegra, ou seja, folhearam-no e aprenderam a consultá-lo. De ressaltar que uma vez que se tratava de um jornal da região, as crianças realizaram a visita ao local numa das semanas seguintes.

De modo a dar continuidade à atividade dos jornais, sugerimos que as crianças se juntassem a pares. Cada par teve acesso a uma notícia que começou por a ler silenciosamente e identificar os verbos e sinais de pontuação presentes na mesma (*vide* fig.27). O facto da atividade ter sido realizada a pares promoveu a interação entre criança-criança, levando a que estas desenvolvessem determinadas competências essenciais para a vida, como por exemplo o facto de estarem a partilhar o material (notícia) e ouvir a opinião do outro colega.



Análise da figura 27:
Ao visualizarmos a figura 27 constatamos que a partilha e a interação esteve presente.

Figura 27- Crianças a ler a notícia

Assim sendo, depois de todos os pares terem lido a notícia, entre o par foi eleito um porta-voz, que oralmente partilhou com a turma o que retratava a notícia, ou seja, fez o resumo da mesma, identificando os sinais de pontuação e os verbos que encontraram. De salientar que cerca de 6 crianças, revelaram dificuldades em expor à turma o conteúdo da notícia. Por isso, a fim de superar essas dificuldades e de modo a desenvolver a sua linguagem oral pois no entender de Albuquerque (2006) “é a oralidade que permite a cada um de nós o controlo da nossa inserção social e do nosso desenvolvimento pessoal” (p. 57), optamos por colocar algumas questões que levassem a criança a dizer o conteúdo da sua notícia. Posteriormente, as crianças realizaram uma atividade de escrita lúdica que consistia em transcrever parte da notícia que consideravam mais importante. Essa transcrição foi realizada na forma do objeto que tinham escolhido, tendo em conta a notícia que lhes tinha sido fornecida. Depois da escrita estar concluída a criança passou à decoração do seu objeto, pintando-o a seu gosto.

4.2.2 A alimentação saudável: “O homem de água”

A experiência de ensino/aprendizagem que trazemos para reflexão tem como intenção a compreensão das crianças face aos alimentos que são essenciais para uma vida saudável. Para além disso, pretendíamos que as crianças percebessem que devemos ter em atenção à validade dos alimentos e que nem toda a água é própria para consumo. Nesta experiência de ensino/aprendizagem as crianças também exploraram um novo conteúdo associado à Matemática, nomeadamente a noção de número par e número ímpar e tiveram a oportunidade de explorar uma técnica de pintura com vista a elaborar um livro. Importa mencionar que para além das intenções mencionadas, também foi nossa preocupação que esta experiência de ensino/aprendizagem fosse rica de interações positivas.

A atividade iniciou-se com a apresentação do título da obra a ser trabalhada “O homem de água” de Ivo Rosatti e Gabriel Pacheco, que foi afixado no quadro. Partindo do título e, sem dar a conhecer às crianças que se tratava do título decorreu o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>-O que será que quer dizer esta frase? (PE). -Deve ser o título de um livro (Sílvia). -Alguém conhece um livro com este título? (PE). -Não! (Todas as crianças). -E se fosse mesmo um título de um livro quem seria o homem de água? (PE). -Um homem que só pode viver na água (Diana). -E como será esse homem que dizem que só pode viver na água? (PE). -Será azul como a água (Nuno).</p>	<p>As crianças associaram o presumível título à frase que expusemos no quadro e relacionaram a cor azul à água tal como a fisionomia desse mesmo homem.</p>
(nota de campo n.º23, 5 de janeiro de 2015)	

Antes de mostrarmos a capa e contracapa do livro às crianças, sugerimos que fizessem uma ilustração atendendo apenas ao título exposto no quadro. Com isto, pretendíamos apelar à imaginação das crianças, no entanto, temos presente que o desenho tem muitos aspetos positivos entre os quais pode ajudar a criança a aperfeiçoar o desenvolvimento da destreza manual, a concentração para a leitura e a escrita podendo assim ajudar a criança a aperfeiçoar as coordenações finais (Le Boulch 2001 *as cited in* Dias 2012, p.16). Posto isto, expusemos a capa e solicitamos que as crianças referissem quais eram os autores, os ilustradores e a editora. Depois de explorados os elementos paratextuais, surgiu o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>-De que nos irá falar esta história? (PE). -De um homem azul que vive na água (Cláudia). -De um homem que só brincava com os peixinhos e com um regador (Nuno). -Irá falar de uma bruxa má que viu as maldades que o homem fazia e fez-lhe um feitiço e transformou-o em azul, e colocou-lhe o nome de homem de água (Marília).</p>	<p>Na presente nota de campo, as crianças relacionaram o presumível conteúdo do livro com a ilustração da obra. Tendo em conta que o Ser humano não tem o aspeto apresentado pela personagem exposta na obra explorada, uma das crianças mencionou que alguém lhe fez um feitiço.</p>
(nota de campo n.º24, 5 de janeiro de 2015)	

Antes da exploração do conteúdo do livro, as crianças visualizaram um vídeo que retratava a história *O homem de água* de Ivo Rosatti & Gabriel Pacheco, no entanto, é de referir que o vídeo não era composto por som mas apenas por imagens. Posto isto, as crianças verbalizaram o que viram:

Transcrição	Análise
<p>-O homem estava a ajudar as pessoas (Guilherme). -E como as ajudava? (PE). -Dava-lhes água (Guilherme). -As pessoas quando o viam riam-se e achavam que ele era uma coisa grande e azul (Carlos). -Algumas pessoas gostavam dele porque ele ajudava-as, as outras pessoas não gostavam dele, porque ele era diferente (Leonor). -Mas deviam gostar dele, ele era um homem alegre e dava de beber a quem tinha sede (Nuno). -Ele também regava as flores (Afonso).</p>	<p>As crianças ao longo desta nota de campo evidenciaram determinados valores que deverão estar presentes no dia-a-dia do Ser humano, como a ajuda, associando esta ajuda ao facto das pessoas gostarem ou não desse homem.</p>
(nota de campo n.º 25, 5 de janeiro de 2015)	

Com o decorrer desta atividade pretendíamos “motivar as crianças para a leitura, atiçar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizar as suas referências, intertextuais, colocar, desde logo, hipóteses sobre o texto” (Balça, 2007, p. 134). A exploração do conteúdo da obra realizou-se depois do diálogo acerca do vídeo, deste modo, procedemos à leitura em voz alta acompanhada com a projeção das imagens e posteriormente, distribuímos cartões de leitura com excertos da obra. Optamos pela leitura em voz alta uma vez que esta permite partilhar prazer, conhecimentos e informações (Jean, 1999, p. 65). Os cartões distribuídos, encontravam-se numerados e as crianças seguiram a ordem numérica.

Neste sentido, no final da 1.^a ronda de leituras os cartões foram trocados entre as crianças. Tendo em conta que o livro não foi explorado na sua íntegra, as crianças levaram para trabalho de casa a redação da continuação da história. Para isso, e de forma a orientar-lhes o trabalho, as crianças tiveram acesso a uma sequência de imagens. Nesta linha de pensamento Colomer & Duran (2001, *as cited in* Balça, 2007) mencionam que “as crianças necessitam de aprender a ler as imagens do mesmo modo que necessitam de aprender a ler o texto” (p. 134).

