

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Infância, uma passagem que é de permanência...

Ana Sofia Frade Mendes

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Sofia Frade Mendes

Infância, uma passagem que é de permanência...

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Aida Figueiredo

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 25 de julho de 2016

Classificação: 18 valores

Julho, 2016

Dedico este trabalho à minha avó Maria (in memoriam). Por me ter proporcionado uma infância muito feliz, livre, onde cresci sem pressas, entre a floresta, o rio, os animais e as flores do caminho.

Obrigada por me teres ensinado a ser...

Infância, uma passagem que é de permanência...

Resumo: A infância é um tecido vivo, dinâmico, cujos fios se entrecruzam na educação. Fios invisíveis, duradouros, que criam laços, permanentes nas suas malhas. Tecer os fios da infância, entrecruzando-os com a educação da sensibilidade é escutar a criança como um todo, constituída por várias partes e múltiplas dimensões, da qual fazem parte muitas pessoas, uma história e uma cultura, que se misturam e se combinam, fazendo de todas as crianças seres humanos únicos e especiais.

O relatório que a seguir se apresenta tem como objetivo documentar as aprendizagens realizadas ao longo dos estágios desenvolvidos em contextos de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, são narradas experiências-chave, sentidas como as aprendizagens mais significativas ao longo deste processo, que abordam a importância da escuta da criança, do brincar na natureza, da criatividade, incidindo também na importância da afetividade na educação e a escrita criativa e colaborativa e ainda o papel da reflexão na prática do educador, que apesar de aprofundada numa experiência relativa ao contexto de EPE, é transversal às duas práticas pedagógicas.

A reflexão surge desta forma, como bússola orientadora de todo o processo, norteando a ação e a escrita.

Palavras-chave: Criança, Natureza, Brincadeira, Criatividade, Escrita, Reflexão.

Title: Childhood, a passage that is of permanency...

Abstract: Childhood is a dynamic living tissue whose threads interweave in education. Long lasting invisible wires, creating ties, permanent in its meshes. Weaving childhood wires crisscrossing them with the education of sensitivity aims to listen to the child as a whole, in all its parts and multiple dimensions, combining and mixing it with many people's influence, history and culture, making each child unique and a special human being.

The following report aims to document the learnings acquired throughout the internships performed in Preschool Education and Primary School contexts.

Perceived as the most significant learnings throughout this process, I will describe the performed key-experiences. Through those, I address the importance of listening to the child, of playing in nature, and creativity, also focusing the importance of affectivity in education, creative and collaborative writing and in the role of reflection in the educator's practice. This last one although a detailed experiment concerning the PE context, is transverse to the two teaching methods.

In this way, reflection arises as guiding compass of all the process, guiding the action and the writing.

Keywords: Child, Nature, Play, Creativity, Writing, Reflection.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	7
SECCÃO A - Educação Pré-Escolar	9
CAPÍTULO I - Contextualização e Intervenção da Prática de Ensino Supervisionada: Pré-Escolar	11
1.1. Caracterização da instituição	13
1.2. Organização do espaço	14
1.3. Caracterização do grupo	16
1.4. Itinerário formativo.....	18
1.4.1. Conhecer para compreender	19
1.4.2. Crescer a aprender em companhia.....	22
1.4.3. Projeto - Vamos viajar de avião? Angola, China e Paquistão!.....	28
SECCÃO B - Ensino do 1.º CEB	33
CAPÍTULO II - Contextualização e Intervenção da Prática Supervisionada	35
2.1. Caracterização e organização da escola.....	37
2.2. Organização do espaço	38
2.3. Caracterização do grupo/turma.....	40
2.4. Itinerário formativo.....	41
2.4.1. Conhecer para compreender	41
2.4.2. Crescer a aprender em companhia.....	43
2.4.3. Projeto - A ler o mundo... ..	48
PARTE II - EXPERIÊNCIAS CHAVE E EXERCÍCIO DE INVESTIGAÇÃO	57
SECCÃO A - Educação Pré- Escolar	59
CAPÍTULO III - Reflexão, a bússola da intencionalidade educativa	61

CAPÍTULO IV - Crescer a brincar, entre as formigas.....	71
CAPÍTULO V - Investigação – A escuta das crianças	81
SECÇÃO B - Ensino do 1.º CEB	95
CAPÍTULO VI - Afetividade, fio condutor da interação, suporte da aprendizagem... ..	97
CAPÍTULO VII - A escrever o mundo... ..	109
SECÇÃO C - Secção comum: Pré- Escolar e Ensino do 1.º CEB	119
CAPÍTULO VIII - Criatividade e educação – entrelaçamentos... ..	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
APÊNDICES – EPE e 1.º CEB	157

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Espaços do Jardim de Infância	161
Apêndice 2 - Práticas da orientadora cooperante	160
Apêndice 3 - Práticas desenvolvidas pelo grupo de estágio [atividade dos peixinhos].	161
Apêndice 4 - Práticas desenvolvidas pelo grupo de estágio [visita à ESEC].....	162
Apêndice 5 - Práticas desenvolvidas pelo grupo de estágio [vários momentos].	163
Apêndice 6 - Momentos de brincadeira livre	165
Apêndice 7 - Trabalho colaborativo do grupo de estágio	166
Apêndice 8 - Projeto - Vamos viajar de avião? Angola. China e Paquistão...- Uma viagem a Angola... ..	167
Apêndice 9 - Projeto - Vamos viajar de avião? Angola, China e Paquistão... - Uma viagem à China.....	170
Apêndice 10 - Projeto - Vamos viajar de avião? Angola, China e Paquistão... - Uma Viagem ao Paquistão.....	171
Apêndice 11 - Projeto - Vamos viajar de avião? Angola. China e Paquistão... Divulgação	173
Apêndice 12 - Abordagem de mosaico [fotografias]	174
Apêndice 13 - Abordagem de mosaico [questões orientadoras]	176
Apêndice 14 - Excerto da entrevista da educadora cooperante.....	176
Apêndice 15 - Tabela de categorização	179
Apêndice 16 - Textos criados pelo grupo de estágio – Dragão, Dragão, Cabeça de Balão!	180
Apêndice 17 - Textos criados pelo grupo de estágio – História - Ponte da Paz	182
Apêndice 18 - Textos criados pelo grupo de estágio – Poema das Abelhas	184
Apêndice 19 - Textos criados pelo grupo de estágio – Guião – A chegada de um irmão... ..	185
Apêndice 20 - A sala.....	189
Apêndice 21 - Evidências da prática.....	192
Apêndice 22 - Projeto A ler o mundo... ..	197
Apêndice 23 - Projeto A ler o mundo... - Tabela de registos e ficha de leitura	199

Apêndice 24 - Projeto A ler o mundo... - Ateliê da escrita	200
Apêndice 25 - Projeto A ler o mundo... - Preparação para a divulgação	201
Apêndice 26 - Projeto - A ler o mundo... - Divulgação	202
Apêndice 27 - Projeto - A ler o mundo... - Teia final	207
Apêndice 28 - Texto – A viagem de Estranhas...	208
Apêndice 29 - Textos produzidos pelo grupo de estágio	210

Índice de Figuras

Figura 1 - Entrada do JI.....	161
Figura 2 - Espaço exterior.....	161
Figura 3 - Sala Azul.....	161
Figura 4 - Casa de banho.....	161
Figura 5 - Biblioteca da sala azul.....	161
Figura 6 - Visita ao restaurante [Visitas à comunidade].....	160
Figura 7 - Visita ao cabeleireiro.....	160
Figura 8 - Construção do Petinga.....	160
Figura 9 - Petinga em exposição.....	160
Figura 10 - Momento na biblioteca. – Leitura vai e vem.....	160
Figura 11 - Atividade dos peixinhos.....	161
Figura 12 - Leitura expressiva da carta do pirata.....	161
Figura 13 - Conversa sobre os cuidados a ter com os peixes.....	161
Figura 14 - Vamos dançar como os peixes.....	161
Figura 15 - Pintura de peixes.....	161
Figura 16 – Os artistas mostram aos colegas a sua arte.....	161
Figura 17 - Visita à ESEC [biblioteca].....	162
Figura 18 - Visita à ESEC [laboratório].....	162
Figura 19 - Atividades físico motoras.....	163
Figura 20 - Jogo “O rabo da raposa”.....	163
Figura 21 - Dança criativa.....	163
Figura 22- Momento de relaxamento.....	163
Figura 23 - Jogo dramático.....	164
Figura 24 - Dia da família – confeção de bolachas.....	164
Figura 25 - Confeção de bolachas.....	164
Figura 26 - Preparação das bolachas.....	165
Figura 27 - Bolachas para oferecer à família.....	165
Figura 28 - Momento de brincadeira espontânea.....	165
Figura 29 - Brincadeira com os animais.....	165
Figura 30 - Momento de cumplicidade.....	166

Figura 31 - Brincadeira com terra.	166
Figura 32 - Teatro de sombras. “O menino que tinha medo do escuro”	166
Figura 33 - Dramatização dos medos.	166
Figura 34 - Peça de teatro “A chegada de um irmão”.	166
Figura 35 - Recriação da peça pelas crianças.	166
Figura 36 - Recriação da peça pelas crianças.	167
Figura 37 - Mapa-mundo - indutor do projeto.	167
Figura 38 - Planificação do projeto “Quem participa?”	167
Figura 39 - Momento de pesquisa.	167
Figura 40 - Pesquisa e construção de uma bandeira.	167
Figura 41- Partilha com o grupo	168
Figura 42 - Danças angolanas	168
Figura 43 - Desenho “A criança angolana”	168
Figura 44 - Construção do livro “Angola”.	168
Figura 45 - Seleção de material.	168
Figura 46 - Livro de Angola.	168
Figura 47 - Música de Angola.	168
Figura 48 - “Mulheres angolanas”.	168
Figura 49 – Parte da teia do projeto.	169
Figura 50 – Divulgação - Festa de Angola.	169
Figura 51 - A comer arroz xau xau.	170
Figura 52 - Pesquisas e recortes.	170
Figura 53 - Preparação dos chapéus chineses	170
Figura 54 - Dança do dragão chinês.	170
Figura 55 - Parte da teia do projeto - China.	171
Figura 56 - A U. mostra aos seus amigos como é o Paquistão.	171
Figura 57 - Lá rezamos assim... ..	171
Figura 58 - Construção do livro Ponte da Paz.....	172
Figura 59 - Livro Ponte da Paz.....	172
Figura 60 - Confeção do rotti.	172
Figura 61 - Confeção de roti com a família da U.	172
Figura 62 - Um lanche diferente.	172

Figura 63 - Construção do camião do Paquistão.....	173
Figura 64 - Pintura do camião.....	173
Figura 65 - Divulgação do projeto à comunidade.....	173
Figura 66 - Parte da teia do projeto.....	173
Figura 67 - Exposição do projeto.....	173
Figura 68 - Camião do Paquistão.....	173
Figura 69 - Indutor da abordagem mosaico	174
Figura 70 - Percursos e capturas fotográficas.....	174
Figura 71 - Folha de compromisso.....	174
Figura 72 - Mapas.....	174
Figura 73 - Divulgação ao grande grupo.....	174
Figura 74 – Manta mágica.....	175
Figura 75 - Planta da sala de aula.....	191
Figura 76 - Aula sobre a banda desenhada.....	192
Figura 77 - Leitura expressiva e dramatizada de um texto.....	192
Figura 78 - Músicas de São Martinho.....	192
Figura 79 - Jogo dos rebuçados.....	192
Figura 80 - Disposição da sala em U.....	195
Figura 81 - Resolução de problemas e apresentação de diversas estratégias.....	195
Figura 82 - Teatro "Que relógio tão estranho!".....	195
Figura 83 - Construções em barro.....	195
Figura 84 - Pesquisas sobre os costumes, gastronomia e tradições de outros povos.	195
Figura 85 - Partilha das pesquisas.....	196
Figura 86 - Jogo Uma Viagem ao mundo dos romanos.....	196
Figura 87 - Jogo – Numeração romana.....	196
Figura 88 - Regras estipuladas em conjunto [Mini biblioteca].....	197
Figura 89 - Minibiblioteca em funcionamento.....	197
Figura 90 - Construção de sacos de transporte [livros].....	197
Figura 91- Sacos concluídos.....	197
Figura 92 - Esboço da mascote Estranholas.....	197
Figura 93 - Conversa em grande grupo.....	197

Figura 94 - Construção do Estranholas.	198
Figura 95 - Estranholas.	198
Figura 96 - Limpeza da sala.	198
Figura 97 - Ateliê da escrita [escrita criativa e colaborativa]	200
Figura 98 - Ateliê da escrita – discussão de ideias.....	200
Figura 99 - Ateliê da escrita – um dos escritores.	200
Figura 100 - Definição colaborativa das personagens principais.....	200
Figura 101 - Preparação da divulgação [apresentação].....	201
Figura 102 - Construção dos elementos cénicos.	201
Figura 103 - Ensaios da peça escrita pelos alunos “A viagem de Estranholas”.....	201
Figura 104 - Leitura expressiva.....	202
Figura 105 - Construção dos fantoches.	202
Figura 106 - Balanço final.....	202
Figura 107 - Piquenique comemorativo de todas as aprendizagens.....	202
Figura 108 - Bolo comemorativo do projeto.	203
Figura 109 - Preparação da divulgação [convite].....	203
Figura 110 – Convite.....	203
Figura 111 - Entrega do convite à professora de NEEs.	204
Figura 112 - Apresentação do projeto às turmas do 3.º ano.....	204
Figura 113 - Dança [inserida na peça A viagem de Estranholas].	204
Figura 114 - Ficha de leitura [página da revista literária].	205
Figura 115 - Revista Literária.	205
Figura 116 - O livro da turma.....	205
Figura 117 - Página do Livro da Turma.	205
Figura 118 - Livro “A viagem de Estranholas”.....	206
Figura 119 - Exposição do projeto A ler o mundo.	206
Figura 120 - Teia final.....	207

Abreviaturas e Siglas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

Art. - Artigo

CAF – Componente de Apoio à Família

DEB – Departamento de Educação Básica

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

Et al. – E outros

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

n.º – Número

NEE– Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

P. - Página

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PEDPEI – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância

Pp. – Páginas

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final foi escrito no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, integradas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar [EPE] e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico [CEB], da Escola Superior de Educação de Coimbra, para a obtenção do grau de mestre.

O relatório tem como principal objetivo documentar a vivência de práticas educativas fundamentadas, num caminho de constante crescimento, em que a escrita é utilizada como plataforma de reflexão e de comunicação. Nele, narro de forma reflexiva as situações de aprendizagem, o que observei e compreendi, com todos os sentidos e com a sensibilidade de quem olha mais de perto, por dentro, para aprender.

Ao longo desta experiência, partilhei com as minhas colegas de estágio a experiência de crescer com as crianças, com as docentes cooperantes, com os supervisores, e com todas as situações, na construção de um percurso conjunto. Este caminho foi realizado com alguns receios à flor da pele [naturais de quem tem uma vontade intrínseca de fazer sempre melhor] e um agir genuíno e verdadeiro, da única forma que é possível ser em educação.

Para que este princípio de genuinidade e respeito [comigo própria e com as crianças] fosse cumprido, proporcionei nos dois contextos a criação de ambientes em que desenvolvi com as crianças uma pedagogia em participação através de uma ação pautada pela escuta, pela afetividade no caminho das aprendizagens, pela criatividade e pela cooperação (Oliveira-Formosinho, 2007). Vivenciei este processo interiormente através da reflexão, um pensar por dentro que se manifestou na prática, ganhando visibilidade através dos atos e das interações com as crianças, na busca conjunta de aprendizagens com sentido, tanto para estas, como para mim.

De forma a espelhar essas aprendizagens [e atendendo a que o percurso, apesar de intenso e faseado, foi maioritariamente vivido em dois momentos distintos] o presente documento divide-se em duas partes. Uma primeira parte é destinada à contextualização e breve reflexão acerca das práticas educativas vivenciadas em EPE e 1.º CEB [Secção A e B, respetivamente].

A Parte II divide-se em três secções [A- Educação Pré- Escolar; B – Ensino do 1.º CEB e C – Secção Comum] - e é o espaço onde são apresentadas as seis experiências chave, sentidas como as aprendizagens mais significativas realizadas ao longo deste

projeto – todas elas compreendidas como potencializadoras do processo de ensino e de aprendizagem [meu e das crianças] apoiadas em literatura especializada.

Relativamente à EPE, as experiências incluem uma reflexão sobre as potencialidades do brincar na natureza *Crescer a brincar, entre as formigas...* [Capítulo III], sobre a importância da reflexão na prática do educador, que apesar de aprofundada numa experiência relativa ao contexto de EPE surge como bússola de todo o processo, norteando a ação e a escrita *Reflexão – a bússola da intencionalidade educativa* [Capítulo IV]. O capítulo V surge a propósito de um estudo exploratório [Abordagem de Mosaico] (Clark e Moss, 2011) através do qual se pretendeu indagar as perspetivas das crianças relativamente aos espaços do JI, escutando e tornando visíveis as suas múltiplas vozes.

Relativamente ao 1.º CEB abordo a questão da afetividade, enquanto encontro com o outro no caminho da aprendizagem *Afetividade – fio condutor da interação, suporte da aprendizagem* [Capítulo VI] e ainda a escrita criativa e colaborativa *A escrever o mundo ...* [Capítulo VII].

Como experiência transversal aos dois contextos [capítulo VIII] dei relevo à importância da criatividade e aos seus entrelaçamentos com o mundo da infância e da educação *Criatividade e o mundo – entrelaçamentos*.

Após as considerações finais – que resumem, sob forma de reflexão final as aprendizagens e vivências ao longo de todo o percurso formativo - e as referências bibliográficas – que refletem a literatura consultada – surgem os apêndices, em que as imagens complementam e suportam a escrita, clarificando o texto.

O título deste documento – *Infância, uma passagem que é de permanência...* – conduz-nos para a importância de sentir a infância e vivê-la na sua plenitude, em todas as vertentes, nas múltiplas dimensões presentes ao longo de todo este documento. É na infância, repleta de descobertas e brincadeiras, que começamos a entrelaçar os fios que nos tecem como seres humanos. É a fase da vida em que a criança começa a relação consigo, com os outros e com o mundo.

Como referiu Bertram e Pascal (1999) é na infância que as crianças aprendem a participar no mundo e contribuem para ele com a sua criatividade, imaginação, sensibilidade e espírito crítico. Espero ter escutado com atenção as suas contribuições, ter andado e desafiado as suas aprendizagens, pois concordo com Bruner (1986)

quando refere que educar é uma conversa entre indivíduos, e foi a partir dessa conversa [com a prática, com os outros e comigo própria] que fui educada, que me eduquei e eduquei no sentido da escuta, da tolerância, do respeito, da amizade, da democracia e da liberdade...

PARTE I

CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

SECÇÃO A

Educação Pré-Escolar

CAPÍTULO I

Contextualização e Intervenção da Prática de Ensino Supervisionada: Pré-Escolar

Com base na importância que deverá ser atribuída às múltiplas dimensões que interagem na organização do ambiente educativo, irei proceder à caracterização das respetivas dimensões uma vez que, a criança se desenvolve em constante interação com os meios mais imediatos em que vive, sendo estes processos influenciadas pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram (Bronfenbrenner, 2002).

1.1. Caracterização da instituição

O meio institucional assume um papel importante na educação das crianças na medida em que cada instituição tem especificidades organizacionais próprias decorrente dos recursos humanos e materiais que disponibiliza, bem como do contexto sociocultural em que se insere (Ministério da Educação, 1997).

O Jardim-de-Infância [JI] onde foi desenvolvida a ação educativa, enquadra-se num contexto sociogeográfico de periferia urbana situada no centro do país. Por sua vez, este integra-se num Agrupamento de Escolas [AE] composto por: dez JI; dezanove Escolas do 1.º CEB, e uma Escola Básica de 2.º e 3.º CEB e uma Escola Secundária. Esta instituição destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. O estabelecimento referido tem um horário de funcionamento entre as 07h30 e as 18h30, com atividade de segunda a sexta-feira. A componente letiva funciona das 9 às 15 horas, com pausa para o almoço das 12 horas e 30 minutos às 13 horas e 30 minutos.

Relativamente aos recursos humanos, a equipa é constituída pela direção, pelo pessoal docente [três educadoras] e pelo pessoal não docente [quatro assistentes operacionais]. Assim, todos os membros da comunidade escolar contribuem para a educação das crianças, deixando-lhes sempre a sua marca (Spodek e Saracho, 1998).

Neste sentido, o contacto com múltiplas perspetivas e a reciprocidade relacional promovem a solidariedade, a negociação e o respeito pelo outro, sendo o JI um local onde é possível partilhar vidas e estabelecer múltiplas relações (Lino, 2007).

1.2. Organização do espaço¹

A organização espacial tem, a par com a organização do grupo, um papel crucial, na medida em que o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam a ação educativa e por consequência as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem oferecidas às crianças (ME, 1997). O modo como o espaço é organizado e estruturado, concebido e utilizado pelas crianças guarda uma íntima relação com a filosofia da instituição e com as suas conceções de infância. Assim, o JI era constituído por duas salas de atividades e uma sala polivalente. Esta sala funcionava como refeitório e como espaço de apoio a atividades de animação. Existia ainda neste edifício um gabinete de educadores², uma pequena copa, despensa e instalações sanitárias para crianças e adultos.

A sala de atividades possuía as dimensões mínimas, tendo em consideração o Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de Agosto. Esta sala dispunha de iluminação natural proveniente de grandes janelas, situadas numa parede lateral. Nessa mesma parede existia uma porta envidraçada que permitia o contacto com o exterior. Segundo Horn (2004) o espaço físico é um pano de fundo onde se estabelecem as relações entre as crianças e o mundo, sendo essa riqueza da interação que o transforma em ambiente educativo.

De acordo com o Plano de Grupo (2014/2015) no início do ano letivo a sala apresentava-se com dez áreas [a área da conversa e da biblioteca; a área referente aos jogos/construções; a casinha das bonecas; a área dos jogos de mesa; dos computadores; da pintura; a área da escrita; da matemática e das ciências experimentais]. Em conversas informais com a orientadora cooperante, esta revelou que era um pouco reticente relativamente à mudança. Assim, o espaço apresentava sempre a mesma configuração. Este aspeto suscitou-nos reflexão, uma vez que a organização e a utilização dos espaços são expressão das intenções educativas do educador. Assim, deve existir uma reflexão contínua sobre a funcionalidade e sobre as potencialidades

¹ Consultar apêndice 1.

² Apesar de ter consciência da importância do respeito pelos dois géneros, optei por utilizar as palavras no género masculino [educador, professor, aluno] para me referir a estes, de modo a facilitar a leitura do presente documento.

educativas dos espaços e dos materiais, de acordo com as necessidades e evolução do grupo (Ministério da Educação, 1997).