No dia seguinte, as crianças iniciaram a atividade com a leitura dos trabalhos para casa e só depois demos continuidade à exploração da obra. Após a descodificação integral do conteúdo da história, as crianças recontaram e expuseram a sua opinião. Uma vez que as crianças demonstraram dificuldades na compreensão de várias palavras contidas na obra, propusemos uma atividade de pesquisa no dicionário. É de referir que as crianças já tinham contactado com o dicionário mas ainda assim mostraram dificuldades, deste modo, para que as dificuldades fossem combatidas propusemos uma atividade de pesquisa, na qual todas as crianças procuraram a mesma palavra. Nesta atividade de pesquisa, solicitamos que as crianças explicassem o processo, no entanto, depois procedemos a outra explicação.

A atividade de pesquisa tratou-se de uma atividade realizada em pequenos grupos, onde cada grupo teve acesso a um conjunto de palavras diferentes, entre as quais as crianças procuraram no dicionário o seu significado.

Depois disso, cada grupo apresentou o seu trabalho e todas as crianças registaram no caderno as palavras dos restantes grupos com os respetivos significados. Com isto, corroboramos as palavras de Borrás (2001), “o dicionário é uma ferramenta imprescindível para as crianças”, a pesquisa em dicionários não deverá ser vista como “um exercício obrigatório, mas sim um hábito voluntário que permite esclarecer dúvidas e ampliar os nossos conhecimentos” (p. 380). Além da importância de pesquisa de dicionário, o facto da atividade ter sido realizada em pequenos grupos, permitiu que a interação entre as crianças estivesse presente.

4.2.2.1 Para uma alimentação saudável não basta comer os alimentos adequados

A introdução à alimentação saudável iniciou-se com o reconto da obra *O homem de água*, obra trabalhada na atividade anterior. Posto isto, foram colocadas três questões:

1. *Será que o homem de água seria importante para a nossa vida porquê?*
2. *O ser humano para ter uma alimentação saudável só necessita de beber água?*
3. *Para termos uma alimentação saudável que refeições e que alimentos deveremos ingerir com mais frequência?*

As questões foram redigidas no quadro e as crianças passaram-nas para o seu caderno. As respostas às questões colocadas foram diversas, dentro das quais:

Transcrição	Análise
<ol style="list-style-type: none">1. <i>Sim o homem de água seria importante pois deveremos beber água e ele dava água às pessoas (Leonor).</i>2. <i>Não, também precisa de comer (Afonso).</i>3. <i>Deveremos comer mais peixe, fruta (Guilherme).</i>	Nesta nota é demonstrada a importância do homem de água sendo esta relacionada com a água que ele dava de beber às pessoas, em contrapartida as crianças demonstraram conhecimentos prévios em relação a uma alimentação saudável.
(nota de campo n.º26, 5 de janeiro de 2015)	

De modo a que as crianças clarificassem a ideia de que a água é fundamental para a vida visualizaram um vídeo relacionado com a importância da água para a sobrevivência do Ser humano e no qual também eram evidenciadas determinadas atitudes que elas deveriam ter para poupar água. Depois da visualização do vídeo, as crianças redigiram uma frase que evidenciava que a água é realmente importante para o Ser humano, depois essas frases foram lidas pelas crianças e afixadas na sala de aula. Posteriormente, expusemos no quadro uma roda dos alimentos por preencher e distribuímos rodas dos alimentos por cada criança, de modo, a que estas pudessem acompanhar a atividade. Desta forma, à medida que decorria a atividade em grande grupo, as crianças foram completando a roda dos alimentos. No final e com o contributo de todos, a sala de aula passou a ter uma roda dos alimentos tal como podemos ver na figura 28.

No entender de Baptista (2006), “para além das questões alimentares que constam das competências essenciais dos diferentes ciclos” e no qual no 1.º CEB, as crianças deverão “reconhecer que a sobrevivência e o bem-estar humano dependem de hábitos individuais de alimentação equilibrada” (p. 17). Na perspetiva da mesma autora (2006), os professores deverão considerar que a roda dos alimentos deverá ser trabalhada nas aulas, visto que “recomenda de forma simples e explícita, as doses diárias dos diferentes tipos de alimentos” que se deverá ingerir (p. 18). Assim, a roda dos alimentos foi explorada com vista a ser uma mais-valia para a vida futura das crianças.

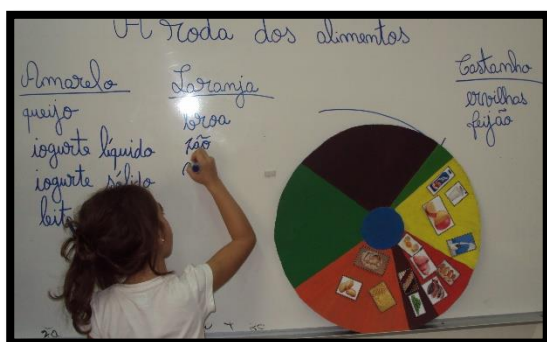


Figura 28- A roda dos alimentos da sala de aula

Análise da figura 28:

O facto da criança participar na realização de uma atividade de forma ativa, desperta desde logo a sua atenção bem como o desenvolver de outras competências a adquirir. Adquirindo assim, novos conhecimentos através da exploração de um determinado conteúdo, neste caso a alimentação.

Partindo do facto da água se encontrar no centro da roda dos alimentos, demos continuidade à atividade colocando a seguinte questão: *Toda a água é própria para consumo?*

Da mesma, surgiram algumas ideias:

Transcrição	Análise
- Não podemos beber toda a água (Paulo). -Nem a água dos rios (Leonor). -Mas a do garrafão podemos (Guilherme).	As crianças deixaram claro que têm a noção que a água não é toda própria para consumo.
(nota de campo n.º27, 5 de janeiro de 2015)	

Depois das crianças evidenciarem os seus conhecimentos prévios acerca do tipo de água, expusemos dois copos com água, sendo que uma das águas foi recolhida na rua de um charco e outra era água mineral. Com isto, pretendíamos que as crianças diferenciassem a água própria para consumo e identificassem as características da água potável e da água impotável. Assim, conforme as crianças iam identificando as características da água, estas foram registadas no quadro, sendo que inicialmente os copos foram identificados como a água que se pode beber e a água que não se pode beber.

De seguida apresentamos uma apresentação em suporte *PowerPoint* acerca da água potável e impotável, na qual as crianças compararam e chegaram à conclusão que a água que identificaram que se pode beber chama-se água potável e a que não se pode beber é a água impotável. Nesta apresentação, também fizemos referência ao facto de existir água com sabores sendo esta potável, em contrapartida, explicamos às crianças que essa água apresentava características da água impotável e que as crianças deveriam ter muita atenção à água que bebiam. Tal como a água, nem todos os alimentos são próprios para consumo, por isso, para conseguirmos perceber se as crianças tinham a noção de que os alimentos têm prazo de validade e que devemos ter atenção a esse prazo incentivamos ao diálogo começando por colocar uma questão:

Podemos comer todos os alimentos?(PE)

Esta questão permitiu que o discurso fluísse na direção que pretendíamos. Para que as crianças percebessem como deveriam saber quais os alimentos que podiam ser consumidos, levamos para a sala de aula várias embalagens (*vide fig. 29*). Ao observar as embalagens, as crianças referiram

quais os alimentos que podiam ser consumidos e os que não podiam, tendo em conta a data de validade. No decorrer da atividade foi construída uma tabela, com objetivo das crianças compreenderem melhor o processo de identificação dos prazos de validade.



Análise da figura 29:

A atividade não foi programada para ser realizada a pares, no entanto, a interação foi constante visto que as crianças ao longo da atividade foram comparando a data das suas embalagens com as embalagens dos colegas.