Sendo o espaço um dos componentes do ambiente educativo, que deve ser de qualidade, este deve criar oportunidades e contextos de aprendizagens e de construção de significados pelas crianças (Calha, 2011). Ora, esta criação de significados acontece quando as crianças fazem parte do planeamento e quando os espaços são pensados em função das suas necessidades e das potenciais explorações.

Além do espaço ser estanque e não flexível, existe uma padronização dos espaços em *cantinhos*, que são muito semelhantes entre si, nas várias instituições em que já estive apesar de os grupos serem diferentes.

O espaço em educação poderá ser um facilitador ou pelo contrário, funcionar como limitador do processo de crescimento e desenvolvimento, constituindo-se como potenciador de oportunidades e de vivências diversas. Uma das vivências que um espaço pensado com as crianças pode oferecer é potenciar a autonomia (Ministério da Educação, 1997). Esta questão da autonomia é extremamente importante. Para que as crianças sejam autónomas é necessário que compreendam a organização do espaço e que façam parte integrante das decisões tomadas relativamente aos mesmos (*idem/ibidem*). O que observei relativamente a esta situação foi que, uma vez que as decisões relativamente aos espaços eram concebidas exclusivamente pelo adulto, com algum excesso de material, as crianças apresentavam alguma dificuldade em reconhecer as funcionalidades do mesmo, pois os benefícios dos espaços nas instituições são aumentados consoante o grau de participação das crianças na criação dos mesmos (ME, 1997).

Outro aspeto relevante no espaço, e conseqüentemente nos materiais, é a responsabilidade que é conferida à criança como a possibilidade de fazer escolhas, utilizando o material de formas diferentes e criativas, o que supõe uma autonomia e uma responsabilização pelo material que é de todos. A par desta questão, vem a responsabilidade implícita de cuidar do espaço, colocar o lixo no devido lugar, arrumar quando se acaba de brincar. Este aspeto foi trabalhado por nós com as crianças [de forma informal] mas no sentido de as consciencializar para a organização e para a limpeza do espaço que é de todos nós.

Observei que existiam placards expostos por toda a sala e em toda a instituição permitindo documentar o trabalho que era vivido no interior do grupo (Edwards, Gandini e Forman, 1999). Esta exposição dos seus trabalhos permitia que as crianças concebessem aquele espaço como seu.

Como referi anteriormente, existia na sala uma porta envidraçada de acesso ao exterior, que funcionava como um complemento da sala [apenas nos meses de Verão]. Segundo Hohman e Weikart (1995) “o espaço exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais” (p.231). Considero que os espaços exteriores são promotores do desenvolvimento da autonomia, independência e liberdade e não deviam estar associados só aos meses de Verão ou a condições atmosféricas “agradáveis” (Handler e Epstein, 2011).

Nesse espaço exterior anexo à sala, existia uma caixa de água, uma caixa de areia e uma casinha de madeira. Esse mesmo espaço era restrito às crianças da outra sala, todavia, julgo que seria benéfico que também estas tivessem acesso, uma vez que é um espaço lúdico de brincadeira, onde muitas aprendizagens podem ocorrer. O espaço exterior, comum às duas salas era constituído por uma zona coberta, um parque infantil sendo este vedado, dividindo-o do recreio do 1.º CEB. O espaço exterior deve ser visto como um espaço educativo, um prolongamento do espaço interior, proporcionando momentos educativos intencionais, planeados não só pelo educador mas também pelas crianças (ME, 1997).

De acordo com Edwards *et al.*, (1999) o espaço deve ser valorizado devido ao seu poder de organizar, de promover relações entre pessoas de idades distintas, de promover mudanças e todo o seu potencial para uma aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Estes autores acrescentam ainda que o espaço deve espelhar a cultura, os pensamentos e os valores inerente a quem o habita, considerado em si, um educador.

1.3. Caracterização do grupo

O grupo com que decorreu a prática pedagógica era composto por 23 crianças, um grupo heterogéneo [10 crianças de três anos, 7 crianças de 4 e 6 de 5 anos].

O conhecimento do grupo torna-se fundamental uma vez que na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças. Assim, esta interação constituiu a base do processo educativo (ME, 1997). Para conhecer as crianças, de modo a interagir com elas da forma mais adequada tive de conhecer as suas características, informações estas que obtive através da observação, da escuta atenta, de conversas, de brincadeiras, de jogos de faz de conta, através dos seus registos, através de diálogos com a educadora, com as minhas colegas de estágio, com os pais e todos os intervenientes educativos. Desta forma foi importante observar cada criança individualmente e no grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades e recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem (ME, 1997). Estas práticas assumem-se assim como necessárias e fundamentais para compreender melhor as características das crianças na adequação do processo educativo às suas necessidades e especificidades.

O facto de ser um grupo heterogéneo era um fator que contribuía para a promoção da cooperação. De acordo com Folque (1999), os grupos são organizados com crianças de diferentes idades com o objetivo de enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, “criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado” (p. 53). Todos os anos o grupo integrava crianças mais novas que eram recebidas pelas mais velhas, o que resultava numa heterogeneidade de género e de idades.

Os pares cooperantes eram constituídos por uma criança mais nova e uma criança mais velha, em que os mais experientes sentiam a responsabilidade de ajudar os mais novos. Durante a rotina diária, essa questão era perceptível em vários momentos. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] a participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões e maneiras de fazer diferentes das suas e experimentar situações de conflito (ME, 1997). Relativamente a esta perspetiva, Vala (1998) refere que a teoria do conflito sociocognitivo tem sido considerada um mecanismo essencial de progresso cognitivo. Desta forma é necessário que o ponto de vista de uma criança seja confrontada com outra, que não sendo concordante com o seu, conduzirá a reorganizações do

pensamento e, conseqüentemente, ao desenvolvimento cognitivo. Este encontro entre crianças originava desenvolvimento [decorrente não só do facto das idades serem diferentes, mas pelas próprias características das crianças também serem distintas] o que tornava esta interação ainda mais rica. Vygotsky (1975) acreditava que o desenvolvimento humano ocorria das relações, através de processos de interação e mediação. Este autor referiu-se a essa interação, como zona de desenvolvimento proximal enquanto a distância entre o nível de desenvolvimento real, a capacidade de resolver problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento proximal, a capacidade de resolver situações com a ajuda de um companheiro mais experiente. Refere ainda que são as aprendizagens que ocorrem nesta zona de desenvolvimento proximal que permitem que a aprendizagem aconteça. Desta forma, em contexto de grupos heterogéneos [e não só], o educador não é única fonte de educação, mas também as outras crianças mais experientes andam as aprendizagens das mais novas. Este posicionamento permite que exista o desenvolvimento de novas competências na interação, promovendo a ajuda e a colaboração, enraizada no conceito de construtivismo, de que todos são importantes na aprendizagem uns dos outros.

1.4. Itinerário formativo

Este caminho foi pautado por diferentes momentos, sendo de destacar uma fase de reconhecimento que designo de - Conhecer para Compreender – [4 semanas] e uma fase de integração [3 semanas] e implementação de um projeto [5 semanas] ambas designadas de - Aprender a Crescer em Companhia.

Ao longo deste capítulo são enunciadas as práticas e algumas das experiências mais significativas, apoiadas em fundamentação teórica.

1.4.1. Conhecer para compreender

Observar para compreender a dinâmica no JI é fundamental para a nossa³ ação enquanto aprendizes da arte de fazer as crianças felizes. Permite-nos conhecer o contexto, entrar na dinâmica do grupo, conhecer as crianças e dar-lhes tempo para que elas nos conheçam. Neste sentido, a fase de contextualização que eu intitulo de *Conhecer para compreender* inclui uma análise do contexto, bem como uma caracterização geral do grupo de crianças no qual foi desenvolvida a prática pedagógica, em contexto de EPE.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] é importante observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem (ME, 1997). Assim vou debruçar-me sobre a prática da orientadora cooperante, bem como as dinâmicas das crianças, servindo esse tempo de observação [participada] como pistas sobre o caminho a seguir. Segundo Estrela (1994), a observação é a primeira ação do educador e é o que lhe confere intencionalidade, sendo a base do processo de planeamento. É a partir do conhecimento do contexto de intervenção que se pode intervir, tendo em conta a especificidade do mesmo (ME, 1997).

Observámos que as interações entre as crianças se pautavam por dinâmicas onde a brincadeira era a ponte de comunicação. Estabeleciam boas relações de entreajuda, sendo muito afetivas e preocupadas com aqueles que manifestavam maiores dificuldades em algum aspeto. Vygotsky (2012) refere que as características e atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo. Neste sentido, a ideia de interação aponta-nos para as dinâmicas relacionais que se estabelecem entre as crianças – crianças, os adultos - crianças e adultos entre si, pois enquanto seres humanos somos todos ativos e interativos e é num ambiente de interação que pensamos, agimos e aprendemos.

³ Sempre que escrever a 1.ª pessoa do plural, estou a referir-me ao grupo de estágio, uma vez que foi em parceria educativa que esta experiência foi vivida.

Compreendemos, desde cedo que o clima de interações vivido na instituição era caracterizado pelo respeito, cooperação e entreajuda, no qual, também nos integrámos e identificámos. Assim, entre as orientadoras cooperantes existia um trabalho de planificação e de partilha num espírito de cooperação e sempre que possível pensavam e dinamizavam atividades conjuntas.

A estrutura organizada do grupo de crianças em contexto de sala permitia que se criassem diferentes tipos de interações, onde eram criados momentos individuais, de grande grupo e atividades de pares. Apesar de privilegiar os momentos em grande grupo [com os momentos das conversas no tapete] a orientadora cooperante estabelecia uma relação individualizada com cada criança. Desempenhava também um papel como mediadora do grupo, em que através dos atos, demonstrava ter consciência da importância das interações entre as crianças, em momentos diferentes de desenvolvimento, e de saberes diversos. Este conhecimento, de acordo com as OCEPE (ME, 1997) resulta de uma observação contínua, supõe a necessidade da existência de produtos das crianças e diferentes formas de registo.

A orientadora cooperante incentivava com regularidade a comunicação das crianças e dava relevo e reforço positivo às suas intervenções através do incentivo a diálogos abertos e de partilha. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de *andaime*, clarificando as suas produções, interpretando-as, expandindo os enunciados que produz no quotidiano (Sim-Sim *et al.*, 2008).

Com vista a uma organização democrática do grupo, eram utilizados vários instrumentos que facilitavam a organização e tomada de consciência de pertença a um grupo, tais como as tabelas de presenças, de aniversários e as regras do grupo.

A participação das crianças na elaboração de regras e a utilização de simbologia na identificação dos seus objetos pessoais permitia também a compreensão e a interiorização das regras e o respeito pelo outro. Neste sentido, Oliveira - Formosinho (2008) refere que a qualidade não se constrói meramente com a apologia dos direitos das crianças. Torna-se fundamental garantir o exercício desses direitos, um deles é a participação ativa na sua própria educação. Para que isso aconteça, torna-se crucial conhecer a criança e a sua evolução, sendo estes pressupostos, fundamento da diferenciação pedagógica, que parte do que esta sabe e é capaz de fazer, para alargar os interesses e desenvolver as suas potencialidades (ME, 1996).

A orientadora cooperante trabalhava de forma transversal e articulada as diferentes áreas de conteúdo e a partir do próprio contexto e das vivências do quotidiano das crianças. Alertava-nos com frequência para a importância dos registos como forma de dar visibilidade às aprendizagens, muitas vezes concebidas como invisíveis. Segundo Azevedo (2009) a pedagogia em participação coloca a documentação no centro do processo de aprendizagem pois, documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re) significá-la.

Apesar de flexível, compreendemos que existia uma rotina que era educativa, porque era intencionalmente planeada pela educadora e conhecida das crianças (ME, 2007). Existiam alguns momentos⁴ [Canção dos bons dias; Experiências do Dr.º Sabichão; Ida à biblioteca e Passeios pela comunidade] que eram concretizados em tempos previamente planificados. Senti que, ter algumas referências temporais era securizante para as crianças e que tal, como as OCEPE (1997) defendem, servem como fundamento para a compreensão do tempo. A rotina diária, neste sentido, funcionava como pegadas num caminho a percorrer, pois oferecia às crianças uma sequência de acontecimentos que facilitavam a sua compreensão de tempo, e aos adultos uma ferramenta de organização, de modo a potenciar nas crianças aprendizagens ativas e motivadoras (Hohman e Weikart, 1995). Também eram privilegiados pela orientadora cooperante, momentos de brincadeira livre no exterior. Esta considerava que os momentos de brincadeira eram necessários de acordo com a teoria do relaxamento⁵ (Spodek e Saracho, 1998). Considero este tempo de brincadeira fundamental, uma vez que brincar⁶ é um admirável motor de desenvolvimento da criança (Ferland, 2005).

Ainda nesta fase, foi possível observar a relação de parceria educativa existente entre a família e a instituição e, cuja atuação de cooperação contribuía para o bem-estar e para o desenvolvimento das crianças, sendo que a relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co educadores da mesma criança, centrava-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito (ME, 1997).

⁴ Consultar apêndice 2.

⁵ A teoria do relaxamento refere que a brincadeira ocorre quando, após uma um período de atividade fatigante, o individuo precisa de se envolver numa atividade relaxante (brincadeira). (Spodek e Saracho,1998).

⁶ Esta questão será aprofundada na experiência chave – Crescer a brincar entre as formigas.

Outro aspeto a realçar desta etapa de observação [participada] é que desde cedo, foram realizadas reflexões conjuntas com a educadora cooperante e com o meu par pedagógico de modo a delinear-mos em cooperação as melhores estratégias no caminho a percorrer, uma vez que é através das interações que se estabelecem nestes contextos aliados à reflexão, que o educador aprende e se desenvolve profissionalmente (Alarcão, 2001).

1.4.2. Crescer a aprender em companhia...

Esta segunda fase [de integração e conseqüente desenvolvimento da prática] envolveu inicialmente uma entrada progressiva na atuação prática, que se manifestou no planeamento de algumas sessões em conjunto com o meu par de estágio.

A palavra integração tem origem num termo latim, tratando-se da ação e efeito de integrar ou integrar-se, constituir um todo (Dicionário da Língua Portuguesa, 2009). Julgo que as experiências vividas na fase de implementação de práticas pontuais refletem bem esse conceito, enquanto integração num grupo, numa instituição, numa comunidade. Optei pelo subtítulo - *Aprender a Crescer em Companhia* - porque o processo de aprendizagem neste contexto nunca é um ato solitário e a colaboração, mais que uma estratégia de gestão é uma filosofia de trabalho (Imbernon, 2000).

Torna-se assim, relevante neste momento, refletir sobre algumas experiências mais significativas vivenciadas durante a prática educativa.

De acordo com as OCEPE (ME, 1997) para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, a pedagogia estruturada, revela-se como importante. Este facto implica da parte do educador um planeamento do seu trabalho, uma avaliação do processo e dos seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, sem menosprezar o caráter lúdico da aprendizagem, que tanto valorizámos no decorrer das práticas.

Todas as planificações foram construídas em parceria com a minha colega de estágio, em estreita colaboração. A colaboração conduz a uma reflexão⁷ efetiva ao

⁷ Esta questão será aprofundada na experiência-chave – Reflexão: a bússola da intencionalidade educativa.

longo de todo um processo e ao desenvolvimento de competências de carácter social, processual e cognitivo dos seus intervenientes (Silva, 2011). A forma como planificámos os momentos, teve como base o que já conhecíamos das crianças e as pistas que elas nos apontavam como o caminho mais correto a seguir. De acordo com esta perspetiva acentua-se a importância da educação pré-escolar a partir do que a criança já sabe, da sua cultura, dos seus saberes próprios. Assim respeitar e valorizar as características e a individualidade de cada da criança constitui a base de novas aprendizagens (ME, 1997).

Também o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-lei n.º 241/2001) atribui ao educador a função de criar e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Assim, apesar de planificar ser importante, as planificações devem ser flexíveis e ajustar-se aos interesses e necessidades das crianças (ME, 1997), podendo a qualquer momento, na prática ganhar outros contornos e seguir outros caminhos improvisados, decorrentes da vida a acontecer. Trajetos esses, muitas vezes mais interessantes do que o pensamento estruturado do adulto.

Durante todo o processo, a reflexão foi uma constante, uma bússola orientadora que usámos antes, durante e após as práticas. Foi através desse pensar por dentro constante a partir da realidade que nos circundava, da escuta dos interesses e necessidade das crianças, que reestruturámos práticas pedagógicas (Marques, 2002), que compreendemos prioridades e tomámos decisões, chamando as crianças a intervir nessas mesmas decisões. Nesse sentido, elaborámos planificações abertas, de modo a que as crianças também participassem nas resoluções e decidissem em cooperação connosco, o melhor caminho a seguir.

O caminho que seguimos foi pautado por linhas pedagógicas enquadradas na pedagogia em participação⁸ (Oliveira-Formosinho, 2007), em que procurámos escutar as crianças, acompanhá-las, andaimar as suas aprendizagens, mas também aprender

⁸ Esta metodologia concebe a criança como cidadã, “autora do seu desenvolvimento, agente de pesquisa, sujeito e criadora da sua própria existência, capaz de uma vivência solidária e responsável com os outros” (Vasconcelos, 2008, p.10).

com estas. Assim e nesta mesma linha de pensamento o exercício da abordagem de mosaico (Clark e Moss, 2011) iniciado desde cedo tomou conta do rumo que nos norteou a ação, e a partir desse momento a escuta foi mais atenta, a presença mais sensível e a participação mais ativa.

Ao longo do estágio, no decorrer da naturalidade dos dias, foram várias as atividades espontâneas que entre o quotidiano e um olhar de intencionalidade educativa despoletaram momentos especiais [leitura expressiva de histórias e poemas, pequenas dramatizações, jogos tanto no interior como no exterior, danças e canto de diversas canções e brincadeiras, muitas brincadeiras].

Compreendemos ao longo da nossa prática, que as crianças se escutavam a si próprias, descobrindo os seus interesses e motivações, deslindando progressivamente a intencionalidade que conferem às suas ações (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011). Com base neste aspeto, apesar de planificarmos algumas atividades, outras surgiram de sugestões das crianças, de vivências em conjunto, de diálogos partilhados, de curiosidades e de necessidades das crianças. Surgiram da emergência da vida, a querer saltar para a vida.

Tendo em conta os aspetos supracitados, a atividade dos peixes⁹ surgiu de uma inquietação das crianças, que nos revelaram tristeza perante a morte dos peixes da sala. Face a esta situação, resolvemos oferecer um aquário com dois peixes. No saco das novidades, surgiu um mapa dentro de uma garrafa e uma carta de um pirata. Começou logo ali o mistério e o envolvimento. O pirata na sua carta dizia ter resgatado dois peixinhos e queria que as crianças os encontrassem. Pesquisámos a sua localização no mapa da escola, e em modo descoberta lá fomos investigar.

As crianças envolveram-se bastante neste processo imaginativo, onde a nossa ação permitiu um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliaram as propostas das crianças, criaram novas situações de comunicação, novos papéis (ME, 1997). A este processo imaginativo, aliámos a pesquisa e a curiosidade natural das crianças (*idem/ibidem*). Em conjunto, com recurso a enciclopédias pesquisámos informações sobre peixes, pois cabe ao educador proporcionar o contato com diversos tipos de texto escrito, debatendo em grupo o que tínhamos aprendido. Após a

⁹ Consultar apêndice 3.

apreensão desses conhecimentos, as crianças fizeram uso dos mesmos para estipular regras e tarefas para a manutenção dos peixes.

Por sentirmos as crianças tão envolvidas com o mundo dos peixes, decidimos mostrar-lhes a obra de um artista [Romero Brito] que faz pinturas de animais, nomeadamente de peixes. Assim, o diálogo decorrente da visualização das obras, motivou as crianças a pintarem os seus próprios peixes, criando um espaço artístico e expressivo, em que desenvolveram a expressão e a comunicação como meios de sensibilização estética e de compreensão do mundo (ME, 1997). Durante este processo foram constantes os encorajamentos e os reforços positivos e assistimos a um aumento de confiança e auto estima por parte de todas as crianças.

Esta forma de agir está intimamente relacionado com a conceção que temos da criança, como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta na sua essência criadora, enquanto ser competente, produtor de arte, transformadora do mundo (Oliveira-Formosinho, 2008). Este processo de valorização e reconhecimento do outro é algo que também nos transforma, muito gratificante para quem apoia as aprendizagens, e vê o caminhar dos seus passos, num caminho de auto estima e confiança, onde a sua liberdade e a sua individualidade única é respeitada. Esse “caminhar” apoiado, quando é bem feito, depressa passa a autonomia.

Ao sentir o interesse crescente na temática dos peixes, ampliámos os interesses dando forma aos peixes através de outra expressão, a dança¹⁰. Desde o início do estágio que tive muita vontade de explorar a dança enquanto forma de expressão, e antes de partir o pé e ficar imobilizada¹¹, ainda tive a possibilidade de dançar com as crianças. Bertoni (1992) prioriza a dança como um fator educacional que contribui no desenvolvimento psicológico, social, anatómico, intelectual e criativo.

Por nos sentirmos tão envolvidas nas expressões¹², desde cedo ficámos responsáveis pela expressão físico motora, e pela dança que dinamizávamos uma vez por semana. Sentimos que estas experiências eram do agrado das crianças, e que eram benéficas em várias dimensões. Além das crianças aprenderem a movimentar melhor o seu corpo, interiorizavam progressivamente a sua imagem, o que permitia que as

¹⁰ Consultar apêndice 3 e 5.

¹¹ Apesar de ter o pé engessado e imóvel, participei em todas as dinâmicas do grupo.

¹² Consultar apêndice 4.

crianças fossem tomando consciência de condições essenciais para uma vida saudável, o que se relaciona com a educação para a saúde (ME, 1997).

Outra das atividades que desenvolvemos foi a visita à Escola Superior de Educação [ESEC]¹³. Esta visita nasceu da curiosidade das crianças relativamente à nossa escola. Uma vez que no momento estávamos a trabalhar com as crianças na abordagem de mosaico [em que escutávamos as suas vozes relativamente à forma como se sentiam no JI] fez todo o sentido para nós planear uma visita à ESEC e partilhar com as crianças, os espaços e as dinâmicas da nossa instituição, tal como as crianças partilhavam connosco, os seus.

Outro dos momentos que partilhámos com as crianças foi a descoberta do mundo das abelhas, indo ao encontro do assunto sobre o qual, estavam a trabalhar naquela semana [medo das abelhas]. Com recurso a uma colmeia, conversámos com as crianças sobre as abelhas e o mel e depois lemos um poema sobre abelhas [escrito por nós¹⁴]. Como só tínhamos o suporte escrito, proporcionou-se no momento fazermos a ilustração do mesmo com os movimentos do corpo, criando símbolos corporais para cada parte do poema. Desta forma, sentimos que a nossa ação facilitou a emergência de outras situações de expressão e comunicação (ME,1997). Através da poesia e do lúdico demos valor às palavras com o gesto, demonstrando através do exemplo, a relação empática que temos com a escrita, conscientes de que “ a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a se interessarem por este domínio “ (*ibidem*, p.71).

A poesia ganhou de novo relevo na nossa prática através de uma atividade - *As rimas dos nossos nomes* - em que construímos versos em conjunto, com o intuito de construir rimas. Assim e recorrendo ao que nos circundava, demos vida a um boneco presente na casa das bonecas [Rafa das Rimas] que ganhou voz através da musicalidade que conferia às rimas que as crianças criavam.

No decorrer da nossa prática pedagógica demos também primazia a momentos relacionados com o teatro, o jogo simbólico e o jogo dramático, nomeadamente no teatro [*A chegada de um irmão*] ¹⁵ e o teatro de sombras [*O menino que tinha medo do*

¹³ Consultar apêndice 4.

¹⁴ Consultar apêndice 18.

¹⁵ Consultar apêndice 7.

escuro]. Com a atividade do teatro de sombras¹⁶, pretendemos desenvolver a criatividade e a sensibilidade artística e mostrar duma forma lúdica, que o escuro também tem a sua luz, podendo ser divertido. Neste sentido, proporcionámos que crianças experimentassem as diferentes possibilidades de um teatro de sombras¹⁷ através da construção de formas com o seu corpo, com luzes, e objetos diversificadas, interagindo com os outros, numa situação de jogo simbólico, partilhando emoções e formas de expressão.

Um ponto comum nas nossas atividades foi a educação pela arte. Segundo Read¹⁸ (1982) “ toda a criança é um artista de qualquer tipo cujas capacidades especiais, mesmo que insignificantes, devem ser encorajadas como contributo infinito da vida em comum” (p.13). Esta ideia apesar de antiga, tem alguma dificuldade em se manter atual. A educação pela arte como método de educação foi apresentada por Herbert Read, mas o próprio afirmou, que esta ideia já havia sido pensada por Platão, quando já no séc. IV, afirmou que a arte deve ser a base da educação.

A par com as expressões artísticas, também a leitura expressiva teve um grande impacto nas crianças. Gostavam particularmente que acompanhássemos a leitura de movimento, e da utilização de um timbre diferente, no momento de dar vida às personagens. Neste sentido, Jensen (2002) refere que uma alteração na tonalidade de voz, ritmo, volume ou sotaque podem prender a atenção das crianças.

No decorrer da prática educativa, promovemos o diálogo, para promover a troca de ideias, a comunicação e a cooperação, em que fomos mediadoras, mas também desafiadoras de modo a que as crianças resolvessem os seus problemas e que se implicassem nos seus próprios processos de aprendizagem.

¹⁶Consultar apêndice 7.

¹⁸ Herbert Read – 1893 : 1968, poeta anarquista e crítico de arte e de literatura, expoente do movimento de educação pela arte.

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

Em jeito de desafio, foi-nos proposto escrever uma história¹⁹ que desse, de alguma forma, continuidade às outras, desenvolvidas no Projeto Gerações²⁰.

Neste sentido, em colaboração com as colegas da outra sala, foi construída uma história, tendo por base, as personagens que as crianças já conheciam. Na redação, tivemos em atenção, tanto a questão das idades, como alguns problemas identificados na sala, pois ao escutarem uma história, as crianças experienciam os seus próprios sentimentos e a relação que estabelecem com o mundo (Abramovich, 2005). Ao encontro desta perspetiva, escrevemos sobre o nascimento do irmão da Clarinha, com um enredo que remetia para as emoções, que algumas crianças sentem no nascimento de um irmão. Esta questão era pertinente naquele contexto, uma vez que, algumas crianças estavam a vivenciar aquela realidade. A peça [*A chegada de um irmão*] foi escrita de modo a contribuir para o enriquecimento pessoal das crianças, refletindo aspectos da sua personalidade, estimulando a sua imaginação, retratando as suas emoções, angústias, dificuldades, os seus desejos e sugerindo soluções para a problemática apresentada (Bettelheim, 1988).

Recorremos ao teatro, enquanto forma de expressão, por ser um contexto que as crianças não estavam tão familiarizadas, pois que o acesso precoce, o hábito de fruição regular e a qualidade da criação artística contribuem para a formação e enriquecimento pessoal da criança (Terra, 2009).

As crianças envolveram-se e interagiram durante o teatro²¹. Após a peça, elas demonstraram interesse em vivenciar as personagens e através de alguns adereços vestiram a pele, e as emoções das mesmas, onde na interação com outras crianças, em atividade de jogo simbólico se consciencializaram das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal (ME,1997).

¹⁹ Consultar apêndice 19.

²⁰ O Projeto Gerações era um programa de desenvolvimento de competências para crianças dos 4 aos 6 anos, que consistia no uso de histórias, como uma ferramenta pedagógica no desenvolvimento do mundo cognitivo, emocional e social das crianças. Estas histórias permitiam que as crianças experimentassem emoções, vivessem as suas fantasias, sem ser preciso que vivenciem aquelas situações no real, despertando emoções e sentimentos, que numa forma pedagógica serviam para aumentar a literacia em saúde.

²¹ Consultar apêndice 7.

No dia seguinte à peça de teatro, chegou uma encomenda à nossa sala. Essa mesma encomenda, misteriosa, foi a situação desencadeadora do projeto. De acordo com Vasconcelos *et al.*, (2012) um projeto pode ser iniciado com um objeto novo, uma história e/ou uma situação-problema.

Todos os olhos observaram com atenção a caixa mistério. Lá de dentro saiu um mapa-mundo e com ele, muitas questões e uma aventura. Naquele momento estávamos longe de imaginar os sítios para os quais aquela caixa nos ia transportar, pois enquanto educadoras estávamos pessoalmente implicadas no projeto. Também para nós, o projeto apresentava dificuldades, dúvidas, necessidades e novos saberes. Desempenhámos o papel de companheiro mais experimentado, o guia, mas também partimos com a criança à descoberta (ME, 1998).

Neste contexto pedagógico, concebemos os momentos de diálogos como abertos e desafiantes, de modo a que despertassem nas crianças a curiosidade e o desejo de saber (ME, 1997). Esse desejo de saber, manifestou-se numa conversa muito participada, onde começaram a surgir questões sobre alguns países presentes nos mapas. Os dedos apontavam, as perguntas iam surgindo e os saberes também. Numa primeira fase, em grande grupo, as crianças, através do diálogo partilharam os conhecimentos acerca dos países em questão, e formularam as questões que pretendiam investigar (Vasconcelos, 1998).

Identificámos através dos diálogos e das interações, um particular interesse em três países, uma vez que se relacionavam com as vivências das crianças do JI. Duas das crianças da instituição eram oriundas desses países [China e Paquistão] e Angola era o país onde estava o pai da Clarinha, uma das personagens da peça de teatro. Ainda durante esse diálogo, construámos uma teia inicial com as crianças, o que permitiu que a aprendizagem das crianças tomasse várias direções a partir de um único interesse. (Saracho e Spodek, 1998).

Desta forma, começou o nosso projeto, a aventura rumo ao desconhecido - “Vamos viajar de avião? Angola, China, Paquistão!”.²²

Numa segunda fase de planificação e desenvolvimento do trabalho, definimos com as crianças o que se ia fazer, como se ia fazer e quem ia fazer o quê. Organizaram-

²² Consultar apêndice 8, 9 e 10.

-se os dias, as semanas, indagámos quem nos poderia ajudar. As crianças sugeriram o primo do L., para nos ajudar na China e a U. da outra sala para nos ajudar no Paquistão.

A procura de respostas foi feita em pequeno grupo, por uma questão de organização, e uma vez que erámos todos “novos nestas viagens”, resolvemos em conjunto com as crianças, que cada grupo ficaria responsável por um país. Assim fizemos com as crianças a planificação do tempo em que iríamos desenvolver o projeto. Em pedagogia de projeto a criança não é um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros (Vasconcelos, 2011). Neste sentido, todo o planeamento do processo e dos resultados foi sempre partilhado pelas e com as crianças uma vez que nós não eramos a principal fonte de saber, mas sim, mediadoras na procura de novos saberes (ME, 1997). Apesar de sermos facilitadoras do processo, éramos investigadoras, juntamente com as crianças (Vasconcelos, 2011).

Numa terceira fase, as crianças partiram para o processo de pesquisa através de experiências diretas (ME, 1998). As pesquisas do projeto iniciaram-se com a consulta de livros através da seleção de informação. Durante essas pesquisas compreendemos o desafio. As crianças nunca tinham pesquisado e precisavam de uma grande atenção da nossa parte, o que também foi valioso porque nos permitiu compreender o início deste processo com outro olhar, mais devagar e com mais atenção.

Depois de encontrarmos imagens alusivas às pesquisas, as crianças gostavam particularmente de recortar as imagens e colá-las. Todos os passos do projeto obrigavam a que muitas vezes as crianças tivessem de aprender a trabalhar em cooperação, o que tornou todo o processo mais enriquecedor, demonstrando que o trabalho de projeto desempenha uma importância fulcral da atividade individual, mas simultaneamente a atenção ao coletivo que é tecido dos outros (Vasconcelos *et al.*, 2012).

O computador foi um elemento de grande interesse para as crianças, na pesquisa de assuntos, na visualização de vídeos e também como forma de registo. Nesta fase, mas em momentos distintos [uma vez que trabalhámos com um pequeno grupo de crianças em cada semana] foram construídos alguns objetos de grande dimensão como o dragão [China], o camião [Paquistão], o livro de Angola com o registo das pesquisas e o livro

da Ponte da Paz [Paquistão]. A propósito de uma música que aprenderam, também quiseram construir chapéus chineses para com eles, dançarem a canção do chinês.

Todas estas construções fizeram sentido no decorrer do projeto. Assim, a vontade de “construir um dragão para assustar os meninos da primária!²³” nasceu de uma imagem de um dragão, fruto de uma pesquisa de uma das crianças. A construção do camião [Paquistão] teve origem na história - A ponte da Paz - onde surgia um camião muito colorido, tradicional do Paquistão, que se revelou como um ponto de interesse. Essa mesma narrativa, escrita por nós, suscitou outra experiência em que as crianças demonstraram necessidade de complementar com imagens o texto, que apenas tinha como suporte, algumas imagens retiradas da internet. Deste processo surgiu um livro, construído com a contribuição de todos.

Todos os passos foram fruto das necessidades e curiosidades que iam surgindo, imbuídos de aprendizagens significativas, onde ficou demonstrado que no trabalho de projeto, a curiosidade leva à investigação, que por sua vez desemboca na descoberta, na concretização do imaginário e aprendizagem do real e em muitas outras aprendizagens. Assim, todos estes processos foram planeados em grupo numa lógica de negociação, tendo como suporte um ambiente democrático. Deste modo, tal como é referido nas OCEPE, planejar com as crianças, em pequenos e em grande grupo, são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem (ME, 1997). Esta forma de trabalhar implicou uma sala de atividades, não organizada em cantinhos estáticos, estereotipados, mas em autênticas oficinas de criação, de experimentação, onde todo o espaço do JI se transformou num laboratório de pesquisa, num espaço de música e cor, de expressão e arte, onde o caminho era impulsionado pelo envolvimento e pela descoberta constante do novo (Vasconcelos, 2012).

Ao longo do projeto, fruto do envolvimento e das descobertas, foram sempre surgindo novas ideias, quer por parte das crianças, quer da nossa parte, que depois se refletiram numa teia final.

Foi numa perspetiva globalizante, numa abordagem interdisciplinar da aprendizagem que encarámos este projeto. As diferentes áreas de conteúdos, previstas

²³ Citação de uma das crianças da sala.

nas OCEPE foram articuladas e integradas num processo flexível, tendo como área sempre presente a formação pessoal e social, uma vez que esta é uma área transversal e sempre presente na promoção de atitudes e valores que permitam às crianças tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida (ME, 1997).

A avaliação e a reflexão foi um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto (Oliveira-Formosinho, 2011), sendo estas abertas, imparáveis e crescentes (Leite, Malpique e Santos, 1989). Esta mesma reflexão, feita no fim e ao longo de todo o processo avaliou a intervenção dos vários elementos do grupo, a forma como colaboraram e os resultados a que chegaram. Assim as diferentes etapas não foram apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear, “entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (ME, 2004, p.17).

No final, realizámos em grande grupo, um balanço geral do decorrer do processo e das aprendizagens, culminando na divulgação, em que os grupos partilharam uns com os outros os seus saberes e a documentação dessas mesmas descobertas.

Posteriormente, as crianças da sala ampliaram a divulgação do projeto à outra sala, em que mostravam aos seus amigos, os países para “os quais tinham viajado” [festa de Angola, danças do Dragão, danças do chinês, a confeção do rotti].

Num momento seguinte, esta divulgação²⁴ foi alargada ao 1.º CEB, onde as crianças sugeriram “fazer um dragão chinês para assustar os meninos da primária”.

Para uma divulgação mais alargada à família e à comunidade, no dia da festa de fim do ano, em conjunto com as crianças montámos uma exposição com toda a documentação construída ao longo do projeto. As paredes e os espaços da instituição serviram assim de espaço de documentação produzida ao longo do projeto, com produções das crianças, registos escritos dos adultos e fotografias), refletindo a história e o processo do projeto “integrando memórias recentes e longínquas” (Lino, 2007, p. 107) que conferiram uma identidade à instituição, às crianças e a todos os que participam na sua educação.

²⁴ Consultar apêndice 11.

SECÇÃO B

Ensino do 1.º CEB

CAPÍTULO II

Contextualização e Intervenção da Prática Supervisionada

De acordo com Sousa (2003), a contextualização da instituição é muito relevante, uma vez que permite ao professor “ter um panorama geral do meio educativo e do material em que irá desenvolver as atividades educativas” (p. 43).

Neste sentido, e uma vez que as crianças não são ilhas isoladas, pertencem a uma comunidade, a uma sociedade, a uma cultura (Oliveira-Formosinho, 2007) e que escola é um espaço, onde a criança permanece grande parte dos seus dias, o professor terá de conhecer a dinâmica do quotidiano da instituição e da comunidade em que esta está inserida, de modo a construir pontes entre o que a escola necessita e o que a comunidade tem para lhe oferecer, e vice-versa (Ercolin, 2008).

As informações acerca da organização espacial e estrutural da escola podem assim, ser pistas no caminho do delineamento das atividades educativas. Desta forma e de acordo com esta perspetiva, pretende-se, neste ponto caracterizar o contexto, bem como o grupo de crianças, no qual foi desenvolvida a prática pedagógica. Zabalza (2000) refere que atualmente o ensino é cada vez mais uma atividade de equipa e uma atividade realizada numa parceria entre a escola e o seu ambiente, uma vez que as escolas são locais privilegiados da relação e da comunicação (Nóvoa, 2001).

2.1. Caracterização e organização da escola

A instituição onde foi desenvolvida a prática pedagógica pertence a um Agrupamento de Escolas que se enquadra num contexto sociocultural urbano, localizado no centro do país. Este Agrupamento agrega dois JI, quatro escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico [CEB] e uma Escola do 2.º e 3.º Ciclos.

A Escola do 1.º CEB referida tem um horário de funcionamento entre as 8h30 e as 18h00, com atividade de segunda a sexta-feira. Entre as 16h30 e as 17h30, o funcionamento escolar é atribuído às atividades extracurriculares [AEC], com exceção de alguns dias que têm a disciplina de inglês.

Relativamente aos recursos humanos, a equipa de trabalho é constituída por uma docente coordenadora de estabelecimento, que presta igualmente apoio educativo, doze docentes com turma, uma docente de Educação Especial e uma docente de apoio

à biblioteca. O pessoal não docente é formado por nove elementos, distribuídos por seis assistentes operacionais, uma psicóloga, uma terapeuta da fala e uma bibliotecária.

Assim todas as pessoas da instituição são importantes nos seus diversos papéis, pois tal como Oliveira-Formosinho (2007) refere, no “centro da construção dos saberes estão as pessoas, as crianças, os adultos, os alunos e os professores” (p.31).

2.2. Organização do espaço²⁵

Arends (1995) menciona que certas características físicas da escola têm-se revelado como importantes na promoção do sucesso. Tendo em conta este aspeto e uma vez que o espaço é em si um educador (Malaguzzi, s.d. citado por Gandini, 2008), pensamos²⁶ em espaços psicopedagógicos enquanto todos os espaços pertencentes à escola, uma vez que o aluno aprende em diferentes contextos. Assim existem vários espaços que privilegiam essa aprendizagem.

A escola é constituída por 2 edifícios. O principal destina-se ao 1.º CEB e o outro ao II. O edifício onde decorrem as aulas e atividades do 1.º CEB é constituído por dois pisos.

O espaço exterior é constituído por várias zonas: um campo polidesportivo; uma zona com mesas e bancos de madeira; uma pequena horta dividida em quatro frações, sendo cada fração correspondente a cada ano de escolaridade; e ainda um espaço mais amplo ao ar livre para brincadeiras. Todos estes espaços são descobertos, havendo apenas uma pequena zona no exterior com cobertura. De acordo com Spodek e Saracho (1998), a área exterior deve ser considerada uma extensão da sala de aula, oferecendo oportunidades para experiências estimulantes de aprendizagem (p.132).

Os mesmos autores referem que a sala deve estar organizada, permitindo que diversas atividades tenham o espaço, os materiais e os equipamentos necessários à disposição, para que possam acontecer simultaneamente, sem interferirem umas com as outras.

²⁵ Parte da informação presente neste subtítulo foi extraída do dossiê de estágio, realizado em cooperação com o meu grupo pedagógico.

²⁶ Sempre que escrever a 1.ª pessoa do plural, estou a referir-me ao grupo de estágio, uma vez que foi em parceria educativa que esta experiência foi vivida.

A sala²⁷, apesar de ter um alçado lateral todo envidraçado, não permite usufruir da iluminação natural. Assim, é necessário a utilização da iluminação artificial a maior parte do dia. Devido às condições de luminosidade da sala e ao posicionamento dos alunos face aos quadros, as mesas encontram-se dispostas em fila, embora exista o cuidado de, regularmente, alterar a estrutura das filas, bem como os lugares das crianças.

A sala deve adequar-se às suas funções, “sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções” (Arends, 1995, p. 94). De acordo com o mesmo autor, esta formação é mais adequada para situações em que o professor quer a atenção mais focalizada numa determinada direção.

No entanto, esta disposição não é conducente à discussão nem a atividades em pequenos grupos (*idem/ibidem*, p. 94), sendo que o cenário de trabalho numa sala de aula, deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado, para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular deste ciclo de educação escolar (Niza, 1998).

Na outra lateral da sala, existe um armário, onde se encontram todos os materiais didáticos e os manuais escolares dos alunos, organizados e colocados de forma acessível a todos. Nesse mesmo alçado, existe uma bancada onde se encontra o leite e a fruta oferecida pela escola assim como um lavatório de apoio.

A parede do fundo da sala está forrada com um material adequado à exposição de trabalhos dos alunos, assim como informação pertinente para os mesmos. Nessa mesma parede, está afixado uma tabela de tarefas, que vai sendo alterada todas as semanas.

Na sala existe ainda um espaço destinado ao depósito do material para reciclar [garrações com tampas, pilhas, papelão] com uma folha de registo afixada na parede, para que cada criança assinale os materiais que traz de casa, para reciclar. Assim, a organização e a utilização do espaço são expressivas das intencionalidades educativas da professora cooperante, um espaço construído por todos, como “ uma espécie de aquário que espelha as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi, s.d., citado por Gandini, 2008, p.24).

²⁷ Consultar apêndice 20.

2.3. Caracterização do grupo/turma

A minha intervenção pedagógica ocorreu numa turma de alunos do 3.º ano, constituída por 25 crianças [9 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, nascidos no ano de 2007].

Torna-se difícil caraterizar em traços gerais uma turma, pois os alunos deste grupo são todos diferentes e cada um tem as suas caraterísticas e individualidade, aliás como todas as crianças. Tal como Gedeão (1958) também considero que “não há, não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais” (p. 20).

Nenhuma das crianças apresenta qualquer deficiência ou qualquer tipo de dificuldade motora. Neste grupo existem duas alunas que apresentam dificuldades de aprendizagem. Uma, devido ao facto de não ter sido devidamente referenciada à entrada na escolaridade obrigatória. A outra aluna integrou este ano a turma e de acordo com a orientadora cooperante, manifesta algumas dificuldades de aprendizagem oriundas da falta de concentração.

Relativamente às dinâmicas de grupo, apesar de a docente considerar importante o trabalho em grupo [devido à exigência do programa a cumprir e à falta de tempo para este tipo de atividades] os alunos não estavam habituados a trabalhar em grupo, sendo que os trabalhos eram apenas realizados de forma individual.

Como características mais evidentes desta turma, é possível constatar que são alunos interessados, curiosos e, quando motivados, envolvem-se nas tarefas.

Para que a nossa intervenção fosse eficaz, foi necessário ter consciência das caraterísticas, das qualidades bem como das dificuldades académicas, comportamentais e sócio - emocionais dos alunos e sermos sensíveis e compreensivas, perante estas (Heimburge e Rief, 2000).

Este conhecimento da turma, bem como da instituição e de todos os membros da comunidade escolar, foi uma base para o sucesso da prática pedagógica do nosso grupo de estágio, pois “uma escola com êxito é aquela em que as relações e interações são facilitadas e coordenadas, de modo a que as pessoas envolvidas possam levar a bom termo a missão que têm em comum” (Ainscow, 1997, citado por Chousa, 2012, p.12).

2.4. Itinerário formativo

A prática pedagógica supervisionada representou uma fase de extrema importância na minha formação, não sendo suficiente a componente teórica, existiu também a necessidade de experimentar, de ter dúvidas, de atuar, e de refletir sobre a ação. De acordo com Alarcão (1996), “a experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional mostram que a formação inicial não se pode reduzir à sua dimensão académica, mas também tem que integrar uma componente prática e reflexiva” (p. 7).

Assim, este percurso dividiu-se em dois momentos, uma fase de observação que denominei de - *Conhecer para compreender* - [de 19 de outubro a 9 de novembro de 2015] e uma fase de intervenção, entendida por mim como - *Crescer a Aprender em Companhia* – [de 9 de novembro de 2015 a 27 de janeiro de 2016], da qual faz parte integrante o projeto desenvolvido *A ler o mundo*.