Figura 29- Crianças a verificar a validade dos alimentos

4.2.2.2 Os alimentos que formam números pares e números ímpares

Partindo das atividades retratadas anteriormente, consideramos que seria enriquecedor manter a temática presente e relacionar com o conteúdo a ser abordado na área da matemática (número par e ímpar). Para dar início à atividade as crianças visualizaram um vídeo e ouviram a música “Par ou Ímpar” de Maria Vasconcelos. Posto isto, cada criança oralmente, disse um número e referiu se era número par ou número ímpar.

De seguida e com o objetivo de formarem números pares e número ímpares as crianças manipularam os alimentos (objetos) formando o número que lhes tinha sido solicitado por um colega.

Depois das crianças terem tido oportunidade de manipular os objetos e de formarem o número que um dos colegas lhe tinha solicitado, foi iniciada uma nova atividade. A atividade que se seguiu consistia na realização de uma ficha de trabalho na qual as crianças para a realizarem, tiveram acesso a várias imagens acerca do conteúdo abordado na área do Estudo do Meio. Partindo dessas imagens, as crianças formaram números pares e ímpares. Para a concretização da atividade, as crianças organizaram-se em pares, a fim de promover as interações.

4.2.2.3 O livro ilustrado: *O homem de água*

A atividade que se segue tem como objetivo que as crianças representem a figura do homem de água, retratada na obra trabalhada ao longo desta experiência de ensino/aprendizagem, além disso, esta atividade tinha como propósito permitir que as crianças contactassem com uma técnica de pintura, que não tinham oportunidade de realizar com frequência e que a maioria das crianças desconhecia. Assim, na opinião de Sousa (2003), através

da experimentação das várias formas de arte, a criança pode “aprender por si, desenvolver os seus próprios juízos e formar os seus próprios valores, motivando-a e estimulando-a nesse propósito” (p. 145). Como tal, propusemos que as crianças realizassem uma figura do homem de água como forma de registo através da pintura de sopro. De referir que a atividade foi realizada com sucesso, contudo, algumas crianças mostraram dificuldades no sopro e outras no decorrer da atividade usaram a “palha” como pincel. Depois desta atividade, realizou-se a junção dos trabalhos, de onde surgiu o livro ilustrado “O homem de água”.

4.2.3 O cantinho da avó Maria e do João

A experiência de ensino/aprendizagem que se segue iniciou-se na área da leitura “construída” nesse dia (*vide* fig. 30). Optamos por criar esta área visto que o espaço onde se realiza a leitura deverá suscitar prazer, atrair leitores e fazer com que a leitura seja algo agradável. Para que isso ocorra, o mediador de leitura deverá ser “o agente responsável pela organização, sistematização de acções de leitura e capaz de proporcionar ao leitor o ambiente propício para o deleite de obras literárias lidas, das histórias ouvidas ou simplesmente das informações colhidas” (Pontes & Azevedo, 2009, p.69).



Figura 30- Exploração do livro na área da leitura

Análise da figura 30:
Temos nesta figura um momento agradável de leitura, onde no final da exploração da obra prezamos a interação partilhada através do diálogo acerca do conteúdo da obra.

Depois das crianças estarem confortavelmente sentadas, começamos por mostrar a capa e a contra capa de um livro e de imediato as crianças leram o seu título “A caixa da avó Maria”. Tendo em conta o entusiasmo imediato que observamos aquando leram o título, questionamos as crianças sobre qual a temática que poderia estar assente na história. Das respostas dadas, expomos as seguintes:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>De uma avó que se chama Maria</i> (Cláudia). - <i>E essa avó tem uma caixa</i> (Paulo). - <i>Nessa caixa terá muitos chocolates para dar aos netos</i> (Nuno). - <i>Será que a avó Maria tem netos?</i> (PE). - <i>Sim, tem é esse menino que tem na capa do livro</i> (Marília). 	As crianças oralmente expressaram as suas ideias em relação ao que pensavam que continha o conteúdo da caixa.
(nota de campo n.º28, 19 de janeiro de 2015)	

De seguida, apresentamos a estrutura do livro às crianças onde lhes dissemos que se encontrava dividido por capítulos, mas que naquele momento só iriam conhecer três dos primeiros capítulos. Facultadas as devidas informações acerca da divisão do livro por capítulos, apresentamos às crianças o João e a avó Maria (fantoques). Reparamos que as crianças ficaram agitadas, pois queriam manipular os fantoches, e por isso, demos-lhe oportunidade para tal. Depois das crianças conhecerem parte da obra *A caixa da avó* de Leonor Mexia, expressaram oralmente a sua opinião em relação ao que ouviram ler:

Transcrição	Análise
- <i>Eu achei a história interessante.</i> (Afonso). - <i>Eu gostei mais da caixa da avó.</i> (Diana) - <i>Nessa caixa não deve ter nada.</i> (Sílvia) - <i>A parte da história que eu gostei, foi quando a avó mostrou várias coisas ao João.</i> (Guilherme)	A liberdade de escolha e expressão encontra-se evidenciada, na medida que as crianças mencionaram oralmente e livremente a sua opinião.
(nota de campo n.º29, 19 de janeiro de 2015)	

Posteriormente e sempre com o auxílio dos fantoches, questionamos as crianças a fim de perceber se conseguiam identificar alguns valores com que a história nos presenteava. Daí obtivemos as seguintes respostas:

Transcrição	Análise
- <i>Que sentimentos estão presentes na minha história?</i> (avó Maria). - <i>Amor</i> (Nuno). - <i>Amizade</i> (Sílvia). - <i>Tristeza</i> (Carlos). - <i>Já disseram vários sentimentos presentes na nossa história, mas sei que se pensarem melhor lembram-se de mais</i> (PE). - <i>Esperança</i> (Diana). - <i>Carinho</i> (Cláudia). - <i>Bondade</i> (Leonor).	No decorrer da atividade, tentamos compreender se para as crianças os sentimentos que se encontravam presentes na obra explorada estavam clarificados.
(nota de campo n.º30, 19 de janeiro de 2015)	

De referir que no decorrer do diálogo, foram elaborados dois organogramas tendo por base a palavra saudade e a palavra amizade.

No dia seguinte e de modo a dar continuidade à exploração do livro *A caixa da avó Maria*, as crianças relembrou oralmente o conteúdo do mesmo. Posto isto, projetamos duas páginas que continham a seguinte informação: “Achei que tinha chegado a altura de ir ver o que tinha a caixa branca. Continua ali em cima do armário “Deve ser pesada”, pensei. Arrastei a cadeira, preparei-me para o grande esforço. A caixa branca, tão branca, era leve, mas tão leve que voou das minhas mãos para cima da cama”.

Após a leitura do excerto, as crianças imaginaram e registaram o que pensavam que tinha dentro da caixa branca, e como tinha ficado o João ao ver o que lá havia. Com isto, pretendíamos alimentar a curiosidade das crianças e estimular o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

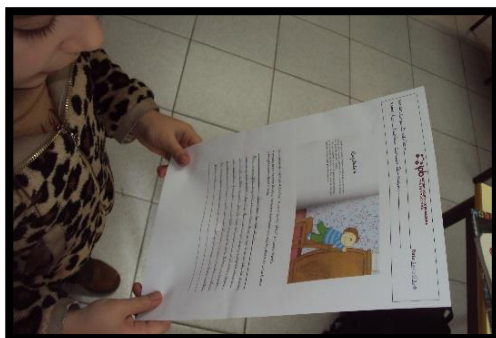


Figura 31- Criança a ler o seu texto

Análise da figura 31:

A leitura em voz alta, trata-se de uma atividade que mantém as crianças atentas e envolvidas visto que se pretende que participem na atividade e são chamadas para o fazer de forma aleatória. Com isto, os comportamentos das mesmas também são atenuados, nomeadamente os comportamentos perturbadores ao bom funcionamento da aula.

Depois das crianças terem lido as suas produções textuais, (*vide* figura 31) procedemos à continuação da leitura da obra com o acompanhamento das imagens projetadas. No final, demos primazia ao diálogo acerca da obra:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Como é que o João ficou logo rico?</i> (Guilherme). - <i>Pensa melhor João, sabes a resposta</i> (PE). - <i>Ficou com muito dinheiro? A avó deu-lhe?</i> (Paulo). - <i>Acham que ser rico é só ter dinheiro?</i> (PE). - <i>Ser rico, é também te amigos</i> (Sílvia). - <i>E saúde</i> (Leonor). - <i>Isso mesmo. Mas porque é que o João disse que estava rico?</i> (PE). - <i>Porque ganhou o sorriso da avó, ele estava na caixa</i> (Marília). 	<p>No decorrer da atividade, tentamos que as crianças pensassem melhor acerca das suas respostas. Além deste fator pretendíamos estimular o diálogo de modo a que a dar ênfase a aspetos importantes da vida desvalorizando assim o dinheiro como um bem fundamental para a felicidade.</p>
(nota de campo n.º31, 20 de janeiro de 2015)	

Tendo em conta que as crianças tinham acesso a uma caixa que já se encontrava a uns dias na sala, procedemos ao desvendar do conteúdo da mesma, na qual continha o sorriso da avó, umas asas de anjo e a carta que a avó tinha deixado para o seu neto, carta essa que foi lida para a turma por uma criança que se voluntariou. Nessa carta, encontrava-se evidenciado o amor o orgulho que a avó Maria sentia pelo seu neto.

4.2.3.1 O relógio da avó Maria

A atividade que se segue surgiu dos seguintes comentários das crianças:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Enviar um email é mais rápido do que enviar uma carta.</i> - <i>Pois é, mas a avó Maria podia não saber enviar um email e escreveu um carta.</i> - <i>Ou pode até nem ter relógio para ver como é rápido enviar e receber um email.</i> 	<p>Tal como era pretendido, para além das crianças aprenderem que há vários meios de comunicação, estas também associaram á eficácia em relação ao tempo de envio do meio do comunicação referenciado.</p>
(nota de campo n.º32, 20 de janeiro de 2015)	

Uma vez que as crianças iriam aprender a tabuada do 5 e visto que a tabuada do 5 está relacionada com relógios na medida que os minutos são apresentados de 5 em 5 tal como a tabuada, demos continuidade à personagem avó Maria (fantoche). Assim sendo, ela disse:

-Meninos na minha história não vos contei mas eu sou muito distraída em relação às horas e isso não pode ser, por isso tenho um desafio para vocês, mas antes trago-vos uma música. (avó Maria)

(nota de campo, n.º33, 20 de janeiro de 2015)

Depois das crianças ouvirem a música “Tiquetaque” de Maria Vasconcelos, a avó Maria revelou o desafio que tinha em mente. Tratava-se de um desafio onde as crianças construíram um relógio para, ficar exposto na sala (*vide* figs. 32 e 33). Para a atividade ser concretizada, as crianças tiveram ao seu dispor um círculo em cartão e vários números onde, cada criança colocou os números de 5 em 5 tal como era retratado na música.

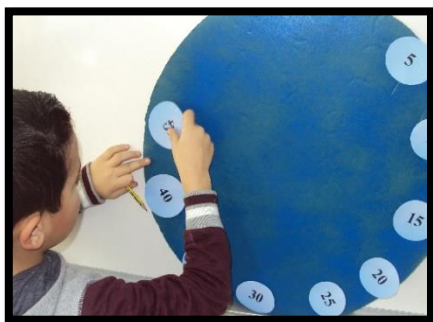


Figura 32- Criança na elaboração do relógio

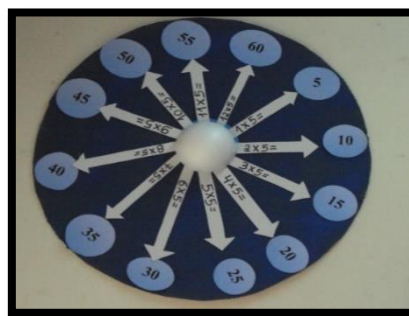


Figura 33- O relógio da tabuada do 5

Análise das figuras 32 e 33:

A criança está a colar os números de 5 em 5 tendo em conta o número que o colega tinha colado anteriormente. Assim, a criança vai pensando nos números de 5 em 5 e constatando uma das regularidades existentes na tabuada a ser trabalhada. Através do relógio elaborado as crianças têm representada a tabuada na qual têm oportunidade de relembra-la sempre que pretenderem visto que o relógio ficou afixado na sala de aula.

Posto isto, as crianças tiveram acesso a um relógio em cartolina, no qual fizeram o mesmo, no entanto, decoraram-no a seu gosto. Visto que uma das crianças já tinha mencionado que estavam a aprender a tabuada do 5, solicitamos que as crianças dissessem oralmente a mesma tabuada. Posto isto, as crianças mencionaram as regularidades que encontraram pois como refere Sequeira, Freitas & Nápoles, (2009), “as tabuadas, para além de serem um suporte do cálculo numérico, contêm muitas regularidades e padrões” (p. 96).

Posteriormente, as crianças realizaram o jogo do dominó da multiplicação, este jogo foi realizado em grupos de 4 elementos e tinha como intuito rever as tabuadas já trabalhadas para

além da tabuada do 5. Ao longo da realização do jogo e tendo em conta que este foi realizado em pequenos grupos, o ato de socialização encontrou-se presente. Para além deste fator importante para a vida do Ser humano, o jogo tornou-se importante visto que ele necessita de respeitar as regras e normas da sociedade, e ao longo da sua realização as regras estavam presentes. Assim, a criança deveria respeitar a sua vez e a vez dos outros de jogar, deste modo, o sentido do eu e do outro estava presente, na perspetiva de que a criança tem de saber respeitar determinadas regras para também ser respeitada e poder jogar.

Considerações finais

No decorrer desta reflexão final procuraremos refletir acerca de toda a nossa caminhada, no entanto, daremos mais relevância à observação e ação desenvolvida no período ocorrido na PES, referente aos dois contextos EPE e 1.º CEB. Apontaremos todas as limitações e contributos que todo o processo até a redação deste documento nos trouxe para a vida enquanto futuros profissionais. Assim sendo, começamos por referir que ao longo deste percurso fomos nos apercebendo da importância da formação de educadores/professores, como refere Cró (1998), “a formação de professores deverá ser a mais humana possível, a fim de oferecer à sociedade uma geração de educadores e professores que responda adequadamente às expectativas do Homem de hoje” (p. 32), assim, os professores para além de terem uma vista holística e integradora de saberes, deverão estar a par das mudanças da sociedade de hoje em dia e deverão ter em conta diversificadas características quer das crianças ou do meio em que elas se encontram envolvidas. A formação de professores pretende que cada um de nós seja o “melhor” educador/professor quanto possível, no entanto, é de referir que o termo “melhor” torna-se uma ambiguidade. Assim sendo, é de mencionar que um professor/educador deverá estar em constante formação, deste modo, corroboramos com Alarcão (1996, *as cited in* Cró 1998), “é fundamental que a formação seja contínua (continuada) ao longo da sua vida profissional de forma a que possam fazer uma reorganização de conceitos interpretativos, que na sua configuração permitem vislumbrar a luz ao fundo do túnel” (p. 75). Ademais, temos bem presente que o processo de “ensinar/aprender é complexo e implica que o educador e o professor conheça os seus mecanismos, o funcionamento, os factores, a fim de que, através de uma acção apropriada, possa suscitar mudanças” (Cró, 1998, p. 32).