Foi numa caminhada de permanente reflexão sobre a minha prática que construí e desconstruí a minha ação. Escutando os alunos, recebendo feedback da orientadora cooperante e do supervisor, crescendo com as minhas colegas, numa profunda base de cooperação, que passo a passo, tracei as minhas rotas e fui descobrindo outros caminhos.

Neste sentido, fiz uso do conhecimento teórico que adquiri ao longo do curso e aliei-o à prática, recorrendo sempre à reflexão em todo o percurso, para que existisse unidade entre o meu discurso, a minha ação e a utopia que me move (Freire, 2000).

2.4.1. Conhecer para compreender

Segundo Formosinho (2002), a observação “implica e pressupõe um trabalho de análise das principais componentes de uma perceção e um trabalho de relação e/ou integração dessas mesmas componentes” (p.56). Desta forma, a observação e o conhecimento das crianças, dos seus interesses e necessidades fornece-nos pistas no caminho mais correto a seguir.

Observei que as mesas estavam dispostas em filas, que a maioria dos trabalhos eram concretizados de forma individual, e em que findas as tarefas os resultados eram apresentados e discutidos em grande grupo.

Normalmente, a orientadora cooperante dava voz a todas as crianças, incentivando e corrigindo oralmente ou recorrendo ao quadro branco. A planificação diária era pensada com base numa planificação semanal, elaborada pelas docentes titulares das turmas do 3.º ano da escola. Esta colaboração garantia a articulação entre turmas (Fernandes, 2011). No entanto, considero que uma vez que todas as turmas são diferentes [ritmos e características] seja estranho que todas elas trabalhassem os mesmos conteúdos, simultaneamente.

Neste tempo inicial de observação e adaptação, além de nos entrosarmos nas dinâmicas da instituição e do grupo, foi um período em que tivemos contato com documentos que regem a ação da orientadora cooperante [PTT, PE e o PAA].

Ainda no período de observação, através dos comportamentos do grupo compreendemos que a docente tinha estipulado e negociado as regras com os alunos. De acordo com Tognetta e Vinha (2007), as regras negociáveis são aquelas construídas com os alunos numa relação de cooperação, geralmente conduzidas por um professor ou orientador podendo ser discutidas e negociadas quando surgir uma necessidade.

Por concordarmos e termos consciência dos benefícios da pedagogia da participação, esta foi adaptada no quotidiano da nossa prática.

Ao observar a planificação e o horário da turma, entendi que as disciplinas eram distribuídas por tempos diferentes, mas no entanto à rigidez do papel, opôs-se uma prática fluida e interdisciplinar por parte da professora cooperante, respeitando o artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que refere que os saberes tem de ser contextualizados e articulados de modo a promover aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos.

Saliento a colaboração entre docentes [a professora titular, a professora de NEE e a professora de apoio] que trabalhavam numa base de entajuda e diálogo, na busca de melhores estratégias para colmatar as dificuldades dos alunos. Neste sentido, para a escola funcionar de forma eficiente é necessário a existência de boas relações entre os docentes e que estes planeiem em cooperação os objetivos a desenvolver e as estratégias necessárias para atingi-los (Arends,1995). Relativamente a este facto,

Morgado (1999) acrescenta ainda que o desenvolvimento profissional de cada professor se torna mais consistente e facilitado num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face às dificuldades. Compreendendo estes pressupostos, também a nossa prática foi pautada por estas atitudes.

Gostaria de referir que o ambiente afetivo²⁸ criado na aula pela docente na interação com os alunos - e posteriormente por nós - foi um elemento de destaque para mim, uma vez que as aprendizagens se tornam facilitadas “quando o aluno trabalha com prazer e quando os seus esforços são coroados de êxito. Isto significa que o êxito escolar depende tanto dos aspectos intelectuais como dos afetivos” (Neves e Carvalho, 2006, p. 202).

Saliento ainda, a importância que a orientadora cooperante desempenhou na nossa prática, concordando com a linha de pensamento de Vygotsky (1978), relativamente à aprendizagem. Também para nós, enquanto aprendizes foi importante a interação com um companheiro mais velho, mais experiente, que nos estimulou a arriscar, a ir além do nosso nível de desenvolvimento real. O papel da docente, mais experiente, tornou-se crucial, pois a observação da sua prática, permitiu-nos ter um distanciamento que ampliou a nossa capacidade de avaliar, de refletir, o que necessariamente, foi importante na configuração e reconfiguração da nossa ação.

A orientadora cooperante incentivou as nossas ideias, deu-nos liberdade de experimentar, de ousar, de arriscar, de errar e de aprender, o que considero ter sido uma mais-valia na nossa prática pedagógica.

2.4.2. Crescer a aprender em companhia

Tal como no contexto de Educação Pré-Escolar [EPE], optei por intitular o momento de intervenção como - Aprender a crescer em companhia – uma vez que, o processo de aprendizagem no contexto de desenvolvimento de uma prática pedagógica, nunca é um ato solitário. A prática pedagógica supervisionada é uma fonte de conhecimento através da experimentação, o que permite uma reflexão na ação,

²⁸ Esta questão será aprofundada na experiência chave [Afetividade – fio condutor da interação, suporte da aprendizagem].

provocando a necessidade de desenvolver novos raciocínios, novas maneiras de pensar e equacionar problemas (Alarcão, 2005).

Esta conceção de prática reflexiva exigiu que tivéssemos a capacidade de criticar as nossas práticas, os valores implícitos, assim como os contextos em que estas se desenvolveram e as repercussões que tiveram na melhoria da qualidade dessa prática (Day, 2001), sendo nesse sentido que trilhei o meu caminho, como aprendiz, em descoberta, com a humildade de quem aprende com tudo, e com todos.

Tendo em consideração o princípio atrás referido, todas as planificações, apesar de serem concretizadas individualmente, foram concebidas em grupo. Aspeto que considero ter sido uma mais-valia, uma vez que permitiu o confronto de opiniões, uma reflexão constante, um diálogo permanente na procura de um encontro de pontos de vista. Neste sentido, Freire (1997) reforça esta ideia e afirma que precisamos de nos formar para a cooperação, e que “quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a partilhar evidências, informação e a buscar soluções” (p. 43).

A planificação é considerada um instrumento de trabalho único que reflete a forma como o docente compreende o processo de ensino e de aprendizagem e como orienta a sua metodologia de intervenção nos conteúdos educativos, adequando os recursos à especificidade do grupo a quem se dirige (Zabalza, 1994). Assim, tivemos o cuidado de planificar as sessões para que todas as áreas curriculares se cruzassem, e que existisse um sentido para que estas fossem abordadas.

Considerámos a planificação como um fio condutor da aula, um mapa da estrada em que, para se chegar a um destino, se marca um caminho (Braga, 2004). Apesar do caminho traçado, durante esse percurso podem-se fazer desvios, o facto de se planearem as aulas é tão importante como ser-se capaz de colocar a planificação de lado. Assim “uma aula deve acontecer, ser viva e dinâmica, onde a trama complexa de inter-relações humanas deve ser respeitada, tendo em conta a diversidade dos alunos, não pretendendo ser um decalque do que está no papel” (*idem/ibidem*, p.29). Assim, planear também é correr riscos, é experimentar, delinear cenários de intervenção (Leite, 2010).

Ao planificar situações de aprendizagem, tivemos atenção para que estas fossem desafiantes, interessantes e motivadoras, mas apoiando os alunos para que

chegassem a níveis de realização a que não chegariam por si só, andaimando as suas aprendizagens (ME, 1997).

A interdisciplinaridade foi uma estratégia usada na nossa prática educativa, o que permitiu interligar as diferentes áreas. Esta prática ultrapassa a dispersão do pensar fragmentado, encontrando uma articulação, um espaço comum (Pombo, Guimarães e Levy, 1994). Nesta perspetiva, permitimos que os múltiplos conhecimentos se interligassem, proporcionando também experiências que integrassem as próprias vivências e as próprias produções dos alunos. Só desta forma, compreendem a aplicabilidade dos conceitos que aprendem, uma vez que na vida para resolver um problema, recorremos a diferentes áreas do saber.

Tendo em conta que o espaço da sala deve adequar-se às suas funções (Arends, 1995), e uma vez que as nossas práticas incentivavam à comunicação, propusemos a alteração da disposição das mesas. Com a orientadora cooperante tentámos encontrar uma disposição que permitisse que todos vissem bem para o quadro, mas que possibilitasse uma maior interação, onde todos os alunos se conseguissem olhar e comunicar. Dentro do que o espaço nos permitia, dispusemos as mesas em U, com duas mesas no seu interior, uma vez que a turma era numerosa. Esta organização ofereceu a possibilidade ao grande grupo de poder interagir, olhar-se, maximizando a comunicação e os momentos de partilha.

Faço minha a questão de Sanches (2001), quando questiona: “Se o saber não vem apenas do professor, mas também dos alunos, porque não os colocamos em situação de se olharem nos olhos quando estão a falar?” (p. 18). Tal como refere Arends (1995), a forma como o espaço é utilizado afeta a atmosfera de aprendizagem da sala, influenciando o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos, sendo esta organização fundamental no desencadeamento das aprendizagens.

Outra das alterações que efetuámos no espaço foi a exposição dos diferentes materiais construídos ao longo da prática pedagógica, dando às paredes uma linguagem de documentação, pois estas também comunicam, documentando aprendizagens (Edwards *et al.*, 1999). Esta questão contribuiu para o bom ambiente da sala, no sentido em que, “tal exposição pode servir como sistema de incentivo”. Além

deste aspeto, uma sala alegre, acolhedora e convidativa afeta positivamente a concentração dos alunos (Arends, 1995).

Considerámos importante a promoção de momentos que estimulassem o trabalho colaborativo entre os alunos, com o fim de promover desenvolvimento, a nível cognitivo e a nível relacional (*idem/ibidem*). Assim demos espaço para que as aprendizagens fossem construídas individualmente, em díade, pequenos grupos e em grande grupo. Proporcionámos momentos de aprendizagens através do jogo e de ambientes mais lúdicos, uma vez que através da experiência integrada do jogo, surge o aluno participativo, surge a comunicação e ao se proporcionaram ambientes desafiadores, estimulamos o intelecto e estádios mais elevados de raciocínio (Vygotsky, 2012). Assim, através do jogo recupera-se o “caráter lúdico do ensino e da aprendizagem” (Marcellino, 1994, p. 59).

No desenvolver da ação educativa²⁹, construímos materiais didáticos para abordar as várias áreas, nomeadamente material para jogos [loto dos sinónimos; quem é quem? jogo dos rebuçados; jogo da numeração romana, jogo – uma viagem ao mundo dos romanos], textos diversos [narrativas, notícias, poesias, canções, textos narrativos e textos dramáticos] bem como a criação de desafios matemáticos, de fantoches e de *power points*.

Para explorar o Português, ao longo da nossa prática educativa, foram promovidas várias ações em que os alunos tiveram a possibilidade de escrever textos livres, assim como a construção conjunta de uma minibiblioteca na sala. Esta opção foi tomada em consciência, uma vez que estes apresentavam dificuldades na expressão escrita e na leitura. Um dos textos, escrito pelos alunos [A viagem de Estranholas] numa abordagem criativa e colaborativa, ganhou tal dimensão, que culminou numa peça de teatro e num livro, apresentados na divulgação do projeto e no nosso último dia.

Ao longo do processo, vários foram os tipos de texto escritos por nós. Estes foram redigidos com base nos interesses dos alunos para lhes despertar o interesse pela leitura e naturalmente, também recorremos a livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura [PNL].

²⁹ Consultar apêndice 21.

Para explorar a área de Estudo do Meio, promovemos atividades que fossem divertidas tais como jogos de parentesco [Quem é quem?], construímos uma linha cronológica com fio e molas, e juntos, definimos os momentos mais relevantes da turma. Também promovemos momentos de investigação nos computadores onde criámos guiões de pesquisa, uma vez que as crianças não estavam habituadas a esta dinâmica de trabalho.

No âmbito da área da Matemática, como percebemos a dificuldade dos alunos nas tabuadas construímos em conjunto, uma tabuada gigante e afixamo-la no fundo da sala. Estimulámos a aprendizagem dos alunos com jogos de colaboração [jogo da numeração romana, exercícios, problemas, enigmas em que, em pequenos grupos, respondiam aos desafios propostos, comunicando e discutindo processos e resultados em grande grupo]. Assim, privilegiámos a colaboração entre pares, ou pequenos grupos, uma vez que este tipo de organização é um meio fundamental para a análise e aperfeiçoamento das ideias matemáticas, de forma a criar as condições necessárias para que os alunos exprimissem as suas ideias e comentassem as propostas dos colegas (Ponte e Serrazina, 2000). No decorrer deste processo, também demos espaço a que as tarefas fossem feitas individualmente, de modo a desenvolver a autonomia.

Verificámos também, as expressões artísticas eram pouco trabalhadas. Para colmatar essa necessidade, promovemos sessões de expressão plástica [modelação de barro, construção de caixas de transporte para livros, costura, corte e colagens] em diferentes contextos, sempre em consonância com os temas trabalhados na semana e o projeto desenvolvido.

Relativamente à expressão dramática e à dança, estas foram uma constante no nosso projeto [A ler o mundo] em que através da arte como forma de expressão [teatro e dança] se fez a comunicação do trabalho desenvolvido ao longo do projeto.

Outra da questão que privilegiámos na nossa prática foi o feedback dos processos e dos resultados dos trabalhos dos alunos. Apercebemo-nos que nos trabalhos escritos, a sua correção era feita [oralmente, em grande grupo, ou pela professora] mas o trabalho era seguidamente arquivado. Desta forma, os alunos não tinham consciência dos seus erros, nem das correções, o que dava origem a muitos erros ortográficos e a grandes dificuldades na produção de textos coerentes. Assim, sem consciência dos resultados, a prática tem pouco valor para os alunos (Arends, 1995). De acordo com

este autor, torna-se necessário proporcionar feedback tão cedo quanto possível, de uma forma específica, adaptando o feedback ao nível de desenvolvimento do aluno, privilegiando o elogio e o feedback sobre os desempenhos corretos.

Para ir ao encontro desta perspetiva, o diálogo assumiu um papel muito importante na nossa ação, onde a interação através da comunicação se constituiu como condição para a mediação de aprendizagens. Proporcionámos momentos de partilha, diálogo e debate, questionando as opiniões dos alunos e partilhando as nossas, incentivando a comunicação, oferecendo relevo e estímulo positivo à partilha, à troca de opiniões desenvolvendo o pensamento crítico e a argumentação. Ao agir desta forma, ganhámos consciência do papel fundamental do professor ao promover uma educação crítica, que tem como pressupostos a participação ativa, a discussão e o diálogo assente no princípio de que a prática da democracia se faz através da prática da participação (Lima, 2000).

Através destas atitudes espelhadas nas nossas ações, considero que promovemos o desenvolvimento da autoestima, contribuindo para que os alunos se sentissem mais competentes e ativos no seu processo de aprendizagem (Brighthouse e Woods, 2010). Neste seguimento, acredito que criámos contextos criativos, motivadores e dinâmicos, fazendo com que os alunos realizassem aprendizagens curriculares, bem como o desenvolvimento de competências e saberes adequadas ao seu crescimento e à sua felicidade.

Simultaneamente, também nós fomos crescendo e evoluindo no decorrer da prática pedagógica, aliando a reflexão à ação, a planificação à escuta, de modo a pensar e (re) pensar novas estratégias, no sentido de irmos ao encontro das necessidades e interesses dos alunos.

2.4.3. Projeto - A ler o mundo...

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2009), a palavra projeto tem um significado, que remete para a essência do que considero ser, verdadeiramente um projeto. Na linha da filosofia existencial, o projeto é aquilo para o que o homem tende,

algo constitutivo do seu ser verdadeiro. Sendo a educação uma preparação para a vida, para o mundo, só faz sentido que o projeto seja parte integrante dela.

Formar leitores capazes de ler o mundo, leitores que voluntariamente o são ao longo de toda a vida (Moss e Young, 2010) constitui atualmente um dos grandes desafios da instituição escolar. Face a esta questão, e uma vez que nos foi referido pela orientadora cooperante, que os alunos apresentavam dificuldades e revelavam desinteresse pelo ato de ler, escolhemos como tema central do projeto, a leitura.

Uma vez que a pedagogia de projeto é uma estratégia usada para encontrar respostas para determinados problemas recorremos a esta metodologia para incentivar e motivar as crianças para a leitura (Leite, Malpique e Santos, 1989).

Segundo Cruz (2007), a leitura consiste no confronto do leitor com a palavra e o texto, envolvendo processos complexos numa interação entre pensamento e linguagem, num intercâmbio ativo de significado. Foi assim, na procura de aprendizagens significativas, que caminhamos juntos no projeto, numa metodologia ativa “assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite *et al.*, 1989, p. 140).

Fase I – Definição do problema

Numa fase inicial do projeto - identificação e definição do problema - (Vasconcelos, 2008), conversámos em grande grupo sobre as opiniões e sentimentos dos alunos referentes à leitura, de modo a compreender quais os argumentos e as motivações que os levavam a ler ou os argumentos que os desmotivavam de ler. Nesta etapa partilharam-se as ideias e os sentimentos, conversando-se em pequeno e grande grupo (*idem/ibidem*, p. 37). Destas conversas, surgiu a necessidade de atribuir um nome ao projeto, ação esta, que se desencadeou através de uma chuva de ideias, dando origem ao nome *A ler o mundo...*³⁰. Um nome, que por coincidência é referido por Freire (1991) quando nos afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra,

³⁰ Consultar apêndice 22.

daí que a posterior leitura desta, não possa prescindir da continuidade da leitura daquele, pois linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (p. 11).

Fase II – Planificação e Desenvolvimento

Nesta fase de planificação e desenvolvimento do trabalho “ fez-se uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função de metas específicas. Elaboraram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa” (ME, 2004, p. 15).

Em grande grupo, e num ambiente aberto e facilitador do diálogo, surgiram várias propostas de atividades, a serem desenvolvidas para a promoção da leitura tais como: a criação de uma minibiblioteca na sala, conceção e produção de uma mascote, um poster de leitura e a construção do livro gigante da turma. Foi através deste encontro de ideias, na interação de diferentes tipos de conhecimento, que se abriram novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagens individuais e sociais (Machado, 2004). De modo a facilitar a compreensão de todos, ao longo do processo, a informação foi sistematizada numa teia tecida com a finalidade de organizar e agrupar as ideias (Chard e Katz, 1997).

Enquanto seres humanos, nós não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Tornamo-nos leitores ou não, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida (Azevedo e Martins, 2011). Neste sentido, pretendemos partir das ideias dos alunos, processo este, revelador de envolvimento e entusiasmo. O traçar deste caminho contribuiu para que as aprendizagens tivessem um significado, sendo portadoras de sentido e de vida (Vasconcelos, 2011).

Fase III – Execução.

A minibiblioteca foi uma das sugestões das crianças. Em diálogo com os alunos, chegámos à conclusão, que cada uma podia trazer um livro de casa para a biblioteca da turma. Neste sentido, contactámos os pais a comunicar o projeto e a solicitar o empréstimo dos livros. No decurso desse processo, sentimos necessidade, enquanto

grupo [grupo de estágio e alunos] de conceber algumas regras para o bom funcionamento da biblioteca da turma. Assim, as regras foram construídas democraticamente, através do diálogo, escritas pelos alunos e afixadas no local escolhido para acolher a minibiblioteca.

Na recolha dos livros trazidos pelos alunos, questionámo-los sobre os aspetos que seriam relevantes para o registo dos mesmos, surgindo assim a necessidade da construção de uma tabela de registo³¹. Decidimos em conjunto, que todas as semanas, duas crianças ficariam responsáveis, no período da tarde [quartas-feiras], por efetuarem esse registo.

Posteriormente, foi sugerido pelo grupo de estágio o preenchimento de uma ficha de leitura, de carácter facultativo, que tinha como intuito desenvolver o espírito crítico e o poder de argumentação, mas também ser parte constituinte de uma revista literária, um documento a ser consultado pelas crianças, aquando da escolha de um livro.

Para Leite, Malpique e Santos (1989), esta fase é caracterizada pelo trabalho de campo, reflexão teórica e produção.

Seguindo o tecer da teia, procedeu-se à construção dos sacos de transporte, uma das sugestões das crianças. Uma vez que a escola estava referenciada como sendo uma eco escola, considerou-se pertinente proceder à reutilização de alguns materiais tais como: caixas de cereais, jornais, papéis de desperdício, entre outros. Assim, as crianças construíram e decoraram os seus sacos de transporte, a partir da sua imaginação. Compreendemos ao longo do projeto que os conhecimentos resultantes de uma interação lúdica, com toda a gama de aspetos afetivos e cognitivos que os caracterizam, tinham um valor especial para os alunos, visto que o carácter de genuinidade da interação os tornava mais significativos (Machado, 1994).

Uma vez que os alunos estavam dispostos por três áreas de trabalho, e que não estavam familiarizados com estes métodos de trabalho, inicialmente gerou-se na sala, alguma confusão. Como estratégia para minimizar a agitação, decidimos introduzir nas sessões de projeto, uma música de ambiente, de modo a acalmar as crianças e a potenciar a sua criatividade. Esta estratégia resultou, muito bem, uma vez que a música

³¹ Consultar apêndice 23.

potencia os circuitos cerebrais, melhorando a sensibilidade, concentração, o raciocínio lógico e a memória (Becker, 2003, p. 125).

Continuando o tecer da teia³² construída, uma das propostas sugeridas pelas crianças foi a construção de uma mascote para o projeto. Concretizando essa vontade, os alunos desenharam um esboço da mascote, que continha a informação dos materiais usados na construção.

Posteriormente, dois alunos fizeram a recolha dos elementos de todos os esboços e desenharam uma mascote final, com a compilação de todas as ideias. Mais tarde, do esboço, surgiu a materialização do *Estranholas* num grande boneco de tecido, que as crianças decoraram com os elementos presentes no esboço final. Nesta atividade, os alunos exploraram diversas técnicas de expressão plástica tais como o recorte, dobragem e colagem, bem como a tecelagem e a costura.

Durante todo o processo, demos ênfase e espaço para a leitura silenciosa e individual, bem como à partilha da leitura em voz alta. Quando a leitura em voz alta era dinamizada por nós, líamos de forma expressiva, sendo uma forma de motivar as leituras pessoais. Assim, através dos atos e dos exemplos, educámos “dando-lhes a ideia de que a leitura pode ser também sinónimo de partilha e sociabilidade... para além de uma maior perceção da musicalidade da língua” (Cadório, 2001, p. 76).

Uma vez que a leitura se encontra intimamente relacionada com a escrita, e que observámos que os alunos apresentavam alguma dificuldade na redação de textos, com tendência para textos muito curtos e com muitos erros ortográficos, bem como alguma incoerência na sequência lógica do fio narrativo das suas histórias, resolvemos sugerir um ateliê da escrita³³. Enquanto professoras assumimos vários papéis, assumindo neste caso o de mediadoras do conhecimento, provocadoras e criadoras de possibilidades (Lino, 2007).

Este ateliê da escrita³⁴ desencadeou outras dinâmicas e o fio da espontaneidade e da criação foi-se desenrolando em muitas aprendizagens, descritas na experiência-chave [A escrever o mundo...].

³² Consultar apêndice 27.

³³ O ateliê da escrita surgiu no decorrer do projeto e funcionou como um espaço de escrita, colaboração e criatividade onde os alunos criaram uma narrativa que desembocou num livro e numa peça de teatro.

³⁴ Consultar apêndice 24.

Quando uma das crianças sugeriu fazer um teatro com a história criada, aproveitámos a oportunidade para abordar o texto dramático e proceder à passagem do texto narrativo para este. Esta redação foi construída em grande grupo, numa lógica de cooperação enriquecedora. Não foi um processo fácil, mas foi verdadeiramente significativo, onde o nosso papel não foi “facilitar a aprendizagem no sentido de tornar fácil ou leve, mas ao pelo contrário estimular, tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes” (Edwards *et al.*, 1999 p. 164).

Fase III – Divulgação

Na etapa da divulgação do projeto³⁵, socializa-se o saber, este torna-se útil aos outros (Vasconcelos *et al.*, 2012) através da partilha e da comunicação. A divulgação contou com a presença de duas turmas do 3.º ano, as respetivas professoras, a docente de educação especial e a coordenadora de estabelecimento.

Expuseram-se na sala os materiais construídos ao longo do processo, a minibiblioteca, o *Estranholas*, o livro [A viagem de *Estranholas...*] bem como o livro gigante da turma e a revista literária.

Inicialmente, foi mostrado um *power point* com uma coletânea de fotografias representativas dos momentos mais importantes do projeto. Estas fotografias eram enquadradas pelas explicações de duas alunas que narravam o processo. Neste sentido, as crianças aprenderam a expressar o seu percurso de trabalho, a pensar e a comunicar a forma como trabalharam (Chard e Katz, 1997). Seguidamente, as crianças dramatizaram a peça – A viagem de *Estranholas* - com recurso ao teatro de fantoches. O teatro surgiu como ocasião privilegiada para cultivar o gosto pelos livros e a leitura em ativa colaboração. (Niza 1998). Neste sentido, o teatro tal como a leitura foi ao encontro da imaginação criadora, do mundo peculiar da criança e do seu universo vivencial (Terra, 2009).

No final da divulgação os alunos ofereceram os livros que tinham escrito às outras turmas, partilhando com estas, o seu bem mais precioso, as suas produções, a sua arte. Neste sentido, e com todos os alunos envolvidos e animados, a divulgação revestiu-se

³⁵ Consultar apêndice 25 e 26.

de celebração, de festa, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto (Edwards *et al.*, 1999).

A pensar o mundo... – breve reflexão sobre o projeto

Ao longo de todo o processo com os alunos, com o meu grupo de estágio e a orientadora cooperante, partilhámos ideias, materiais, construímos práticas comuns, enriquecemo-nos mutuamente com as perspetivas e as formas de ler o mundo de cada um. Ao fazermos parte de um todo, e ao envolvermos no processo educativo, tivemos necessidade de refletir sobre a nossa prática, repensando-a, reconfigurando-a. Este exercício de reflexão foi essencial na leitura da nossa ação.

Tavares (2003) refere que as práticas no meio escolar devem combinar a ação e a reflexão assente “ numa relação de confiança e abertura entre os colegas, entusiasmo e satisfação no trabalho e descoberta da razão de ser das atividades que se praticam” (p. 123). Essa razão de ser advinha de sugestões das crianças, de necessidades, mas também da nossa interação com elas, e do encontro de ideias que o diálogo aberto proporcionava.

Os projeto e as várias dinâmicas que emergiram das interações foram significativos para as crianças, e trabalharam na sua zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978) promovendo pesquisas e descobertas estimulantes não apenas para as crianças mas também para nós, os adultos que com elas interagiram (Vasconcelos, 2011).

Tentámos ao máximo que todo o decorrer do trabalho fosse feito de uma forma participada, envolvendo as crianças em todo o processo. Por falta de tempo, alguns processos foram mais rápidos do que seriam naturalmente mas, tentámos fazer a gestão da dicotomia entre o controle, o limite, o acompanhamento e a mediação.

Apesar do nosso papel como coordenadoras, gestoras, intervimos quando considerámos necessário, de modo a andaimar as aprendizagens, suscitando curiosidades e agindo sobre a zona de desenvolvimento proximal do aluno (Vygotsky, 1975). Simultaneamente proporcionámos momentos de liberdade, autonomia e responsabilidade de modo a que os alunos fossem responsáveis pelas suas ações, conquistas e atitudes. Assim, consideramos que o projeto se tornou uma mais-valia na nossa prática pedagógica, visto que, através dele nos esquecemos muitas vezes do

nosso papel de adulto, o estatuto que às vezes nos faz ter amarras invisíveis que prendem as nossas asas da criatividade ao chão.

Os momentos do projeto aproximaram-nos mais das crianças, foram o vínculo afetivo, usado como cola em todas as peças daquele puzzle, por vezes complexo e moroso, outras vezes simples e natural.

Ao longo do projeto existiram muitos aspetos invisíveis aos olhos, mas foi sempre perceptível a forma como as crianças foram construindo, progressivamente, aprendizagens nas várias áreas, integrando-as nas suas construções e diálogos [construção da história, o guião para a peça de teatro, a dança, e as várias atividades que foram desenvolvidas no desenrolar da mesma]. Assim, prevaleceram várias linguagens, permitindo que os alunos utilizassem múltiplas formas de comunicação para se manifestarem.

Consideramos que alcançámos os objetivos iniciais que estabelecemos com este projeto. No caminho desenhamos mais alguns, decorrentes das necessidades que nos iam sendo impostas pela espontaneidade das ações que, muitas vezes, nos transportavam a novos desafios.

Para nós, a metodologia de trabalho em projeto, constitui uma fonte riquíssima de aprendizagens. De todas as incertezas que tivemos ao longo do processo, nasceu-nos a certeza que o uso desta metodologia é uma mais-valia, uma forma de escuta ativa das crianças e dos seus interesses, na busca de uma educação com aprendizagens mais significativas e integradas. Segundo Chard e Katz (1997), trabalhar em projeto é um desafio, e isso verificou-se, mas foi o desafio que nos colocou problemas que foram superados no grupo através da construção conjunta de respostas criativas e construtivas.

PARTE II

EXPERIÊNCIAS CHAVE E EXERCÍCIO DE INVESTIGAÇÃO

SECÇÃO A

Educação Pré- Escolar

CAPÍTULO III

Reflexão, a bússola da intencionalidade educativa...

Como Saint-Exupéry (2001) considero que o essencial é de facto invisível aos olhos. Na educação, tal como na vida, temos de ajustar muitas vezes as nossas lentes da observação e da sensibilidade. Assim torna-se necessário fazer um *zoom* aproximado, ver e sentir além do óbvio e refletir sobre a importância dos processos, das nossas ações, dos impactos que elas provocam nas crianças e nos contextos que nos circundam. Para conseguirmos agir de forma eficaz, sobre a realidade que nos rodeia [que nos influencia e que influenciámos] é necessário que exista uma interiorização reflexiva da ação. Esta experiência chave é sobre o processo dito [invisível] que acontece no decorrer da intencionalidade educativa, que se torna visível através da ação, dos nossos comportamentos e atitudes.

Este processo ajudou-me a compreender a reflexão como ferramenta na construção de uma atitude atenta e consciente na prática educativa. A um processo de busca de transparência entre o pensamento, as palavras e os atos. Uma reflexão a partir da ação, (Schön, 1987, citado em Alarcão, 1996) onde a passagem se faz do instinto à intencionalidade, à construção conjunta e pensada de sentido. Foi com base nestes pressupostos, e por a reflexão ter sido uma bússola orientadora no traçar do caminho da intencionalidade educativa, que me propus a compreender melhor o seu papel na prática do educador.

O que é a reflexão?

Os estudos relativos à reflexão têm vindo a ser realizados desde o início do século XX, sendo John Dewey considerado o precursor do conceito de reflexão, ou pensamento reflexivo em educação. Na perspetiva deste autor (1910, citado por Alarcão, 1996) a função do pensamento reflexivo é o de transformar uma situação complexa numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa. Dewey acrescenta ainda que na organização do pensamento reflexivo, uma observação ou uma perceção dá origem a uma série de ideias que permanecem ligadas em cadeias e em movimento contínuo.

Para Dewey (2007) os dados são a matéria-prima da reflexão. Por outras palavras poder-se-á dizer que a ação é a base da reflexão. Assim, a reflexão constitui uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de provocar

alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade (Abrantes e Lalanda, 1996).

Zeichner (1993) recorre ao pensamento de Dewey e define três ações necessárias para a ação reflexiva: a abertura de espírito [escutar mais do que uma opinião, atender a outras alternativas, admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo que se acredita como certo]; a responsabilidade [enquanto consciência das consequências de uma determinada ação] e por fim o empenhamento [predisposição para enfrentar a atividade com energia e curiosidade]. Todas estas questões implicam que o educador reflita nas consequências pessoais, sociais e políticas dos efeitos da sua ação sobre a vida das crianças.

Para Schön (1978, citado por Alarcão, 1996) a ação exige uma reflexão e um diálogo ativo com a própria realidade que lhe fala. De acordo com esta perspetiva, ser reflexivo é uma forma de estar em educação, um requisito fundamental, pois para sermos intencionais nas nossas ações, necessitamos de refletir. Schön (2000) faz a distinção entre a reflexão na ação e sobre a ação, como formas de desenvolvimento profissional. No primeiro caso, os profissionais refletem no decurso da própria ação sem a interromperem, embora com brevíssimos instantes de distanciamento [existe um diálogo com a própria situação]. No segundo caso, reconstroem mentalmente a ação, *à posteriori*, para a analisarem. Transversalmente às duas situações, a reflexão cede normalmente lugar à reestruturação da ação.

Na perspetiva de Zeichner (1993) “ a ação refletiva é uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa, à luz daquilo que se acredita...à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz” (p. 18). Na mesma linha de pensamento, Alarcão (1996) refere que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.

Educadores como práticos reflexivos

Ser educador no atual enquadramento exige um conjunto de estratégias que permitam encarar a incerteza como um estímulo para crescer, e não como um constrangimento desmobilizador. É através das interações que se estabelecem nestes

contextos aliados à investigação e reflexão sobre as práticas, que o (a) educador (a) aprende e se desenvolve profissionalmente (Alarcão, 2001).

Neste sentido, ao longo da nossa prática tornou-se pertinente substituir a necessidade de obter respostas pela necessidade de levantar questões (Silva, 2011). Das questões, da inquietude de pensamento, surgiram algumas respostas que ajudaram a que encontrássemos caminhos de desenvolvimento e realização pessoal e profissional. Assim, tivemos de nos tornar investigadoras das nossas próprias práticas, pois só assim éramos capazes de as questionar de forma intencional e sistemática, compreendê-las e ajustá-las sempre que necessário (Alarcão, 1996). Ao recusar os dogmas, os preconceitos e as ideias demasiado estruturadas e arriscar pensar diferente, (des) construindo as nossas práticas, olhámos para a mudança, não como um perigo, mas como algo enriquecedor (Balacho, 1993). Esta situação foi muito visível no projeto, em que inicialmente as crianças não estavam habituadas a metodologias ativas nem a trabalhar em grupo, então tivemos muitas vezes de reconfigurar a nossa ação, compreender que a lentidão do processo era preciosa e valorizar as pequenas conquistas, incentivando a participação ativa das crianças no seu próprio processo de aprendizagem. Desta forma, a prática de refletir é uma atitude que nos remete para os valores do ser humano [essencialmente para o respeito pelo outro] uma vez que joga com características inerentes à condição do ser humano, como a mudança, a tentativa de ser sempre um ser humano melhor e a criação do novo.

Como enunciado nas OCEPE, a educação pré-escolar deverá familiarizar a crianças com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender. Assim foi o conjunto das experiências com sentido e articulação entre si que deu a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo. Na base deste processo esteve a intencionalidade educativa, que exigiu uma reflexão sobre a ação para que esta se adequasse às necessidades das crianças (ME, 1997). Esta reflexão foi alimentada pelo contexto em que nos inseríamos e pela nossa capacidade criativa de lidar com a imprevisibilidade que é a vida (Marques *et al.*, 2005) num processo que envolveu mais do que encontrar soluções para os problemas, pois implicou intuição, paixão e emoção (Dewey, 1910, citado por Alarcão, 1996).

Ao indagarmo-nos constantemente sobre as nossas práticas, numa busca de sentido estabelecemos um diálogo connosco, com os outros e com o contexto (Alarcão, 2003).

Partindo destes pressupostos, no decurso da prática pedagógica, fomos abertas a outras opiniões, encontrando no diálogo uma ponte através da qual, todas as vias de comunicação se tocavam, uma mediação a outras formas de ver o mundo, partilhando e refletindo com as orientadoras cooperantes, entre nós, par pedagógico, e com as crianças a nossa ação. Foi através desse questionamento constante, individual e coletivo, da escuta dos interesses e necessidade das crianças, da reflexão partilhada que reestruturámos práticas pedagógicas (Marques *et al*, 2005). Com base nessas reflexões compreendemos o que tinha corrido menos bem, que estratégias poderíamos usar para colmatar os problemas e encontrar soluções para as questões num processo em que éramos simultaneamente seres questionadores e agentes ativos e implementadores de mudança (Nóvoa, 2009).

Assim, o pensamento reflexivo contribuiu para a promoção do progresso das nossas práticas, onde da necessidade de pensar o real, brotaram atitudes, que desenvolveram em nós um pensamento efetivo, uma postura mental de questionar, desconstruir para construir, numa busca de práticas mais significativas para as crianças (Abrantes e Lalanda, 1996). Também Nóvoa (1993) refere que a melhoria da qualidade das práticas passa significativamente pela formação reflexiva dos educadores. Este autor refere que os educadores, como práticos reflexivos, devem refletir antes, depois e durante o ato educativo. Neste sentido, o educador deve ser um prático e um teórico da sua prática sendo o refletir da prática “o primeiro passo para quebrar a rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma realidade” (Cardoso, Moreira, Peixoto e Serrano, 1996, p. 83). Assim a nossa atitude permitiu desenvolver essa mesma atitude nas crianças, através das estratégias que implementámos [metodologia de trabalhos em projeto, na resolução de problemas do quotidiano e na própria atitude criativa e descontraída]. A abordagem reflexiva de natureza construtivista assentou assim na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível, situada e reativa (Alarcão e Tavares, 2013, p. 35). Desta forma, precisámos de nos questionar constantemente sobre a nossa prática escutando as crianças e as suas múltiplas vozes, em que fomos sensíveis, atentas e conscientes do quotidiano, buscando um “processo de construção de sentido” (Gadotti, 2003, p.71). Aprendemos que essa construção de sentido não se

constrói de forma isolada, mas com as crianças, com as colegas da sala ao lado, com a família, com a instituição, com a comunidade e com o mundo todo. Aqui o uso do primeira pessoa do plural é propositado e indicador do outro, uma vez que este processo de reflexão foi vivido interiormente, mas também fruto de um refletir coletivo. Enquanto seres humanos, somos seres incompletos, completamo-nos através da interação com o outro.

Explícito no parágrafo anterior, encontra-se a questão da partilha e da cooperação, uma vez que a emergência do educador como coletivo³⁶, é uma das principais realidades do século XXI. Sendo esta competência coletiva compreendida como mais do que o somatório das partes, mas antes entendida como um tecido profissional enriquecido (Nóvoa, 2009). Assim, a reflexão cooperada “é um modo de reconstituir e dar forma às vivências pedagógicas, é um modo de dizer e partilhar a profissão, acrescentando-lhe- um sentido social e diminuindo a insegurança tão presente no dia-a-dia dos educadores “ (Niza, 2012, p. 19).

Desta reflexão aliada à ação, surge a intencionalidade educativa – decorrente do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação - desenvolvida pelo educador de modo a adequar a sua prática às necessidades das crianças. Esta reflexão é anterior à ação, supondo planeamento, acompanhando a ação no sentido de se adequar às propostas das crianças e aos imprevistos do quotidiano, e realiza-se depois da ação, de maneira a tomar consciência do processo e dos seus efeitos (ME, 1997). Assim, para agirmos com intencionalidade educativa foi necessário conhecermos bem as crianças e os seus contextos. Para que isto acontecesse, o exercício da abordagem de mosaico (Clark e Moss, 2011) foi fundamental [na escuta dos seus saberes, dos seus interesses, na apreensão das suas múltiplas formas de ver e transformar o mundo]. Com base nesta escuta, orientámos a nossa ação, e assim compreendemos que a aprendizagem nasce da interação, e que só no conhecimento das crianças e da interação com estas, podemos também reconhecer o desenvolvimento das nossas práticas. Este processo refletido define assim a intencionalidade educativa que caracteriza a atividade do profissional (ME, 1997).

³⁶ Não só no campo do conhecimento, mas também da ética (Nóvoa, 2009).

Os diálogos recorrentes com o meu par de estágio, com as minhas colegas, com a orientadora cooperante e com as crianças contribuíram para que refletíssemos de outra forma a realidade. Este pensar por dentro o processo fez-nos reconhecer o sentido das oportunidades proporcionadas, saber que impacto é que tiveram nas crianças, se alargaram os seus interesses, se estimulámos a sua curiosidade e a sua vontade de aprender (ME, 1997) Assim, este processo refletivo contínuo e sempre inacabado, permitiu que reconstruíssemos as práticas, redefinindo-as, adequando “ o processo educativo à evolução, interesses e necessidades das crianças, aferindo com os pais os seus progressos” (*idem/ibidem*, p.94). Também neste ponto, as práticas desenvolvidas ao longo do estágio [abordagem de mosaico e o projeto] funcionaram como plataformas de contato, que nos aproximaram mais das crianças, mas também dos seus saberes, das suas vidas e das suas famílias.

Outro dos aspetos, que considere que contribuiu para o meu desenvolvimento, enquanto educadora prática reflexiva foi a componente da escrita associada à documentação nos diferentes estágios ao longo da minha formação. A construção de narrativas através de diários de bordo ou de relatórios reflexivos permitiu que estabelecesse um diálogo interior comigo e com as minhas ações. Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (2009) evidencia a importância da escrita no exercício profissional da ação, referindo ainda que é essencial estimular junto dos futuros educadores, práticas de auto formação, momentos que permitam a construção de narrativas, construindo “ um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional, no sentido de capturar uma profissionalidade que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (*idem/ibidem*, p. 15).

Neste sentido, a narrativa poderá ser usada para a reflexão sobre a ação. Estas narrativas poderão constituir documentos profissionais e pessoais valiosos, cuja análise posterior contribui para a reconstrução permanente dessas atuações (Alarcão, 2010). Sá-Chaves (2000) refere que a escrita na formação de futuros educadores constitui um exercício continuado e crítico de construção de conhecimento, acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento.

Em suma, acredito, tal como Loureiro (1994) que só no desenvolvimento de métodos ativos e na organização e gestão democrática no pré-escolar, se possa

construir um desvio às necessidades atuais que “invertem intencionalmente as prioridades, o desvio do nosso desvio, o desvio revolucionário da educação” (p. 27). Para que os princípios atrás referidos sejam respeitados é essencial a participação consciente, refletida dos educadores no processo de formação dos cidadãos e na transformação da sociedade para que se torne mais justa e mais humana (Gadotti, 2003). Assim, esta participação só se torna verdadeiramente eficaz se formos reflexivos, e fizermos uso da reflexão como bússola no traçar do caminho, com a consciência que também nos vamos perder muitas vezes, e nesses momentos poderemos até encontrar com as crianças, atalhos e caminhos bem mais interessantes.

Esse caminho será num permanente questionar o mundo existe dentro de nós, com uma atenção sensível às crianças e ao mundo que as rodeia, reconhecendo-lhes o direito e a capacidade de tomar decisões relativamente ao seu processo de desenvolvimento. Esta perspetiva implica assim reflexão e uma alteração de mentalidades na conceção da educação como ato partilhado na construção conjunta de conhecimento, onde tanto crianças como adultos desempenham um papel ativo (Cuffaro, 1995). Nesta base de mudança está a inquietude em que questionar “é buscar, e buscar é buscar radicalmente, ir ao fundo, sondar, trabalhar o fundo e, finalmente, arrancar. Esse arrancar de raiz é o trabalho da questão. Trabalho do tempo” (Blanchot, 2001, citado por Niza, 2012, p.33).

CAPÍTULO IV

Crescer a brincar, entre as formigas...

Cresci brincando no chão entre as formigas. De uma infância livre e sem comparações. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se falamos a partir da experiência da criança, fazemos comunhão: de um orvalho e a sua aranha, de uma tarde e as suas graças, de um pássaro e a sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas (Barros, 2003, p. 34).

Nós não nos afastamos de nós próprios. Transportamo-nos para as conceções que temos de infância, da criança e da educação. Buscamos lá do passado, a nossa própria infância.

Também eu cresci a brincar no chão, a brincar entre as formigas e as folhas que caíam nos ribeiros e se transformavam em barquinhos. Comi maçãs das árvores que cresciam para o céu, e nozes cujas cascas se transformavam em casas pequeninas onde punha essas formigas a viver. Mas elas depressa se fartavam e iam para outros sítios. Eu também mudava de sítios para brincar e as nozes, de casas passavam a ser barquinhos no rio. Brinquei às cozinhas na natureza, onde as pedras eram umas vezes ovos, outras vezes batatas, as plantas arroz e o que a imaginação permitisse, e permitia muito. Brinquei às fadas, inventei histórias a olhar para as nuvens e tomei muitos banhos no rio. Escorreguei nas cascas das árvores, rasguei as calças e feri joelhos e pernas vezes sem conta. A recordação mais forte que tenho da minha infância é brincar, brincar muito, com tudo. Brincar na natureza.

Brincar está umbilicalmente ligado ao ser humano, sendo através do brincar que o ser humano começa a trilhar os caminhos da integração social (Silva, 2010). Recordei-me da minha infância e refleti sobre a importância de brincar na natureza, quando na prática pedagógica de Educação Pré-Escolar [EPE] observei por vários momentos as crianças de braços esticados além da cerca, tirando terra às escondidas dos adultos para outros sítios, os permitidos. A brincarem com as poucas pedras e os pequenos animais que apareciam envoltos no meio da terra. Ou quando observavam os caracóis, as formigas e os bichos que faziam vida do outro lado da cerca³⁷.