Para além da constante formação que um educador/professor deverá manter presente ao longo da sua vida, deverá ser flexível e adaptar-se aos contextos em que se encontra inserido, além disto, deverá considerar a criança como um Ser com determinadas origens, as quais deverão ser respeitadas e vistas como uma mais-valia para o processo de ensino/aprendizagem, visto que todas as crianças têm saberes, deste modo, o educador/professor não deverá ver a criança como um Ser vazio de conhecimentos. Por isso, um profissional educativo ou qualquer ser humano independentemente da profissão, não se pode esquecer que se quer ser respeitado tem de respeitar, e este facto não deixa de parte as crianças, ou seja, se um adulto quer respeito por parte das crianças também tem de respeitá-las.

No decorrer da PES, o tempo de observação que usufruímos foi fundamental para o decorrer das semanas de intervenção que se avizinham. Neste tempo, observamos e registamos o maior número de informação que consideramos pertinente, com isto, pretendíamos à *posteriori*

refletir acerca de determinados aspetos e considerá-los como um desafio a serem melhorados. No entender de Estrela (1994), “a observação constitui o primeiro e o principal meio de conhecimento do estagiário” (p.69), assim, poderemos dizer que a observação foi um dos principais meios utilizados. Um educador/professor “necessita em primeiro lugar de ser uma pessoa que deve conhecer os seus alunos estar com eles” visto que este saber não “é um saber herdado de outrem, é sim um saber que se adquire e se conquista” (Mesquita, 2005, p. 157). Como já referido o período de observação foi crucial, visto que nos permitiu conhecer as características organizacionais e culturais das instituições, bem como o grupo/turma de crianças ajudando-nos assim a perceber as características de aprendizagem, as características pessoais e sociais de todas e de cada uma das crianças.

Em relação ao processo de planificação tivemos em consideração o que os documentos oficiais nos dizem, bem como as indicações fornecidas quer pelos supervisores quer pela educadora e professora cooperante, sem deixar de parte todas as necessidades e interesses das crianças. É de referir que a planificação foi um documento que nos acompanhou e orientou ao longo de toda a prática, inicialmente tínhamos a ideia de que era um documento que não poderia ser alterado, que o deveríamos cumprir para mostrarmos que tínhamos cumprido com o redigido, mostrando-nos assim competentes em relação ao nosso trabalho. No entanto, com o decorrer da nossa formação, a visão que tínhamos acerca da planificação alterou-se, ou seja, continuamos a ver a planificação como um guia, porém, um guia que não poderia mas deveria ser alterado se assim se justifica-se.

No desenrolar da PES tentamos enveredar por uma linha socioconstrutivista, todavia, não seguimos nenhum modelo específico, contudo demos relevância aos interesses e necessidades das crianças. No 1.º CEB, seguir esta linha tornou-se um grande desafio, visto que o método de trabalho que as crianças estavam habituadas não se regia por esta linha e o manual era visto como o centro da aprendizagem. Por conseguinte, não enveredamos pelo uso excessivo do manual e de fichas, uma vez que é um método de trabalho pelo qual não estamos muito de acordo e notamos que ao longo da PES as crianças estavam monitorizadas para o seu uso. Consideramos, que a aprendizagem é mais enriquecedora quando as crianças contactam com experiências de ensino/aprendizagem diversificadas. Assim, cumprimos sempre com os objetivos que nos foram propostos mas tivemos em consideração um conjunto de características mencionadas por Morgado (1999, *as cited in* Morgado, 2004) em relação às experiências de ensino/ aprendizagem sugeridas, assim tentamos sempre que estas fossem *activas, significativas, integradas, diversificadas e socializadoras*. (pp.89-90).

Para além de todos os aspetos mencionados anteriormente, tivemos em consideração a temática deste documento, proporcionando assim diversificados tipos de interação. Desse modo,

fomos constatando que as interações são uma mais-valia para o processo de ensino/aprendizagem, no entanto, procuramos valorizar também a dimensão pessoal e social das crianças. Para conseguirmos alcançar os nossos objetivos e com o intuito de responder à questão de partida deste relatório, tivemos também em consideração o espaço e o tempo.

Temos bem presente que a organização do espaço entre a EPE e o 1.º CEB é diferente, no entanto, ambos os espaços podem e devem ser organizados ou reorganizados de forma a proporcionar diferentes aprendizagens curriculares. Assim, tentamos que o espaço fosse organizado no sentido de proporcionar às crianças bem-estar, prazer, partilha, escuta e proporcionar saberes múltiplos.

Apesar de termos apresentado a reorganização da sala de atividades na EPE, no 1.º CEB sempre que necessário reorganizamos a disposição das mesas e das cadeiras de modo a que as interações entre as crianças fosse mais facilitada. Em relação ao tempo, as crianças na EPE usufruíram mais dos tempos em pequenos grupos, o que não se verificou no 1.º CEB, pois as crianças usufruíram mais do tempo em grande grupo, apesar de na sinopse da tabela da análise dos diários de bordo analisada ao longo deste documento o contrário se verificar. Isto deve-se ao facto de haver um menor número de intervenções ocorridas. Contudo, na educação Pré-Escolar tentamos sempre proporcionar tempos diversificados, focando-nos mais nos tempos em que a interação entre crianças era visível, pois acreditamos que as crianças vão-se tornando cidadãs ativas através da interação que desenvolvem. Visto que o ambiente educativo envolve as dimensões pedagógicas, temos de referir que o ambiente que tentamos proporcionar foi um ambiente de harmonia e cooperação.

Desta forma, importa salientar que as experiências de ensino/aprendizagem potenciadoras de interações sociais que favorecem o sentido desenvolvimento pessoal e social (sentido do eu e dos outros), alicerçado em valores democráticos são as experiências de ensino/aprendizagem integradoras, que não deixam de parte os interesses e as necessidades das crianças, contudo permitem que elas interajam entre elas e entre os educadores/professores, e tenham oportunidade de contactar com o meio que as envolve. Consideramos o meio que envolve as crianças, aquele que ultrapassa o recinto da instituição de ensino, no entanto, também tivemos sempre presente a sua identidade de pertença. Essas experiências de ensino/aprendizagem devem manter bem presente a liberdade de expressão e escolha, não deixando de parte as regras sociais, pois estas deverão estar sempre presentes.

Em relação à redação deste documento sentimos dificuldades em sintetizar a informação, para além desta dificuldade, a articulação das experiências de ensino/aprendizagem com o nosso quadro teórico também foi dificuldade sentida. É de referir que o quadro teórico presente neste documento foi uma mais-valia para que compreendêssemos o quão importante é a temática de

estudo e clarificássemos a ideia de que processo de ensino/aprendizagem é mais enriquecedor quando as interações se encontram implícitas. O processo de todo o percurso da PES até ao término deste documento também permitiu que a vontade de reflexão contínua permanecesse estimulando assim, o nosso espírito questionador, na medida que tentamos sempre entender o porquê das coisas.

Em modo de conclusão, queremos frisar que a PES foi imprescindível enquanto futuros profissionais, uma vez que permitiu que enriquecêssemos os nossos conhecimentos teóricos e os colocássemos em prática. Esta prática, foi e será fundamental para a vida futura. Para além de termos aprendido muito a nível profissional, quanto a nível pessoal temos a dizer que foi inalcançável, pois sentimos que passamos a fazer parte da vida das crianças e a relação que tínhamos com elas foi essencial para que todo este processo fosse concretizado com sucesso.