³⁷ Consultar apêndice 6.

Um dos desafios do nosso tempo é derrubar a cerca. Permitir que as crianças brinquem com os animais e se interroguem com os fenómenos maravilhosos da natureza. Se prestarmos atenção ao que acontece na terra, debaixo dos nossos pés e na natureza à nossa volta, temos um dos ambientes educativos mais ricos que existe. Assim o espaço exterior é um ambiente de aprendizagem completo, que responde a todas as necessidades das crianças [cognitivas, linguísticas, emocionais, sociais e motoras] (Bilton, 2010). Neste sentido, considereei pertinente, refletir sobre a importância do brincar na natureza, e fazer desta, uma das experiências chave do meu percurso académico, tal como foi uma experiência chave da minha vida, demonstrando mais uma vez a pertinência do título deste documento – Infância, uma passagem que é de permanência...

A brincar também se aprende...

Trilhar pelo universo humano é reconhecer a importância dum corpo que sente, age e reage, que começa por se relacionar com o mundo através do brincar. Essa ação é exercida pela criança desde o nascimento, porque o bebé ainda pequeno já brinca, ao transformar seu corpo no primeiro brinquedo, o que o torna autor e criador desse movimento pela intuição e pela imaginação (Cunha e Silveira, 2011).

Brincar também é entendido como um motor de desenvolvimento da criança (Ferland, 2005) e apesar de aparentemente diferentes - a brincadeira e a aprendizagem - são conceitos que se interligam profundamente. Assim a atividade de brincar é considerada uma ação livre, que surge em qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e possibilita o desenvolvimento da imaginação. (Kishimoto, 2010). Ao brincar, a criança envolve-se em vários processos que a levam à aprendizagem que por sua vez, é vista como o processo pelo qual “o comportamento de um organismo é modificado pela experiência, sendo o principal mecanismo para o desenvolvimento” (Cole e Cole, 2004, p. 57). Neste sentido, a brincadeira é reconhecida como um instrumento dinâmico que potencia o desenvolvimento, a aprendizagem e o crescimento, permitindo à criança a descoberta de si, dos outros e do mundo que a rodeia (Silva, 2010).

Uma educação pré-escolar que incentive os contos e as brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribui para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessários ao aparecimento do simbolismo (Kishimoto, 2010). Sem essa exploração do seu próprio mundo interior, através da brincadeira, a criança poderá ter dificuldades na criação de relacionamentos saudáveis (Santer *et al.*, 2007).

No decorrer da nossa ação, conscientes da importância do brincar e face a uma escuta atenta das crianças, compreendemos o seu interesse pelo brincar, pelos jogos e pelo espaço exterior. Com base neste aspeto, desenvolvemos com elas, muitas brincadeiras, jogos de movimento, bem como alguns momentos lúdicos do projeto que foram concretizados no exterior. Também proporcionámos momentos de dança criativa, danças étnicas e diversos jogos de movimento. O movimento é importante na brincadeira, uma vez que a motricidade é fundamental no processo mental, sendo um suporte de expressão do pensamento (Galvão, 2002, citado por Iza, 2003).

Durante a nossa ação, brincámos com as crianças no exterior, em que a imaginação nos levava a outros sítios. Brincámos ao faz de conta, onde com olhos de adulto observávamos, mas com coração de criança nos envolvíamos nas tramas complexas de uma brincadeira profundamente relacional. Brickman e Taylor (1991) referem que brincar é o modo como as crianças comunicam com o mundo. As crianças comunicam muito de si nas brincadeiras que têm, a interação através do brincar foi um passaporte para que nos conhecêssemos todos melhor.

Também promovemos contextos de brincadeira livre, onde estas criavam os seus próprios desafios, correndo alguns riscos necessários ao seu desenvolvimento, pois a criança ao brincar mobiliza todos os seus conhecimentos, apreendendo o mundo que a rodeia com o seu corpo. O papel do movimento na perceção é fundamental, uma vez que as crianças usam posturas, expressões relacionadas com as emoções que experienciam. Neste sentido impedir as crianças de se mexerem pode significar impedi-las de pensar. Torna-se necessário que a criança se exprima através do corpo e do movimento, necessidade fundamental nesta idade [porque não dizer em qualquer idade]. (Galvão, 2002, citado por Iza, 2003). Aliás, a Convenção dos Direitos das Crianças (1989) reconhece explicitamente o direito da criança ao descanso, ao lazer, ao brincar, às atividades recreativas livres e à plena participação na vida cultural e artística.

De acordo com Vygotsky (2012), os elementos fundamentais do brincar são a situação imaginária, a imitação e as regras. Segundo este autor, sempre que a criança brinca, cria uma situação imaginada, transitando do domínio da imaginação para o domínio das regras, criando uma relação entre o significado e a percepção, isto é entre o pensamento e o real. Desta forma, a brincadeira potencia a criatividade³⁸ pois a criança cria, reconfigurando o novo, entre o real e a imaginação. Assim, poder-se-á dizer que o adulto criativo de amanhã se constrói no presente na imaginação de uma criança (*idem/ibidem*).

Brincar na natureza

Atualmente vivemos num mundo consumista, sedentário, mas em constante alteração, onde as crianças cada vez menos brincam na rua. Parsons (2011) afirma que vivemos tempos de desconexão entre a criança e a natureza. O tempo espontâneo, do imprevisível, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural deu lugar ao tempo organizado, planeado, uniformizado (Neto, 2000).

Este mundo atual, complexo e estranho, tende a valorizar a performance e a competição (Ferland, 2005). Neste sentido, aumenta a tendência para atividades de educação formal para a infância. O brincar livre na natureza está a ocupar menos, ou até nenhum tempo no quotidiano das crianças. Torna-se então, urgente olhar para além das grades e dos muros que nos dão a segurança, a nós adultos, mas a elas, crianças, lhes retiram o mundo.

O que acontece na nossa sociedade atual é que de uma forma geral, a criança tem vindo a perder alguma liberdade, a possibilidade do movimento, do contacto natural sendo remetida a um individualismo e sedentarismo, a uma cultura onde o medo dos adultos impede a ação das crianças. Neste sentido, torna-se urgente olhar com atenção para as culturas da infância, para que se possibilite que a criança experiencie o seu desenvolvimento de forma livre e harmoniosa, consigo mesma, com o outro e com a natureza. Assim é preciso que as crianças tenham liberdade ao brincar, para não

³⁸ Esta questão será aprofundada na experiência-chave: Criatividade e o mundo – entrelaçamentos.

colocarmos em risco a sobrevivência da nossa própria espécie (Cunha e Silveira, 2011).

A pedagogia devia-nos ensinar a ler o mundo, a natureza que nos rodeia, pois ela é a nossa primeira educadora. A natureza promove uma educação emocional que nos coloca perante os mistérios do universo, em que através do contacto com a natureza nos sentirmos parte desse ser vivo em evolução constante. (Gadotti, 2003).

Torna-se assim fundamental e urgente o desenvolvimento de um trabalho educativo através de contextos ricos em brincadeiras ao ar livre e em contacto com a natureza. Uma criança que não experiencie encontros com outras crianças, num espaço livre onde se brinca com a água e a terra, em que se inventam jogos e se vivem aventuras inerentes ao brincar espontâneo acaba por revelar menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias (Neto, 2000). Este autor ainda acrescenta que as crianças brincam porque procuram aquilo que é difícil, a superação, a imprevisibilidade, aquilo que é o gozo, o prazer. Se refletirmos, facilmente compreendemos que encontramos essas características na natureza, a capacidade de estar sempre em mutação, proporcionando contextos desafiantes, de imprevisibilidade e encanto.

Numa visita ao *Cantinho das Emoções*, ao contrário do que seria de esperar, o foco da atenção e do envolvimento das crianças não foi o sítio visitado, mas o pinhal onde almoçámos. Depois do almoço, todos correram livremente, e com paus e folhas criaram lutas, imaginaram outros sítios e outras situações. O risco é necessário para as crianças crescerem, para se tornarem autónomas, pois uma criança que não se confronta com o risco, não ganha segurança. Cunha e Silveira (2011) a este propósito referem ainda que “é preciso dar asas às crianças, pois brincar é um ato de vontade e de liberdade” (p.58). A resiliência nasce da adversidade e se protegemos as crianças de tudo, estamos a dar-lhes o nada.

O espaço exterior a que me refiro quando falo de natureza não compreende apenas o espaço exterior do JI, que no caso da instituição referida era bastante estandardizado, constituído por um escorrega e um baloiço, com um chão amortecedor que separava as crianças da terra, das formigas e de tudo o que é imprevisível e novo. Refiro-me a espaço exterior como espaço natural, entendido como jardins, florestas, hortas ou outros espaços que proporcionam às crianças um contacto mais próximo e mais real

com a natureza. A natureza está muito próxima de nós. Um pequeno jardim, uma horta, um pedaço de terra, é um microcosmos de todo o mundo natural (Gadotti, 2003). A partir desse microcosmos natural, encontramos recursos de vida com os quais podemos reconceitualizar o currículo escolar. A natureza ensina-nos a vida, a morte, a sobrevivência, os valores da paciência, da perseverança, da criatividade, da adaptação, da transformação e da renovação, todos estes essenciais ao caráter do ser humano (Gadotti, 2003).

Sem a imunidade que lhe é conferida pelo jogo espontâneo na natureza, pelo encontro com outras crianças num espaço livre, onde se brinca com a terra, se inventam jogos, se vivem aventuras, a criança vai revelando menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias (Neto, 1997). Louv (2005) afirma que esta ausência de contato com natureza contribui para o que ele chama de *défice* de ambiente natural, e que este tem causado efeitos nefastos nas crianças. Este autor ainda acrescenta que o contato com a natureza desperta todos os sentidos [audição, olfato, tato e visão]. Esta diversidade de experiências promove um ambiente de aprendizagem mais criativo.

Os estudos de Dymend e Bell (2008, citados em Parsons, 2011) referem que ao naturalizar os espaços exteriores das instituições, tornando-os mais naturais e selvagens, estes promovem a diversificação de brincadeiras por parte das crianças, aumentando desta forma a qualidade das suas experiências. Recentemente, alguns investigadores, começaram a relacionar o pouco tempo que as crianças passam no exterior com algumas doenças tais como a obesidade, o transtorno de *deficit* de atenção e mesmo a depressão (Parsons, 2011).

Nos contextos de contato com a natureza é importante que se dê liberdade às crianças para explorarem no sentido que quanto mais rico for o nosso ambiente sensorial e maior a nossa liberdade para explorá-lo, mais complexos serão os padrões de aprendizagem, os pensamentos e a criatividade (Hannaford, 1995, citado por Duffy 2013).

Brincar na natureza rumo a uma educação ecológica

Para além da perspectiva atrás enunciada, é importante pensar em que medida o brincar na natureza contribui para a educação ecológica. Louv (2005) afirma que, atualmente as crianças estão conscientes das ameaças ambientais, mas o seu contato com a natureza é cada vez menor.

Um estudo de Hoyle e Acreditolo (1992) citado por Almeida (2006) evidenciou que as atitudes ambientais e o desenvolvimento de valores comunitários estão fortemente influenciados pelo contato com ambientes naturais enquanto crianças. Neste sentido, as crianças têm de vivenciar a natureza para a protegerem. No seguimento desta perspectiva, Palma (2011) refere que as crianças têm de ser “protagonistas de vivências transformadoras, para que os efeitos se estendam às suas consciências” (p.34). A educação é a vida e uma vez que a unidade da vida é infragmentável, não pode ficar fora da educação (Palma, 2011). Neste sentido é importante que educadores possam promover contextos em que as crianças aprendam a olhar, escutar e tocar o mundo com sensibilidade, criatividade e respeito.

Esta tarefa gigante é nossa, futuros educadores, aliás é missão de todos aqueles que têm na sua frente seres humanos em formação [concebendo formação como formar para a ação]. Esta visão ecológica do mundo e da aprendizagem só faz sentido em estreito contato com a natureza. Não faz sentido uma criança aprender o crescimento de uma árvore, como proteger o ambiente natural dentro duma sala. Como é possível pensarmos em educação ambiental num contexto em que as crianças são privadas de contato com a natureza?

A este propósito, Tiriba (2009) encerra em si, um desassossego que também existe em mim, a inquietação da possibilidade de trancados entre quatro paredes, convivendo com representações abstratas da vida concreta, conhecermos em sentido pleno, a natureza, a vida? A vida não se aprende somente com o intelecto, mas com o estabelecimento de uma relação. São significativas as aprendizagens que se constroem, e se incorporam “através de uma relação inteira de corpo, emoção e razão com o universo maior do qual somos parte (Tiriba, 2009, p. 9).

Sendo a natureza o conjunto de tudo o que envolve o homem e o próprio homem que tendo existência real e sensível, requer ações concretas, das quais é necessário partir, para a compreender e respeitar (Matos, 1994).

Durante a prática em contexto de pré-escolar adotámos uma rotina da orientadora cooperante e todas as quartas feiras saímos para dar um passeio na comunidade com as crianças. O que me apercebi foi que aquele trajeto, que já era conhecido das crianças, tinha o encanto de ter sempre algo novo a acontecer. Flores a crescerem, caracóis no caminho e tantos outros animais que enchiam o olhar de espanto de quem ainda se encanta com o simples. Infelizmente, o caminho era para ser feito numa margem “segura” e com pressa. Devido a alguns constrangimentos, inerentes à minha condição de estagiária, não pude fazer o caminho que as crianças, inconscientemente me sugeriram. Aproveitava alguns momentos para os deixar cheirar as flores e tocarem nos animais pequeninos do caminho.

Também eu, ainda me espanto (muito) com o mundo lá de fora, visto à lupa da sensibilidade, por isso levo na bagagem a mensagem de Barros (2003) que é nas nossas raízes de criança, que está o segredo para se redescobrir a criança e para a compreender verdadeiramente, pois “se não voltares a ser como uma criança... não entrarás no reino encantado da pedagogia” (Freinet, 1973, p.38).

Capítulo V

Investigação – A escuta das crianças

Neste capítulo, apresento um trabalho de investigação desenvolvido com recurso à abordagem de mosaico (Clark e Moss, 2011) realizado durante a prática de ensino supervisionado em educação pré-escolar. Esta abordagem visa escutar a voz das crianças, num processo contínuo, compreendendo as suas perspetivas, ideias, interesses e necessidades e dando-lhes voz através de uma multiplicidade de métodos de modo a compreender as suas perceções do espaço do JI, o modo como descrevem e representam os espaços, como se sentem, o que valorizam e o que gostariam de modificar.

Enquadramento conceptual e metodológico

Durante muito tempo a infância foi pensada na perspetiva de que as crianças deviam ser vistas mas não ouvidas, retirando-lhes o direito à participação (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007). Era comum, ignorar as crianças enquanto seres de direito, de participação, tratando-as como cidadãos do futuro, sendo tardio o reconhecimento como cidadãs por direito próprio (Landsdown, 2005). Ainda atualmente, a infância é comumente entendida como o momento em que as crianças ainda não são capazes ou não são maduras o suficiente para apresentar as suas perspetivas (Clark e Statham, 2005).

Esta abordagem investigativa contraria essa posição e pretende escutar as crianças, entendendo-as como atores sociais de direitos próprios, produtoras de sentido, com legítimas formas de comunicação. (Agostinho, 2015). A abordagem de mosaico (Clark e Moss, 2011) é uma metodologia eficaz na escuta dessas diversas formas de comunicação, uma vez que combina métodos verbais e visuais de modo a revelar as perspetivas das crianças. Segundo Clark e Statham (2005) o material produzido pelas crianças fornece uma plataforma de comunicação entre estas e os adultos.

A abordagem de mosaico tem influências da pedagogia de participação³⁹ e do enquadramento pedagógico do modelo Reggio Emilia⁴⁰. Estes métodos de abordagem

³⁹ A pedagogia de participação concebe a imagem da criança como a de participante com agência, competente e “ com o direito a co definir o itinerário do projeto de apropriação de cultura a que chamamos de educação. (Oliveira- Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007, p.19.)

⁴⁰ De acordo com o modelo pedagógico Reggio Emilia, a construção da imagem da criança é “conceptualizada como um ser de direitos, competente ativo” (Lino,2007, p. 99).

participativa tomam como ponto de partida um pressuposto de competência e uma crença que as crianças são os especialistas no conhecimento e explicação da própria vida, onde são vistas como fortes, competentes e ativas, e capazes de se expressarem através das cem linguagens das crianças. Assim, a aprendizagem é vista como um processo colaborativo em que os adultos e as crianças procuram significados juntos (Clark e Statham, 2005).

Esta noção de competência está na linha da sociologia emergente de infância (James e Prout, 1997, citado por Clark e Statham, 2005), que vê as crianças como seres competentes e reconhece que as crianças têm " (...) o seu próprias atividades e seu próprio tempo e o seu próprio espaço " (Quorstrup, 1994, p 4). Esta ênfase na perceção das crianças, não se destina a subestimar o papel de adultos, mas de reconhecer que a resposta às perguntas sobre as experiências das crianças reside na própria criança (Morrow e Richards, 1996).

Metodologia e objetivos

O nome mosaico foi escolhido para refletir a reunião de diferentes informações ou materiais para fazer uma imagem a partir de pontos de vista das crianças. (Clark, 2007). Neste sentido, as crianças são co investigadores, participantes ativos, construtores de sentido e exploradores (Clark e Moss, 2011).

A investigação realizada pretendeu analisar as perceções das crianças relativamente a compreender as suas perceções do espaço do JI. Neste sentido foram formuladas as seguintes questões de investigação⁴¹:

- Qual a perspetiva das crianças acerca dos espaços do jardim-de-infância?
- Como é que a criança descreve e representa os espaços do jardim-de-infância?
- Como é que a criança se sente em cada espaço do jardim-de-infância?
- O que a criança valoriza e desvaloriza nos espaços do jardim-de-infância?
- O que é que a criança gostaria de alterar nos espaços do jardim-de-infância e o que faria para os alterar?

⁴¹ Consultar apêndice 13.

Esta abordagem foi concebida como uma ferramenta para escutar as crianças e recolher as perspetivas acerca da sua vida, com o objetivo de implementar mudanças na prática e na política (Clark e Moss, 2011). Assim são identificadas por estes autores cinco características: a abordagem é participativa [trata as crianças como especialistas e agentes da sua própria vida], adaptável [permite aos profissionais a liberdade de se adaptar ao grupo de crianças], multimétodo [reconhece as diferentes “vozes” ou linguagens das crianças] e é reflexiva [junta crianças, profissionais e técnicos especializados em diversas áreas do desenvolvimento para refletir sobre os significados], sendo ao mesmo tempo, incorporada na prática [executada com as crianças promovendo um clima de escuta].

Sendo a abordagem de mosaico, uma abordagem integrada, que combina o visual com o verbal, esta recorre a uma diversidade de métodos para reconhecer as vozes, os direitos, as competências e as perspetivas das crianças. Neste sentido, é possível destacar os seguintes métodos:

- Observação - fornece um ponto de partida importante na escuta das crianças. Embora, a observação seja uma parte importante, depende da perspetiva adulta. A observação pode ser complementada com narrativas baseadas na descrição do real.
- Entrevistas / conversas – fundamentais para a comunicação e para a perceção das perspetivas das crianças. As entrevistas às crianças são complementadas com entrevistas a outros intervenientes, participantes ativos da vida das crianças. (Clark, 2007). Estas por sua vez complementam outros métodos e esclarecem situações menos claras. As entrevistas são a técnica mais utilizada na investigação social, este facto é devido ao ser “ tão próxima da arte da conversação” (Moreira, 2007, p. 213).
- Fotografia – é uma das ferramentas participativas através da qual, as crianças podem refletir as suas experiências e o modo como observam e sentem o mundo. Este método pode fornecer informações valiosas acerca do ambiente quotidiano da criança porque este é baseado nas características que elas consideram importantes e portanto, pode levar a uma boa discussão sobre

aspectos de sua vida que talvez não tão facilmente conseguiriam emergir em palavras. (Clark e Statham, 2005).

- Passeios – os percursos e os mapas revelam a energia da criança e a forma como esta percebe o espaço. São visitas guiadas pelas crianças onde estas efetuam vários registos como fotografias e desenhos (Clark, 2007), transportando para as imagens, as suas perspetivas.
- Desenhos - os desenhos também são uma ferramenta de comunicação importante para a compreensão da percepção da vida das crianças. Uma vez que e “ regra geral, a criança representa nos seus desenhos tudo o que faz parte da sua experiência, tudo o que está aberto à sua percepção” (Luquet, 1979, p.22).
- Mapas – revelam a envolvimento pessoal, o conhecimento e a partilha de significados acerca do que o espaço da instituição representa para a criança, seja pelos espaços que destaca ou que omite. Estes mapas podem ser construídos com recurso a fotografias selecionadas pelas crianças, ou desenhos feitos pelas mesmas.
- Reuniões – conversas em grupo onde se pode refletir, dialogar pensamentos e pontos de vista, que funcionam como ponte de comunicação entre o adulto e as crianças e entre estas.
- Manta mágica – atividade final que possibilita que as crianças recordem as imagens que captaram e as suas produções ao longo do processo. Esta atividade pode desencadear conversas, numa perspetiva reflexiva e de análise.

Questões éticas

Segundo Formosinho (2008) o facto de a investigação ser realizada com as crianças e não sobre crianças representa várias responsabilidades para o investigador, responsabilidade essa, que nos obriga a reconfigurar e a desconstruir a ideia de criança como um ser passivo, permitindo e exigindo uma mudança de olhar, compreendendo as crianças enquanto pessoas com direitos a serem respeitados. Formosinho ainda

acrescenta que o desafio inicial duma investigação desta natureza é um desafio ético⁴², o respeito pelas crianças.

Para tal, foram respeitados os seus direitos e opções de escolha. Após a conversa inicial acerca do “trabalho” que estávamos a desenvolver [explicando que consistia em ajudarem-nos a compreender quais as suas opiniões sobre o JI] as crianças decidiram se queriam participar ou não. Para esta decisão ficar validada, construímos em conjunto uma tabela de compromisso, em que cada criança assinou o seu nome.

Processo

Esta abordagem⁴³ é composta por três fases: a primeira fase consiste em reunir as perspetivas das crianças e dos adultos, isto é, a coleta de informação das crianças através dos métodos referidos anteriormente; a segunda fase diz respeito ao cruzamento e posterior discussão do material recolhido. A última e terceira fase do processo de escuta envolve uma tomada de decisão sobre eventuais mudanças no espaço, nas práticas, nas atitudes, feita com base nas perspetivas das crianças, envolvendo as mesmas na planificação dos espaços (Clark e Statham, 2005).

Na primeira fase, procedemos à formulação de um guião para as entrevistas para as crianças, a educadora cooperante e os pais. Estas questões, apesar de serem formuladas por nós eram flexíveis e abertas, de modo a não condicionar nem direcionar as respostas das crianças. Segundo Hatch (1995) o mundo das crianças é construído por estas e pelos adultos em redor, onde boas perguntas de pesquisa levam a estudos que descrevem uma interpretação do interior desses mundos, para fora. As entrevistas das crianças ocorreram sob a forma de conversas informais, às vezes em movimento, em brincadeiras, para que as crianças se sentissem mais descontraídas.

Na introdução do estudo às crianças, optámos por escutar as crianças desde o início, considerar o seu contexto e por iniciar a abordagem duma forma lúdica, por

⁴² Foi elaborado um documento com informação relativa a esta metodologia, bem como os objetivos da investigação-ação, com uma autorização destacável, para que a família pudesse autorizar a participação da criança no estudo. A educadora cooperante não considerou necessário que procedêssemos ao envio da informação e conseqüente autorização, uma vez que as ações se enquadravam nas práticas quotidianas do JI.

⁴³ Consultar apêndice 12.

uma conversa introdutória complementada com um mistério, algo que sabíamos que lhes ia suscitar curiosidade e interesse. No saco das novidades, colocámos uma fotografia da instituição, retalhada, de várias peças que todas juntas formavam o mosaico da imagem do jardim. As crianças foram juntando as partes, formando um todo, descobrindo a imagem da sua instituição. Do aparecimento dessa imagem, surgiu a conversa inicial, a tabela de compromisso e posteriormente, decorrentes do diálogo surgiram algumas ideias que fomos explorando e colocando numa teia de ideias, uma panóplia de formas de conhecer melhor o J.I.

Mais tarde, foram utilizados vários métodos tais como os passeios onde as crianças [individualmente ou em pares] fotografavam os espaços, ao mesmo tempo que conversavam connosco acerca das suas opiniões relativamente aos mesmos.

Depois deste momento algumas crianças desenharam mapas da instituição, outras construíram os seus mapas com as fotografias captadas (Clark, 2007), em que estes funcionavam como uma forma de registo e de representação dos circuitos efetuados.

Os desenhos, a comunicação verbal e não-verbal, o entendimento que tem dos espaços nos mapas, as fotografias que encerram em si a forma peculiar que a criança tem do mundo são uma panóplia de métodos usados por esta abordagem. Todos esses métodos funcionaram como plataformas extraordinariamente ricas de informação, como pontes para conhecer melhor a perceção que as crianças tinham do que as rodeava, de si própria, e da apropriação que fazem do real.

Durante todo o processo conversámos com as crianças de modo a compreender as suas perceções, escutando-as com atenção. Foi um processo gradual, constante na atenção que dávamos aos contributos das crianças, aspeto esse que acabou por pautar a nossa atitude no estágio. Desta forma foi respeitado o princípio de que a escuta deverá constituir um processo contínuo no quotidiano educativo de procura de conhecimento sobre as crianças, realizada no contexto da comunidade, numa ética de reciprocidade (Formosinho, 2008).

De acordo com Oliveira - Formosinho (2013) “o conceito de escuta consubstancia-se na imagem da criança que... é preconizada como ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura” (p.127). Assim, esta metodologia de escuta da criança envolve muito mais do que escutá-la. Implica a compreensão e o ver além das palavras e das ações. Observámos e sentimos

que no decorrer do processo existiu uma evolução na comunicação e na autoestima das crianças, que valorizando o respeito e a liberdade de escolha que lhe oferecíamos, se sentiram motivadas e foi graças a essa motivação que também nos sentimos mais envolvidas. As crianças constroem as suas teorias através da constante procura, investigação de sentidos e significados sobre a vida quotidiano dentro e fora da escola (Oliveira - Formosinho, 2013). Ao longo desta experiência compreendemos a forma íntima com que se envolveram no processo, revelado no grande empenho com que interagiam connosco, na vontade de documentar, através de desenhos, mapas, captura de fotografias, notando-se uma grande vontade em que registássemos o que comunicavam.

Ao longo do estudo, foram realizadas reuniões em grande grupo, de modo a que cada criança mostrasse aos colegas o que tinha feito, de maneira a confrontar perspetivas, a refletir sobre o percurso passado e os passos seguintes.

Após uma conversa com o grupo e a partilha de algumas conceções recorreu-se à construção da manta mágica, que tinha como base um esboço da fachada da instituição, cortada em retalhos como na imagem que desencadeou a abordagem. Dentro de cada retalho, colocámos os álbuns, os desenhos, os mapas e partes das entrevistas que representavam no seu todo a contribuição e a perspetiva de todas as crianças. Optámos, uma vez que trabalhávamos em estreita cooperação com a outra sala, por realizar a manta mágica em conjunto. Esta foi enquadrada na sala polivalente, permitindo às crianças e a toda a comunidade educativa, contactar com a mesma.

Apresentação e discussão dos dados⁴⁴

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

⁴⁴ As conclusões foram escritas em conjunto com o par pedagógico, uma vez que todo este processo foi sempre fruto de um pensar coletivo. Tendo em conta, a importância que a cooperação desempenhou nas nossas práticas, esta pareceu-nos a atitude mais ética e com mais sentido.

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

A partir dos dados recolhidos, tornou-se necessário agrupar os conceitos emergentes em categorias – categorização⁴⁵ – a qual consiste na "classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação (...) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos" (Bardin, 2004, p. 111). Relativamente aos dados, estes foram organizados em 3 categorias [Brincadeira livre, Interações e Vontade de Mudança].

A categoria - Brincadeira livre - remete para momentos que foram valorizados pelas crianças reforçando a ideia que “ o brincar é a linguagem pela qual as crianças estabelecem a comunicação e alimentam seus primeiros vínculos” (Fernandes, 1999, p.13). Dentro desta categoria, destacamos duas subcategorias: os momentos de jogo simbólico e os de movimento. Relativamente à subcategoria jogo simbólico, é assumido pelas crianças o agrado por esta atividade, presente em algumas afirmações tais como: *Gosto da casinha. De brincar com os bebês; Gosto das bonecas, de brincar aos pais e filhos.* Os pais corroboram o gosto das crianças, referindo que estas imitam as brincadeiras do JI em casa. *A M. adora imitar a educadora com os meninos. Ela finge que é a educadora e os bonecos são os meninos. Ela chama os bonecos pelos nomes dos colegas; Ela imita muito a escola. Está sempre a brincar ao faz de conta.* A educadora referia que na tabela onde marcavam as atividades livres, as crianças tinham preferência pelo espaço da casinha.

Relativamente à subcategoria - Movimento - foi evidente que as crianças valorizam bastante a atividade física no exterior: *Gosto do escorrega para brincar; Gosto lá fora porque gosto de brincar e correr, jogar à bola até ficar com água na cara.* Os pais refletem, nas suas opiniões, as mesmas evidências. *Ela adora dançar e fazer ginástica; Ele gosta muito de andar de bicicleta. Ao fim de semana costumamos ir para o choupal.*

⁴⁵ Consultar apêndice 15.

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

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

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

Através da observação nas situações do quotidiano, também eram visíveis os momentos de interação em que partilhavam os seus brinquedos, e construía no seu imaginário brincadeiras que transportavam para o real. Esta questão da socialização tornou-se pertinente porque é através dela, que as crianças ganham o sentido de pertença a um grupo.

Também a análise das imagens capturadas pelas crianças desvenda um claro interesse das mesmas, na interação. Gostavam particularmente de tirar fotografias aos amigos, aos adultos mais próximos, mas principalmente às interações entre estes. Estas evidências são reveladoras do que se passava no JI. A educadora valorizava muito as conversas no tapete, criando um clima propício a interações de qualidade. Por outro lado, o facto de as crianças terem bastante tempo de brincadeira livre, permitia-lhes construir laços entre os membros do grupo.

Concluimos que, mais do que valorizar os espaços, valorizam as pessoas que os habitam, e as interações que neles ocorrem, reforçando a ideia de que a criança é um ser social, e que é nessa “interação (...) que a criança entra em contacto com o mundo que a rodeia” (Machado, 1994, p.27).

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

Relativamente ao espaço interior, as propostas são desconexas e, mesmo quando se abordou de novo questões relativas às suas propostas de mudança, as crianças mostraram alguma dificuldade em clarificar as suas ideias. *Tirava as flores e metia um boneco. Tirava o ananás e metia um carrinho; Quero pôr os jogos na matemática e a matemática trocava com o computador.*

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

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

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

Após todos os dados serem devidamente organizados e analisados, refletimos que cabe ao educador criar um espaço de participação para as crianças em que a estrutura, a organização, os recursos e as interações sejam pensados para criar múltiplas possibilidades para que a escuta ativa da criança tenha consequências reais (Oliveira-Formosinho, 2007). É nesta fase que são esperadas tomadas de decisão acerca da investigação. No entanto, esta foi uma etapa que não chegamos a concretizar por falta de tempo.

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

Neste exercício investigativo vivemos momentos de relação mais próximos das crianças, estabelecendo-se gradualmente um melhor nível de confiança e de afetividade. Quando a criança participa, ela toma consciência das suas escolhas e desenvolve o sentimento de competência e autoria e descobre a importância de pensar por si própria acerca das coisas que lhe diz respeito (Gronlund e Engel, 2001 citado por Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008).

SECÇÃO B

Ensino do 1.º CEB

CAPÍTULO VI

Afetividade, fio condutor da interação, suporte da aprendizagem...

No ato de refletir sobre práticas educativas existe uma tendência natural para escrever sobre o que nós adultos, proporcionámos aos alunos, o que aprenderam, a forma como vivenciaram a experiência. Por vezes, esquecemo-nos do que os alunos nos ensinaram. Do estágio em 1.º CEB, destaco a afetividade por ter sido o que fui aprendendo e a forma como senti, que se processaram muitas aprendizagens. A afetividade esteve presente em todos os momentos, funcionando como o elo de ligação invisível, supercola em momentos mais difíceis, uma ponte entre mim e as crianças, entre elas como grupo, criando elos que facilitavam a aprendizagem de uma forma natural e espontânea.

Confesso, que esta questão ganhou contornos relevantes de forma instintiva, tal é a dimensão humana que a afetividade carrega. Propus-me a compreendê-la melhor, para perceber os seus impactos na prática docente e na interação com os alunos. Ao instinto e à experiência vivida, aliei a pesquisa bibliográfica no sentido de analisar e discutir a sua pertinência.

O que é a afetividade?

O conceito de afetividade é polissémico. O seu significado aponta para sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afeto e amor (Dicionário da Língua Portuguesa, 2009). Para Inhelder e Piaget (1973), “a afetividade constitui a energética das condutas cujas estruturas correspondem às funções cognitivas e, se a energética não explica a estruturação nem o inverso, nenhuma das duas poderia funcionar sem a outra” (p. 97).

Já Espinosa (s.d. citado em Leite e Tassoni, 2003) propõe que a afetividade seja analisada com base em cinco elementos: a motivação, as emoções, as atitudes, a atribuição causal e a confiança em si. Estas cinco componentes desempenham um papel de grande importância na aprendizagem e no ensino. Para Wallon (1968, citado por Dantas, 1992), a afetividade é a capacidade do ser humano ser afetado pelo mundo, que se localiza dentro e fora dele.

Atualmente é considerada por diversos estudiosos, como algo fundamental na relação educativa, por criar um clima propício à construção de conhecimentos (Ribeiro, 2010).

Ao longo desta experiência chave procuro refletir sobre a questão da afetividade, como um fio condutor da interação e da aprendizagem, entendida como capacidade de empatia, respeito mútuo, conhecimento e crença nas capacidades dos outros (Amado *et al.*, 2009). É neste sentido que me vou referir a ela, ao longo deste processo, assumindo a sua importância como constituinte das competências básicas, de professores e alunos, para que se torne possível o desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade.

Breve história sobre a afetividade na educação

Esta questão vem sendo pensada ao longo dos tempos. Segundo Dewey (2007), os problemas da educação provinham da ausência de uma ligação entre o corpo e a razão, a pessoa e a natureza, a pessoa e a sociedade. Já Montessori (1969, citada em Amado *et al.*, 2009) considerava que naquela época a problemática da educação estava na distância que se estabelecia entre a criança e o adulto

Na psicogenética de Henri Wallon (1968, citado em Dantas, 1992), a dimensão afetiva está no centro de tudo, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Para ele, a afetividade é um fator fundamental no desenvolvimento da pessoa, sendo através dela que o aluno exterioriza os seus desejos e as suas vontades. Este autor ainda acrescenta que a afetividade é anterior ao desenvolvimento, tendo as emoções um papel predominante no desenvolvimento da pessoa, sendo através delas que o aluno exterioriza os seus desejos e as suas vontades. Para Piaget (1973), o desenvolvimento intelectual era considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo. De acordo com este autor, o desenvolvimento cognitivo é paralelo ao desenvolvimento afetivo em que considera que afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Conforme Piaget (1973), elas são inseparáveis, pois, defende que toda ação e pensamento comportam um aspeto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspeto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade.

Para Vygotsky (2003), o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do

pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. Apesar da questão da afetividade não receber aprofundamento em sua teoria, Vygotsky, evidencia a importância das conexões entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano, propondo uma abordagem unificadora das referidas dimensões (Amado *et al.*, 2003).

De uma forma geral, todo o pensamento pedagógico reformador do século XX, apesar das diferenças conceptuais de cada corrente, propôs a interdependência funcional entre as capacidades intelectuais, emocionais, sociais e manuais, em prole do desenvolvimento integral da criança (*idem/ibidem*). Assim, apesar das suas diferenças conceptuais, todos estes autores defendem que não se pode separar a afetividade da cognição. Apesar de existir distância temporal, creio que ainda é pertinente refletir sobre estas mesmas questões. Aliás, investigações mais recentes (Leite e Tagliaferro, 2005) concluem que é através da afetividade que o ser humano tem acesso aos sistemas simbólico-culturais “que originam a atividade cognitiva e possibilitam o seu avanço, pois são os desejos, intenções, motivos, e contexto afetivo que vão mobilizar a criança na seleção de objetos e atividades” (*idem/ibidem*, p.50).

A afetividade nasce no encontro com o outro – interação

As interações em sala de aula são construídas por um conjunto de várias formas de atuação, que se estabelecem entre as partes envolvidas: a mediação do professor na sala, o seu trabalho pedagógico, a relação com os alunos e a relação dos alunos entre si (Amado *et al.*, 2009).

A afetividade nasce no encontro com o outro e só quando se proporcionam às crianças ambientes de interação é que se possibilita a criação de um ambiente saudável de aprendizagem. De acordo com esta perspetiva, a afetividade não se limita à forma física do afeto, muitas vezes tem a forma de elogio, da escuta do aluno, de dar importância às suas ideias, dando vez às suas falas e às suas opiniões. Torna-se assim importante destacar esta forma de afetividade, pois a comunicação afetiva faz-se de múltiplas formas e entrelaça-se com todos os domínios do desenvolvimento (Amado *et al.*, 2009).

Os aspetos cognitivos, afetivos e metacognitivos da aprendizagem estão, portanto, estreitamente interligados e, na prática é muitas vezes, difícil distingui-los (Cunha, 2008).

Assim e com base nestes pressupostos, a afetividade foi importante na interação com os alunos, onde considero que soubemos escutar, a si e aos seus contextos, aos seus interesses e necessidades. Elogiando-os quando se sentiam mais retraídos nas suas produções, quando sentimos que colocavam esforço e empenho no processo ou quando eram bem-sucedidos. Quando a tarefa não tinha corrido bem, tentávamos incentivá-los, andaimando as suas aprendizagens. Indo ao encontro de uma das ideias centrais do pensamento de Vygotsky (1978), contida no conceito de zona de desenvolvimento proximal - o de que as relações concretas entre pessoas estão associadas ao desenvolvimento das funções superiores - tornando-se assim fundamentais as atitudes de ajuda e apoio exercidas pelo professor.

O discurso inclui também uma componente afetiva, elementos metalinguísticos, de transmissão de estados de espírito ou de despertar emoções no destinatário. Assim, na ação, fomos disponíveis e espontâneas, expressivas na comunicação uma vez que uma “voz monótona, um corpo tenso sem expressão torna-se profundamente desmotivador para o aprendiz” (Loureiro 1994, p. 22).

Desta forma, uma relação próxima, ativa, proporcionou a construção de relações autênticas e libertadoras. (*idem/ibidem*). Além de que, a linguagem e a forma de comunicarmos constituem um dos materiais a partir do qual os alunos constroem modos de pensar (Niza, p. 95).

É também, através das interações significativas com os outros, que a criança desenvolve a inteligência interpessoal, isto é, a capacidade de compreender as outras pessoas, o que as motiva, como trabalhar cooperativamente com elas (Gardner, 1993). Esta capacidade tornou-se fundamental, uma vez que a interação social é muito importante para o desenvolvimento saudável do ser humano. Reforçando esta mesma ideia, Saltini (1998) afirma que “a interação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento” (p. 100).

Assim cada professor, enquanto ser humano, transporta para a sala o seu conjunto de valores e isso determina a forma como se relaciona com cada aluno (Spodek e Saracho, 1998). Acima de tudo, proporcionámos momentos de interações afetuosas, e

apoio para os alunos, aceitando-os como seres humanos inteiros, com fraquezas e forças. Através das relações humanas que estabelecemos com os alunos ajudámo-los a crescer, nas múltiplas dimensões do seu desenvolvimento.

No decorrer da nossa prática pedagógica, utilizámos alguns métodos ⁴⁶ tais como o trabalho em equipa e o jogo, atividades didáticas e lúdicas, que colocassem os alunos em ação. Estes métodos são, segundo Cunha (2008), favoráveis à obtenção de objetivos metacognitivos onde os alunos possam ter mais consciência dos seus processos metacognitivos e estar em contacto com as suas emoções.

O jogo é essencial como recurso pedagógico, pois ao brincar o aluno articula teoria e prática, formula hipóteses e as experiências, tornando a aprendizagem atrativa e interessante. Nos aspectos afetivos, o jogo é muito mais do que brincar, proporciona aos alunos espaços onde os seus desejos e sentimentos, ou seja, sua afetividade, esteja presente (Tezzani, 2006).

Por termos consciência das vantagens do trabalho em cooperação através da nossa própria experiência enquanto grupo cooperativo, promovemos várias dinâmicas de trabalho que privilegiavam o trabalho cooperativo [formação de pequenos grupos para a resolução de um problema matemático, pesquisa em díade sobre determinado assunto, escrita colaborativa com pequenos grupos]. O trabalho de equipa humaniza a turma, criando estruturas “que oferecem aos alunos a oportunidade de construírem relações de respeito, confiança, apoio mútuo, valorizando a autonomia, dando importância à aprendizagem centrada no aluno” (Cunha, 2008, p. 45). Esta partilha de conhecimento torna-se, de maneira evidente a forma mais consistente de aprender (Bruner, s.d. citado em Niza, 1998). Ao longo dos processos atrás descritos, os alunos tiveram de discutir, conversar, lidar com o outro, chegar a um consenso e comunicar os resultados. Para que isso fosse possível, foi criado um ambiente de diálogo aberto em que todas as opiniões eram tidas em conta, numa abordagem pedagógica democrática e afetiva.

O recurso a uma prática deste tipo estimulou, não só a questão afetiva, mas também a dimensão cognitiva e social do aluno. Assim, a afetividade esteve sempre presente na nossa prática, uma profissão da dimensão humana, uma vez que a bondade,

⁴⁶ Consultar apêndice 21.

“a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos” (Cury, p. 48).

Ambientes afetivos na construção de aprendizagens

“Um primeiro caminho para a conquista do aprendiz faz-se através do afeto. Este é um meio facilitador para a educação” (Cunha, 2008, p. 5). Com base nesta ideia, o ideal da escola atual seria que se verificasse a aprendizagem de conteúdos, a par de uma educação integral do aluno, contemplando conhecimentos, emoções, valores e atitudes. Essas aprendizagens tornam-se facilitadas quando o aluno trabalha com prazer e quando os seus esforços são coroados de êxito e reconhecimento. Isto significa que o êxito escolar depende tanto dos aspectos intelectuais como dos afetivos (Neves e Carvalho, 2006).

No âmbito de investigações relacionadas com a relação pedagógica entre professor e aluno, estas revelam, que quanto mais os alunos percecionam a ausência de favoritismos por parte dos professores mais confiam neles (Gouveia, 2008). Amado (2001) enfatiza a importância da reciprocidade de sentimentos e de comportamentos que “se traduz numa relação direta entre a simpatia do professor e a adesão afetiva do aluno” (p. 402).

Neste sentido, a nossa ação foi pautada por alguns comportamentos que contribuíram para a construção de um ambiente afetivo fértil em aprendizagens, tais como o encorajamento dos alunos no desempenho das tarefas e a ajuda na compreensão dos conteúdos, implicando os alunos nas tomadas de decisão.

Além destas estratégias, crescem ainda as nossas próprias características pessoais: a capacidade de escuta, a aproximação amistosa e respeitosa, a capacidade de criar um clima de bem-estar e de humor [onde o aluno possa rir e, ao mesmo tempo se sinta incentivado para trabalhar] (Amado, 2001). Neste sentido, Piaget (1975) refere que a afetividade constitui um aspeto indissociável da inteligência, porque impulsiona o aluno a realizar as atividades propostas. Assim fomos empáticas, pois a empatia permitiu-nos comunicar aos alunos que realmente compreendemos as emoções que

estão a experienciar e permitiu-nos “ler com acuidade os seus sentimentos” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p.322).

Como tal, durante as aulas, optámos por adotar uma postura calma, empática, estimulante, incentivando os alunos na participação e na concretização das tarefas. Quando tinham dificuldades, dávamos pistas de maneira a andamá-los nas suas aprendizagens. Tentámos escutar sempre os seus pontos de vista e fazer das suas perspetivas pontes para a continuação da aula. Quando sentíamos que um aluno conhecia uma curiosidade acerca de um assunto que estávamos a estudar, incentivávamos a partilha do seu saber com o grupo, o seu contributo, demonstrando através do exemplo, que o conhecimento se constrói com todos.