Temos a dizer que o facto de termos estagiado nas instituições apresentadas ao longo deste documento, fez com que dessemos valor a pequenas coisas e conseguimos ver que para além dos bens materiais que possam ter, não é isso que as faz realmente felizes e as torna futuras cidadãs ativas. Assim, elas são felizes e tornam-se futuras cidadãs quando recebem a vários níveis todo o apoio que necessitam, pois para nós e tendo em conta todas as leituras realizadas as crianças nos primeiros anos de vida necessitam de um apoio incondicional. O carinho que lhes é transmitido e que reciprocamente elas transmitem, ultrapassa a importância de todos e qualquer bem material. Queremos com isto dizer que não seremos mais os mesmos profissionais depois de termos passado por todas as experiências ocorridas, umas ótimas, umas boas e outras menos boas. Pois a visão que um professor tem no início ou que deseja enquanto futuro profissional é que tenha um grupo de crianças perfeito a vários níveis, no entanto, e sendo bem realistas esses grupos perfeitos não existem nos dias de hoje, nós é que deveremos tornar esses grupos perfeitos trabalhando em cooperação com eles.

Pretendemos continuar a trabalhar e saber sempre mais acerca do processo de desenvolvimento pleno das crianças quer a nível pessoal social e mesmo a nível de ensino/aprendizagem. Sentimos que temos um longo caminho a percorrer, mas levaremos esse caminho sempre à frente, com a maior força que encontrarmos, visto que o nosso grande objetivo é aprender com os erros, corrigi-los conforme as indicações que nos fornecem e com as informações que nós fomos e vamos alcançando ao longo desta caminhada que é a vida. Com isto, pretendemos concluir que seguiremos sempre em frente dando sempre o melhor de nós mantendo sempre o respeito pelas crianças.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo- E Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, M. (2006). *(Des) Equilíbrios Familiares* (3.^a ed.). Coimbra: Edições Quarteto.
- Albuquerque, F. (2006). *Em busca do sentido perdido para uma didáctica possível da oralidade*. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.55-72). Lisboa: Edições Lidel.
- Almeida, L.S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Araújo, L. (2007). *A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas*. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp.9-18). Lisboa: Edições Lidel.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill
- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil – recepção leitora e competência literária*. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.11-32). Lisboa: Edições Lidel.
- Balça, Â. (2007). *Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil*. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Edições Lidel.
- Baptista, I. M. (2006). *Educação Alimentar em Meio Escolar- Referencial para uma oferta alimentar saudável*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola, in Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI- O Educado. A formação*. Volume I. Setúbal: Marina Editores.
- Bracinhas, F. I. (2014). *Relatório de Projeto de Investigação: Regras e Comportamentos Sociais no Contexto de Creche e Jardim-de-infância*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Setúbal. Instituto Politécnico de Setúbal-Escola Superior de Educação.
- Branco, A.U. (1995). *Canalização Cultural das Interações Criança-Criança na Pré-Escolar* (pp. 13-22). Brasília. Consultado a 5 de janeiro de 2015, disponível em <https://revistaptp.unb.br/index.php/ptp/article/view/1564>.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste

Gulbenkian.

- Bronfenbrenner, U. (1994). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Brasil: Artmed Editora.
- Cardona, M. J. (2008). *Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos*. In J. Fonseca, A., Silva, A., Guimarães, A. M., Novo, C., Rocha, D., Cardona, M. J., Pagarete, M. J., & Marques, R. *Aprender e ensinar no jardim de infância e na escola* (pp. 119- 143). Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardoso, M. G. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese de Doutoramento. Braga. Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da criança.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e Organização de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Castro, C. (2012). *Material Textos Teóricos*. Consultado a 24 de janeiro de 2015, disponível em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Costa, O., & Sousa. (2007). *O texto literário na escola: Uma outra abordagem- Círculos de Leitura*. Azevedo (Coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp.45-68). Lisboa: Edições Lidel.
- Costa, P. L. (2014). *A importância do desenho na aprendizagem da dimensão gráfica- Um estudo de caso*. Castelo Branco. Relatório de estágio. Instituto Politécnico de Castelo Branco- Escola Superior de Educação.
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. Tese de Doutoramento. Braga Universidade do Minho/Instituto de Estudos da criança.
- Cró, L. M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores- estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Davis, C., Silva, M., & Esp, Y. E. (1989). *O Papel e valor das interações sociais na sala de aula*. Consultado a 7 de Janeiro de 2015, disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/812.pdf>.
- Dessa, M. L. (2014). *Entre a oposição e a negociação: Um projeto de investigação-ação sobre o papel do adulto na prevenção e mediação de conflitos entre pares na infância*. Porto: Instituto Politécnico do Porto- Escola Superior de Educação.
- Dias, M. A. C., (2012). *Relatório de estágio-expressão Plástica: Práticas e Dinâmicas em Contexto de Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Açores: Universidade dos Açores- Departamento de Ciências de Educação.
- Díez, M. P., & García, L. (1997). *Recursos para o desenvolvimento curricular escolar- Expressão Plástica*. Rio Mouro: Nova Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, P., & Fernandes, P. (2007). *Livros, leitura e literacia emergente: Algumas pistas acerca*

- do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância.* Azevedo (Coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp.19-33). Lisboa: Edições Lidel.
- Ferreira, S. L., & Triches, M. A. (2009). *O Envolvimento parental nas instituições de educação infantil.* In Revista Pedagógica- UNOCHAPECÓ. Ano 11-n.º22- Jan/Jun.- ISSN 1984-1586 (39-55).
- Figueiredo, M. (Ed). (2002). *Estímulos à Leitura e à Escrita no Jardim-de-infância.* Lisboa: Projeto “Bola de Neve”.
- Fonseca, C. I. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico: A importância das atividades práticas no processo de ensino e aprendizagem do Estudo do Meio Social (1.ºCEB).*Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação.
- Garcia, P.C. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico.* Bragança: Instituto Politécnico de Bragança-Escola Superior de Educação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança-5.ª Edição.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jean, G. (1999). *A leitura em voz alta.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Kami, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. M. (2007a). *Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância.* In J. Oliveira-Formosinho, & T. M. Kishimoto, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 249-275). Porto Alegre: artmed.
- Kishimoto, T. M. (2007b). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação* (10.º ed). São Paulo: Cortez Editora.
- Ladd, G.W., & Coleman, C.C. (2002). *As relações entre pares na infância: formas, características e funções.* In B.Spodek (org.). *Manual de Investigação em Educação da Infância.* (pp. 109-166). Lisboa: Caloust Gulbenkian.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática.* Lisboa: Editorial Estampa.
- Leme, M. (2004). *Resolução de Conflitos Interpessoais: Interação entre Cognições e Afectividade na Cultura.* Psicologia: Reflexão e Critica. 17(3). (pp.367-380).
- Lima, A.C. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar.* Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Lopes, A.C. (2013). *A Relação entre a Escola e a Família- Estudo de Caso no Agrupamento Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco.* Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Marques, R. (1997). *Ligar a escola ao meio: criar redes de apoio aos alunos.* In Davies, D. Marques, R., & Silva, P., *Os Professores e as Famílias - A colaboração possível* (p.

- 55-60). Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, I. P. (2009). *Despertar para as ciências - Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer – A Coragem de Começar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Mesquita, E. C. (2005). *Representações sobre a profissão de docente e as competências para a docência*. Dissertação de mestrado em ciências da educação na área de especialização de formação de professores. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Mesquita, E. C. (2011). *Formação de Professores e Docência Integrada: Um Estudo de Caso no âmbito dos Programas Nacionais de Formação Contínua*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Mesquita-Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Mestres, M. G., & Goñi, J. O. (1999). *Desenvolvimento pessoal e educação*. In J. Salvador, C. C., Mestres, M. M., Goñi, J. O., & Gallart, I. S. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação-Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moura, J. F. (2014). *Relatório de Prática Profissional Supervisionada-Interações adulto(s) – criança(s): a partilha de controlo em jardim-de-infância*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Niza, S. (2012). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Novo, R. M. (2009). *A Aprendizagem Profissional da Interação Adulto - Criança: Um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Nunes, T. P. (2004). *Colaboração Escola-Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: Alto Comissariado para a Emigração e Minorias étnicas (Acime).
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). *A Profissionalidade específica da educação de infância e os*

- estilos de interação adulto/criança*. In Oliveira-Formosinho, Júlia., & Formosinho, João. *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto* (p. 80-103). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho., T. M., & M. A. Pinazza. *Pedagogia(s) da Infância- Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-69). Porto: Porto Editora
- Oliveira- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho., & Gambôa, R. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. (2012). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.61-101). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). *A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia em Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25-50). Porto: Porto Editora.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico - Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico-perfil e formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Pimentel, A. (2007). *Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil*. In J. Oliveira-Formosinho., & T. M. Kishimoto, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: artmed.
- Pinazza, M. A. (2007). *John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância*. In J. Oliveira-Formosinho., T. M. Kishimoto., & M. A. Pinazza. *Pedagogia(s) da Infância- Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp.66-94). Porto Alegre: Artmed.
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005, Dez). *Em busca de uma compreensão das relações entre a família escola*. Vol.9 n.º2, (1-10).- ISSN 1413-8557 (1-10). Consultado a 6 de fevereiro de 2015, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200012&script=sci_arttext
- Pontes, V., & Azevedo, F. (2009). *O espaço de leitura como fonte de prazer*. In F. Azevedo, & M. G. Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 69-79). Lisboa: Edições Lidel.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Tipave,

- Indústrias Gráficas de Aveiro.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*- 4.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, I. (2003). *Novas prioridades da escola básica: contributos para redefinir a formação de professores*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia.
- Rodrigues, L. F. (2012). *Os Fantoches na Educação Pré-escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. Tese de Mestrado. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco- Escola Superior de Educação.
- Roldão, M. C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, L. A. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma acção educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Sequeira, L., Freitas, P. J., & Nápoles, S. (2009). *Números e Operações: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Nunes, C., & Silva, A. C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. – 1.º Volume – Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Sousa, B. A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teixeira, C. M. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Teixeira, T. R. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). *As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância*. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto., & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: artmed.

ANEXOS

Anexo I: Tabela de análise por categorias, subcategorias e unidades de registo dos diários de bordo da educação Pré- Escolar

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (ΣUC)	Frequências		
				Σ SC	Σ C	
A. Modos predominantes da interação (quem interage com quem?)	A1. Criança/Criança	As crianças organizaram-se em pares ou trios.	DB8-EPE (1) DB12-EPE (1) DB16-EPE (3)	11		
		Uma criança ajudou a outra criança a vestir roupa.	DB18-EPE (1)			
		As crianças exploraram uma prótese dentária.	DB21-EPE (1)			
		Uma criança disse à outra criança que é o rei e cantou a música do rei.	DB22-EPE (1)			
		As crianças construíram uma história.	DB24-EPE (1)			
		As crianças construíram um palhaço.	DB25-EPE (1)			
		As crianças pintaram as “cercas” para colocar na sala de atividades.	DB27-EPE (1)			
	A2. Adulto/criança	A educadora de infância estagiária disse/falou com as crianças.	DB1-EPE (1) DB15-EPE (1) DB18-EPE (1)			32
		A educadora de infância estagiária questionou as crianças.	DB1-EPE (1) DB2-EPE (1) DB4-EPE (2) DB5-EPE (1) DB7-EPE (2) DB8-EPE (2) DB10-EPE (1) DB12-EPE (1) DB15-EPE (2) DB18-EPE (1) DB21-EPE (1) DB24-EPE (1)			
		A educadora de infância estagiária apresentou uma canção às crianças.	DB4-EPE (1) DB17-EPE (1)			
		A educadora de infância estagiária explicou às crianças.	DB5-EPE (2) DB6-EPE (2) DB7-EPE (1)			
		A educadora de infância estagiária perguntou às crianças.	DB7-EPE (2) DB21-EPE (1) DB27-EPE (2)			
		A educadora de infância estagiária deu gelatina às crianças.	DB19-EPE (1)			
	A3. Criança/adulto	A criança questionou a educadora de infância estagiária.	DB4-EPE (1) DB9-EPE (1) DB18-EPE (2) DB22-EPE (2)			
		A criança pediu à educadora de infância estagiária para levar pepinos para a sala de atividades.	DB4-EPE (1)			
A criança pediu à educadora de infância estagiária para realizar uma atividade.		DB5-EPE (1) DB13-EPE (1)				

		A criança disse à educadora de infância estagiária que conhecia a música.	DB21-EPE (1)	15	
		A criança pediu à educadora de infância estagiária que cantasse.	DB21-EPE (1)		
		A criança apresentou-se e pediu à educadora de infância estagiária o bilhete para a peça de teatro.	DB18-EPE (1)		
		A criança disse à educadora de infância estagiária que tinha ovos.	DB5-EPE (1)		
		A criança falou com a educadora de infância estagiária de acordo com o que o viu e ouviu.	DB8-EPE (1) DB10-EPE (1)		
	A4. Interação equilibrada – ambos participam	A criança respondeu à medida que a educadora de infância a questionou.	DB1-EPE (1)	3	
		A educadora de infância estagiária e a criança interagem em diálogo.	DB4-EPE (1)		
		A educadora de infância estagiária e a crianças dialogaram sobre o material necessário para fazer um vulcão.	DB15-EPE (1)		
A. Modos predominantes da interação (quem interage com quem?) (continuação)	A5. Criança/ Comunidade	As crianças visitaram o Edifício Paulo Quintela para verem uma exposição.	DB10-EPE (1)	11	71
		As crianças realizaram uma caminhada contra a violência infantil e violência no namoro.	DB11-EPE (1)		
		As crianças foram à piscina.	DB14-EPE (1) DB17-EPE (1) DB20-EPE (1) DB23-EPE (1) DB24-EPE (1)		
		As crianças visitaram o castelo de Bragança.	DB22-EPE (1)		
		As crianças visitaram a <i>TendArmada</i>	DB24-EPE (1)		
		As crianças foram ao parque.	DB26-EPE (1)		
		As crianças realizaram uma pintura na rua.	DB27-EPE (1)		
B. Rotina Diária	B1. Tempo em pequeno grupo	As crianças tiveram oportunidade de falar.	DB1-EPE (2)	15	
		As crianças manipularam os fantoches.	DB3-EPE (1)		
		As crianças lembraram as regras da atividade.	DB4-EPE (1)		
		Dois grupos de crianças construíram puzzles.	DB13-EPE (1)		
		As crianças organizaram-se em pequenos grupos.	DB5-EPE (1) DB6-EPE (2) DB10-EPE (2) DB12-EPE (2) DB15-EPE (1) DB22-EPE (2)		
	B2. Tempo em grande grupo	As crianças lembraram o que se realizou no dia anterior.	DB2-EPE (1) DB4-EPE (1)		
		As crianças visitaram a ludoteca da Escola Superior de Educação de Bragança.	DB3-EPE (1)		
		As crianças tocaram e cheiraram o pepino.	DB4-EPE (1)		

		As crianças realizaram a divisão silábica do nome de todas as crianças.	DB9-EPE (1)	10	27
		As crianças recontaram a lenda.	DB18-EPE (1)		
		As crianças realizaram um registo das cores primárias.	DB18-EPE (1)		
		As crianças colocaram as diferentes partes do corpo do palhaço.	DB25-EPE (1)		
		A criança mostrou a boca e disse que tinha os dentes limpos.	DB21-EPE (1)		
		As crianças e a educadora de infância estagiária contaram os dentes da prótese.	DB21-EPE (1)		
	B3. Tempo individual	A criança pegou na caixa e abanou-a.	DB7-EPE (1)	2	
		As crianças realizaram a atividade do íman.	DB15-EPE (1)		

C. Desenvolvimento Pessoal	C1. Liberdade escolha/ expressão	A educadora de infância estagiária deu liberdade de escolha às crianças.	DB1-EPE (1) DB7-EPE (2) DB3-EPE (1) DB12-EPE (1) DB25-EPE (1)	16	20
		As crianças escolheram com quem queriam realizar a caça aos ovos.	DB5-EPE (1)		
		A criança expressou-se livremente.	DB2-EPE (1) DB4-EPE (1) DB7-EPE (2) DB8-EPE (1) DB15-EPE (2) DB21-EPE (1)		
		A criança escolheu a cor da capa do livro.	DB2-EPE (1)		
	C2. Autonomia	A criança retirou o dinheiro da caixa registadora (tomou iniciativa).	DB18-EPE (1)	4	
		A criança procurou fazer espuma ao escovar a prótese.	DB22-EPE (1)		
		A criança foi buscar à área da biblioteca um livro.	DB8-EPE (1)		
		A criança revelou vontade em cheirar a gelatina.	DB19-EPE (1)		
D. Desenvolvimento Social	D1. Regras sociais	A criança respeitou as regras.	DB9-EPE (1) DB12-EPE (1) DB18-EPE (1) DB19-EPE (1) DB5-EPE (1) DB24-EPE (1)	6	
		D2. Respeito	A educadora de infância estagiária partiu dos interesses das crianças.		DB9-EPE (1) DB12-EPE (2) DB16-EPE(1) DB21-EPE (1)
	As crianças ajudaram-se mutuamente a percorrer o percurso.		DB12-EPE (1)	1	
					12

Anexo II: Tabela de análise por categorias, subcategorias e unidades de registo dos diários de bordo do 1.ºCEB

Categoria (C)	Subcategorias (SC)	Unidades de Registo	Unidades de Contexto (ΣUC)	Frequências		
				Σ SC	Σ C	
A. Modos predominantes da interação (quem interage com quem?)	A1. Criança/Criança	Uma criança explicou aos colegas quais as estratégias de cálculo.	DB1-1.ºCEB (1)	7		
		As crianças realizaram o jogo do loto.	DB1-1.ºCEB (1)			
		As crianças trabalharam a pares.	DB3-1.ºCEB (1) DB5-1.ºCEB (1) DB6-1.ºCEB (1) DB8-1.ºCEB (1) DB10-1.ºCEB (1)			
	A2. Adulto/criança	O adulto solicitou às crianças.	DB1-1.ºCEB (1) DB4-1.ºCEB (1) DB5-1.ºCEB (1) DB6-1.ºCEB (1) DB7-1.ºCEB (3)			22
		O adulto questionou as crianças.	DB5-1.ºCEB (1) DB6-1.ºCEB (2) DB8-1.ºCEB (2) DB9-1.ºCEB (3) DB10-1.ºCEB (2)			
		O bombeiro explicou às crianças.	DB8-1.ºCEB (1)			
		A professora estagiária explicou às crianças.	DB10-1.ºCEB (1)			
		A professora estagiária propôs enviar um <i>email</i> .	DB10-1.ºCEB (3)			
	A3. Criança/adulto	A criança mencionou que poderia ser o título de um livro.	DB4-1.ºCEB (1) DB18-1.ºCEB (2) DB22-1.ºCEB (2)	15		
		As crianças construíram uma história a partir das imagens colocadas.	DB6-1.ºCEB (1) DB8-1.ºCEB (2) DB9-1.ºCEB (1)			
		As crianças evidenciaram interesse em criar uma entrevista.	DB7-1.ºCEB (1)			
		A criança verbalizou o que ouviu.	DB4-1.ºCEB (1)			
		A criança deu exemplos de outros adjetivos.	DB5-1.ºCEB (1)			
		A criança questionou o adulto.	DB5-1.ºCEB (1) DB6-1.ºCEB (2)			
	A4. Interação equilibrada – ambos participam	A professora estagiária e as crianças interagem em diálogo.	DB5-1.ºCEB (1)	4		
		As crianças e a professora estagiária procederam à gravação da entrevista.	DB8-1.ºCEB (1)			
		A criança expressa-se sobre o que a professora estagiária disse.	DB8-1.ºCEB (1)			
		As crianças e a professora estagiária fizeram massa de sal.(ajudaram-se mutuamente)	DB10-1.ºCEB (1)			
	A5. Criança/	As crianças visitaram o Quartel dos bombeiros voluntários de Bragança.	DB8-1.ºCEB (1)	1		49

	Comunidade				
B. Rotina Diária	B1. Tempo em pequeno grupo	As crianças realizaram a atividade “As propriedades dos materiais”.	DB5-1.ºCEB (1)	4	
		As crianças realizaram o jogo da glória.	DB10-1.ºCEB (1)		
		A turma dividiu-se em dois grupos.	DB7-1.ºCEB (1)		
		As crianças jogaram ao jogo do Dominó.	DB6-1.ºCEB (1)		
	B2. Tempo em grande grupo	As crianças lembraram o que se realizou no dia anterior.	DB5-1.ºCEB (1) DB6-1.ºCEB (1) DB5-1.ºCEB (1) DB8-1.ºCEB (2) DB10-1.ºCEB(1)	8	
		As crianças apresentaram a sua profissão com os fantoches.	DB8-1.ºCEB (1)		
As crianças construíram um cartaz.		DB9-1.ºCEB (1)			
B. Rotina Diária	B3. Tempo individual	As crianças colocaram os alimentos presentes nos cartões.	DB1-1.ºCEB (1)	11	23
		As crianças procuraram o significado da palavra no dicionário.	DB2-1.ºCEB (1)		
		As crianças pintaram a caixa de ovos com guaches.	DB5-1.ºCEB (1)		
		As crianças realizaram uma ficha de trabalho.	DB6-1.ºCEB (1) DB8-1.ºCEB (1)		
		As crianças realizaram a tabuada do algarismo dois.	DB7-1.ºCEB (1)		
		As crianças manipularam os objetos.	DB8-1.ºCEB (1) DB10-1.ºCEB (1)		
		As crianças realizaram uma atividade de pintura esgrafiada.	DB8-1.ºCEB (1)		
		As crianças registaram no caderno diário.	DB9-1.ºCEB (1) DB10-1.ºCEB (1)		
C. Desenvolvimento Pessoal	C1. Liberdade escolha/expressão	A professora estagiária deu liberdade de escolha às crianças.	DB9-1.ºCEB (1)	15	
		A criança expressou-se livremente.	DB1-1.ºCEB (2) DB2-1.ºCEB (1) DB4-1.ºCEB (1) DB5-1.ºCEB (2) DB6-1.ºCEB (4) DB10-1.ºCEB (4)		
	C2. Autonomia	A criança tocou no fantoche.	DB9-1.ºCEB (1)	1	16
D. Desenvolvimento Social	D1. Regras sociais	As crianças respeitaram as regras.	DB6-1.ºCEB (2)	1	
	D2. Respeito			0	1