Durante a prática pedagógica, tivemos sempre consciência do nosso papel como modelo, como exemplo para os alunos. Assim procurámos que o nosso comportamento fosse pautado pela justiça e imparcialidade e pelo cuidado de dar voz a todas as crianças. Foi através desta abordagem de dar voz e de escutar as crianças, que consolidámos relações de confiança. Várias foram as vezes que alguns alunos encontraram dificuldades na concretização das tarefas, nesses momentos proporcionámos abertura suficiente para que conversassem connosco as suas dificuldades, para que nós compreendêssemos como os podíamos apoiar, que outras estratégias poderíamos utilizar.

Outro dos aspetos relacionados com a gestão das interações é o exercício do controlo disciplinar. Segundo Amado *et al.*, (2003), o modo como o professor exerce esse controlo é determinante para o (in) sucesso da relação pedagógica. A base coerciva e legítima do poder estão negativamente associadas às dificuldades nas aprendizagens afetivas e cognitivas dos alunos (Estrela, 2002).

Assim, nas situações de perturbação e muito ruído, usávamos várias estratégias para neutralizar o ruído: permanecíamos em silêncio para que se consciencializassem do barulho excessivo, colocávamos o dedo no ar para pedir a palavra [como tínhamos, em conjunto, estipulado] ou realizávamos exercícios muito breves de relaxamento com os alunos como fechar os olhos e respirar fundo, pequenas pausas que ajudavam a equilibrar o ambiente. Durante o projeto, colocávamos sempre uma música de fundo, o que também resultava muito bem. Outras vezes, optávamos por conversar com os alunos, apelando ao diálogo sobre a situação que nos estava a afetar estabelecendo um

ambiente democrático, uma relação límpida entre as crianças e os adultos, escutando-os com atenção, uma vez que “ser afetuoso é também conhecer, ouvir, conversar e admirar a criança” (Almeida, 1999, p. 107).

Em suma, apesar de muitos reconhecerem a sua importância, a dimensão afetiva tem sido negligenciada, tanto na prática da sala de aula como na formação dos professores (Vasconcelos, 2004). Existe, desta forma, uma necessidade de fomentar, a par dos saberes curriculares, um clima sócio afetivo positivo entre os alunos [capacidade de trabalhar em grupo, solidariedade e ajuda mútua, aceitação do outro diferente, consciência da incompletude dos indivíduos e dos saberes] é tida não só, como necessária e urgente mas possível, o que apela a um forte investimento da formação de professores nesse domínio. (Amado *et al.*, 2003). Com base nestas evidências, estes autores sugerem que se equacione a dimensão relacional como parte central no currículo na formação inicial, considerando que o desenvolvimento profissional dos docentes se faz na interação com os contextos de trabalho. Estes pressupostos tem como base a ideia, de que formar professores significa, acima de tudo, preparar pessoas que vão colaborar na educação de pessoas em desenvolvimento; o que implica adquirirem a capacidade de vir a estabelecer ligações entre os domínios da aprendizagem cognitiva e da afetividade, tornando-se, entre outros aspectos, aptos para uma escuta ativa da “voz” do aluno.

Em suma, na gênese de toda a existência está um impulso vital [força em ação, energia - energia, cf. Aristóteles; ânimo; alma - pneuma; esforço - conatus - cf. Espinosa]. Piaget afirma com todas as letras: a afetividade é a energética da ação. Vygotsky insiste na necessidade de se conhecer a base afetivo-volitiva do comportamento” (Vasconcelos, 2007, p. 7).

Assim, o amor como o conhecemos, a afetividade é o que nos guia neste mundo, estando na base primordial do ser humano. Esta forma de educação positiva tem profundas repercussões para a educação e para o mundo. Na crença de que a educação corresponde a um processo de humanização em “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1981, p. 79).

Através dos entrelaçamentos entre a minha experiência na prática pedagógica com a reflexão e a pesquisa, conclui que a afetividade é fundamental para a vida

humana, que representa um dos aspectos mais significativos na construção de seres humanos mais relacionais, conscientes e capazes de tomar decisões sábias e inteligentes, para si, para os outros e para o mundo. Compreendi a importância da afetividade na educação, como um fio invisível, feito de pequenos gestos, de um sorriso, de atitudes e de escuta, um fio que dele se desenrola a comunicação, com o qual se tece a interação e a aprendizagem.

CAPÍTULO VII

A escrever o mundo...

- *Se fores livre, podes escrever tudo o que quiseres, histórias, livros e marcar tudo com o teu nome.*
- *E posso dar a todos, sem deixar de ser meu?*
- *Podes. E mais, as flores que tu desenhares não murcham, as borboletas e os pássaros não morrem, as árvores não secam e as histórias e os livros que tu escreveres são eternos (Maciel, 1999, p. 32).*

O mundo dos livros é um mundo mágico, de diálogos contínuos com o outro e connosco, andaimados pela conversa íntima que estabelecemos com o escritor através das suas palavras. Ler transforma-nos. Faz-nos sonhar, deambular em utopias, faz-nos acreditar.

Com a leitura do mundo, aprendemos a ler o mundo dos livros, a escrever melhor e ao escrever melhor, aprendemos a sentir e a pensar de forma mais profunda - a ler o mundo - de outra maneira, com atenção e sensibilidade, aspetos fundamentais na educação.

Refletindo sobre o processo do projeto *A ler o mundo...* desenvolvido com a turma, foco a lente da sensibilidade, faço um *zoom* aproximado, e compreendo que uma das experiências-chave da nossa prática educativa foram os contextos de escrita com e pelos alunos.

Ler, como já referi, transforma o nosso mundo, mas escrever tem o poder da partilha, pois ao escrevermos podemos transformar o mundo dos outros. Escrever é comunicar, é expressar, é criar, é desvendar o nosso mundo interior e a forma como percecionamos o mundo que nos rodeia.

Enquanto seres humanos temos necessidade de comunicar, essa luta pela expressão do pensamento nasceu com o próprio homem e a tendência para se expressar graficamente manifestou-se desde os tempos mais remotos (Cruz, 2007). A escrita e leitura assumem assim um papel fundamental, uma vez que, de acordo com Vygotsky (2012), as grandes alterações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças são consequência do domínio da linguagem escrita e da capacidade de ler, pois é graças a isso que se acede ao conhecimento de tudo aquilo que o génio humano criou no campo da palavra escrita.

Uma vez que os contextos de escrita desempenharam grande relevo ao longo da nossa prática, revelando-se no processo da prática pedagógica como desencadeadores de uma série de aventuras criativas que criaram rumos e sentidos muito próprios, muito nossos [grupo pedagógico e alunos] rumos esses que acabaram por ter tanta importância em mim, que desembocaram nesta experiência-chave.

Compreendi, tal como defende Niza (1998), que na escrita colaborativa, a escrita não é apenas o texto a que se chega, mas é todo o processo para se chegar a esse produto. Com base neste pressuposto e tendo como suporte a prática fundamentada, nesta experiência-chave analiso a importância da escrita e narro todo o processo que envolve a motivação e a abertura para a escrita criativa e colaborativa no 1.º CEB.

Ateliê da escrita⁴⁷

Um aspeto que esteve sempre presente na nossa prática foi a experimentação autoral da escrita como estratégia para que o aluno se tornasse um melhor leitor, com a consciência de que o aprofundamento da prática da escrita é um meio de desenvolvimento da compreensão na leitura (Niza, 2012).

O ateliê da escrita nasceu enquadrado no projeto *A ler o mundo* da ideia de escrevermos uma história todos juntos, uma vez que as crianças demonstravam alguma dificuldade em dar asas à sua imaginação e a escrita estava de facto confinada a algumas composições com temas restritos em algumas fichas.

Pensámos que colaborativamente, por pequenos grupos seria mais fácil e mais apelativo, mas não tínhamos nada pré-definido. Tal como as crianças, também nós, os adultos, estávamos em projeto.

Vou passar a contar uma história, é uma história real de como do nada, nasceu o tudo e o medo se transformou em auto estima, traduzida em confiança. Essa confiança em criação, que por sua vez, nos levou a um espaço fantástico, habitado por seres imaginados e poções mágicas.

Convém, como tudo no mundo, fazer a contextualização. “O Estranholas é um gato meio monstro, feio, que gosta de ler livros” (Turma 3.º A, 2015). Este gato nasceu da

⁴⁷ Consultar apêndice 24.

imaginação e da cooperação dos esforços da turma para realizar um desejo, a criação da mascote do projeto. Nasceu de traços distintos, de múltiplas inteligências, várias conceções, para mais tarde ser *cosido* e *alinhavado* pela mão de duas crianças que, combinando elementos, fizeram um todo.

Desse esboço final, nasceu uma personagem vestida com um tecido verde e roxo. Como a criatividade das crianças não tem, nem deve ter limites, essa personagem não se ficou pelo traço do desenho, nem pela concretização material, ganhou contornos de palavras escritas e foi através delas, mais além, concretizando-se num texto narrativo [A viagem de Estranholas] que proporcionou um processo de grandes aventuras, descobertas e aprendizagens.

No início, ninguém queria escrever, as incertezas ocupavam os espaços vazios da folha. Vygotsky (1975 citado por Niza, 1998) defende a escrita como uma atividade cultural, complexa, que o professor deve ensinar naturalmente, fazendo surgir a escrita cultivada em vez de imposta (p. 133). Sabia por experiência própria, que o caminho teria de ser percorrido através do elogio e da liberdade, fazendo-os acreditar que eram capazes, que bastava imaginar e escrever o que ia no pensamento e mais além. Assim, o (a) professor (a) deve transmitir aos alunos a ideia de que todos conseguem ser criativos, só têm que refletir sobre os temas, desenvolvê-los, executar as ideias e com trabalho e persistência, aperfeiçoarão as suas capacidades criativas (Matias, 2007). Além deste aspeto, Sardinha (2007) acrescenta outra ideia ao referir que os “professores têm de estar apaixonados pela escrita, que tem de ter em si enraizado a paixão dos livros e das palavras, para conseguirem motivar os seus alunos” (p. 2).

Fruto deste enraizar da paixão das palavras e dos livros que tenho muito presente em mim, um dia sentei-me numa mesa com um grupo de crianças e entreguei-me com elas num processo imaginativo, sem as censurar ou corrigir, de modo a proporcionar um espaço de liberdade, criatividade e de auto estima, o espaço necessário para deixar a escrita fluir, uma vez que “a verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela tem já em si, ajudá-la a expandir-se e orientar o seu desenvolvimento”, (Vygotsky, 2009, p. 63). Andamei aprendizagens, incentivei o diálogo e a negociação,

apoiando, mas sobretudo, pratiquei algo que aprendi com as crianças mais pequenas [em contexto de educação pré-escolar], escutei. Com base nessa escuta⁴⁸, agi, respondi.

Letra a letra, nasceram palavras. Nos seus contornos interiores, as personagens e as suas características emergiam, um tempo e um espaço começavam a ser delimitados - a introdução dum narrativa - tecida por muitos pareceres, muitas ideias, todas refletidas num olhar de brilho e entusiasmo, próprio de quem é artista e se deixa envolver pela sua própria arte.

De acordo com Niza (1998), o processo de escrita pode ser intensificado pela interação com a escrita dos outros. Desta forma, partilhar ideias e esboços de escrita é atualmente defendido com estratégia de aprendizagem da própria escrita. Com base neste pressuposto, os alunos partilharam ideias, cederam, negociaram e dialogaram na busca de um entendimento que fosse o fio-de-prumo daquela narrativa fantasiosa, cheia de aventuras e criatividade.

O espaço para a ilustração surgiu com naturalidade, em resposta à necessidade de ilustrarmos as personagens que só tinham vida nas letras, criando espaço naquela sala, para criadores da imagem através das palavras dos outros. Palavras essas, que haviam nascido da imaginação fervorosa e destemida de um grupo de crianças, que num primeiro instante não queria escrever. As crianças têm medo de escrever porque concebem a ideia do texto como espaço de uma imperfeição e de uma incompletude, uma ideia transmitida pelos adultos, eles próprios inseguros, das suas capacidades de escrita (Niza, 1998).

Naquele espaço de criação, nasceram escritores, *imaginadores*⁴⁹ [são os que dão ideias] e ilustradores, que envolvidos na sua criação criaram enredos, dividiram tarefas, discutiram importâncias e escutaram-se uns aos outros, numa partilha construtiva, numa colaboração criativa que me fez acreditar [ainda mais], em outros métodos de aprendizagem.

⁴⁸ Aplico aqui a palavra escutar enquanto metáfora, “um verbo que implica atividade e reciprocidade – escutar e ser escutado – ouvir, não só com os ouvidos, mas com todos os sentidos (Lino, 2007).

⁴⁹ Palavra criada pelas crianças, face ao desafio de todos quererem escrever ao mesmo tempo.

Escrita colaborativa

A escrita colaborativa surgiu como estratégia de modo a apoiar os alunos no melhoramento da competência escrita. Desta forma, tornou-se importante implementar formas sociais de trabalho diversificada, uma vez que cada vez mais no âmbito social e profissional se solicita a realização conjunta de tarefas, de cooperar em grupo, de aceitar a opinião, de partilhar, de negociar, de dialogar.

Foi no sentido do diálogo, que a escrita tomou forma entre os próprios alunos, levando-os a explicar os seus pontos de vista, a apresentar razões e a fazer inferências. Estes diálogos conflitos sociocognitivos, segundo Johnson e Johnson (1978), estimulam os processos cognitivos e provocam a procura de novas informações ou a reconsideração das que já se possuem (Niza 1995). De acordo com Bellman e Gil (1999), continua-se na suposição de que a escrita é algo de solitário, absolutamente individual, apesar da consciência das trabalho de grupo como desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, a escrita em grupo não acontece com muita frequência na sala de aula.

Desta forma, é importante fomentar o trabalho em cooperação pois ao trabalhar em grupo, o aluno desenvolve a tolerância e a flexibilidade, aprendendo a partilhar (Alves, 2005). Quando os alunos escrevem de forma cooperada não só verbalizam o que pensam e processam o conteúdo de cada esboço, como realizam um trabalho conjunto de resolução de problemas linguísticos e textuais (Cabrera e Salvi, 2005). Assim, este encontro no diálogo e na escrita leva-os a levantar hipóteses e a discutir opções, mas também a criar novas ideias, o que se traduz na construção de estratégias mais eficazes de comunicação por escrito.

Nesta troca de opiniões, de ideias e de sentimentos, os alunos sentem-se mais livres, e como por magia, criam-se ambientes afetuosa de cumplicidades com o que sentem por dentro, exteriorizando na escrita a expressão da sua imaginação. Indo ao encontro desta perspectiva, a “ tarefa daqueles que se envolvem na educação das crianças é permitir a expressão das diferenças e promover processos de diálogos através das trocas e cooperação de ideias” (Lino 2007 p. 112).

Segundo Bruner (1960), citado em Marques (2002), as crianças possuem “quatro características congénitas” (p. 2) que as conduzem a ter gosto por aprender e que são

normalmente associadas ao trabalho de projeto. São elas a “procura de competência, a curiosidade, a reciprocidade e a narrativa” (*idem/ibidem*, p. 2).

Considero, que a análise destas características também proporciona boas pistas para se criar um ambiente propício à escrita com e dos alunos, onde se cria um “espaço da palavra e da escrita que lhes permita, ao mesmo tempo, transmitir a sua maneira de pensar, a sua identidade e a construção de uma relação particular e individual com os saberes ensinados ” (Pereira, 2008, p. 17).

A procura de competência entende-se como o querer reproduzir e recriar os comportamentos e as competências observadas (Marques, 2002). Ora, neste caso, para incentivar o aluno a ler e a escrever, o professor tem de ser um modelo, experienciando processos de desbloqueamento da sua própria atividade de escrita (Niza *et al.*, 2012). Assim, enquanto professores, ao cultivarmos uma atitude de produção continuada da linguagem escrita, compreendemos melhor as dificuldades dos alunos, no sentido de os conseguirmos andaimar eficazmente nas suas aprendizagens. Segundo Niza (2012), compete-nos, enquanto professores escrever sempre com os alunos, perante os alunos e para os alunos, constituindo-se o texto como mais um modelo que desafia permanentemente o grupo de alunos. (Niza *et al.*, 2012) Indo ao encontro desta perspetiva, assumimos também um papel de agentes da produção escrita, autoras em que durante este processo, vários foram os textos que escrevemos para os alunos desbloqueando a nossa escrita, libertando a criatividade e vencendo as nossas próprias inseguranças⁵⁰.

A curiosidade é considerada como característica inata ao ser humano (Marques, 2002). Partindo da sua curiosidade para a investigação [projeto] e posteriormente para o registo escrito. Este processo dá à escrita o poder de memória partilhada, pois escrevendo, guardamos e guardando, podemos partilhar, resgatando o passado para o presente, construindo o futuro.

A reciprocidade envolve a necessidade que a criança tem em responder ao próximo e de trabalhar em conjunto com ele para alcançar objetivos comuns (Marques, 2002). Assim, os alunos sentem-se mais seguros e confiantes quando trabalham com outros, aprendem em conjunto, podem planificar e organizar o que querem dizer, ajudam-se a

⁵⁰ Estes textos, criados pelo grupo de estágio foram sempre analisados pela orientadora cooperante. Consultar apêndice 29.

clarificar o sentido do texto e aconselham-se quanto a todos os aspetos da escrita que produzem (Crouse e Davey, 1989). Neste sentido, a aprendizagem da escrita terá de ser encarada como um processo emergente, interativo e decorrente das trajetórias que os alunos seguem quando participam em atividades construídas dentro da comunidade de aprendizagem constituída pela turma” (Niza *et al.*, 2002). Nela, todos [os professores ou os pares] podem funcionar como ajuda ou “andaime”.

Por fim a narrativa, como sendo a formação de um discurso da própria experiência que permite relatar a partilha de experiências aos outros (Marques, 2002). Os alunos precisam sobretudo que a sua escrita seja apreciada pelos seus pares e pelos professores (Cardinet, 1988). Revestindo a nossa ação deste pensar, proporcionámos um ambiente acolhedor e de apoio onde as crianças, ao longo da nossa prática partilharam os seus textos com os colegas.

Cardinet (1988) e Foster (1992), referenciados por Niza (2011), focam um fator relacionado com as relações e interações para um ambiente de aprendizagem, afirmando que os alunos necessitam que haja uma apreciação, tanto por parte dos seus pares, como pelo seu professor, pois é num ambiente assim “acolhedor e de apoio que se consegue criar a liberdade psicológica na qual podem crescer como escritores” (p. 2).

Sinto que despoletámos a sementinha da escrita, o escritor que existe dentro das palavras e da interioridade de cada um. Tentámos sempre que essas sementes fossem regadas e cuidadas, e com a nossa atenção, esse texto ganhou asas sonhadoras e transformou-se num livro [A viagem de Estranholas...] ⁵¹que por sua vez se transformou numa peça de teatro, o culminar do nosso projeto e da nossa passagem pela vida daqueles alunos. Uma passagem que acreditamos, ter sido de permanência, uma vez que foi um processo, que nos transformou a todos.

O meu grande desafio acabou por ser revelado como a maior pista no entendimento do que é a educação - conseguir escutar as vozes dos alunos de forma atenta e sensível, tornando as suas falas o centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação (Oliveira Formosinho, 2007).

⁵¹ Consultar Apêndice 26 e 28.

Inspirada por Rubem Alves (2005), também eu pude sentir que eles “ aprendiam assim que a escrita serve para dizer a vida que cada um vive” (p. 42) e a vida daquelas crianças ainda reside muito num imaginário fértil, criativo e artístico que não devemos destruir com conteúdos a mais e vida a menos.

SECÇÃO C

Secção comum: Pré- Escolar e Ensino do 1.º CEB

CAPÍTULO VIII

Criatividade e educação – entrelaçamentos...

Concordo com Oliveira (1992), que para se construir uma visão diferente de algo é necessário sair do lugar-comum, olhar por outros ângulos e, por vezes, arriscar o uso de novas lentes. De acordo com a minha sensibilidade, essas lentes que o autor refere, poderiam ser chamadas de criatividade. Foi essa criatividade, transformada em brilho, que eu senti no olhar das crianças quando imaginavam e criavam o novo com o corpo [movimento, dança, jogo simbólico, teatro], com o lápis [desenho, pintura, modelagem, escrita], utilizando o seu próprio e tão único entendimento do mundo.

Por considerar a criatividade uma base de suporte para tudo no mundo, em que a “atividade criativa é a abertura, a criação artística, científica e técnica” (Vygotsky, 2012, p. 22) escolhi esta experiência chave como transversal aos dois contextos, tal como é transversal ao universo humano. Com base na minha sensibilidade, na experiência prática no contexto dos dois estágios, apoiada na literatura propus-me a compreender o que é a criatividade, como podemos estimulá-la e qual a sua importância na aprendizagem.

O que é a criatividade?

A criatividade é algo intrínseco ao ser humano, talvez por isso, ao longo do tempo, diversos pensadores se debruçaram sobre a criatividade, fonte da arte, do novo, do inusitado, da aventura, mas também da ciência.

Desde a antiguidade que a humanidade tem refletido sobre o sentido da criatividade. Filósofos gregos, como Platão (348/347 a.C.) atribuíram a criatividade a um processo de inspiração divina, em que através de uma visão interior, o ser humano identificava a razão e assim, apreendia a realidade. Mas a criatividade não necessita de justificação, pois ela própria justifica o ser humano (Bartoli, 2008).

Para mim, criatividade é imaginar, é existir. Construir uma escada inexistente por onde se sobe, sólido à verdade (Pessoa, s.d.). Sem criatividade no mundo não existem projetos, a vontade não acontece e a utopia é invisível, não existe todo um mundo novo a construir. Arrisco-me a afirmar que o mundo sem criatividade, não é mais que o que se vê, sem escutar de perto, aquilo que se sente.

Sternberg e Lubarg (2003) entendem “a criatividade como a capacidade de resolução de problemas colocados ou produzidos por uma fonte externa”. (p. 44)

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2009), criar é definido como dar existência, produzir, tirar do nada. Em oposição, Vygotsky (2012) concebe a criatividade como uma atividade cerebral que combina e reelabora elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novos comportamentos. Nesta perspetiva, ao contrário do que o senso comum considera, a criatividade não surge do nada, emerge da experiência. Assim, enquanto educadores,⁵² temos uma grande responsabilidade na promoção de experiências educativas potenciadoras de criatividade. Cabe ao educador proporcionar dinâmicas, onde as crianças possam usar a sua imaginação. Este conceito é segundo Vygotsky (2012), fundamento da atividade criativa é neste sentido que me vou referir a ele ao longo deste texto.

Na mesma linha de pensamento, Bahia e Morais (2008) afirmam que o contexto produz assim um papel preponderante no despoletar do processo criativo, como é o caso da sociedade, da família, da cultura e da escola. Vygotsky (2012) reforça essa ideia e refere que a “criatividade tem uma origem social e que é veiculada através de indivíduos, palavras, diálogo com uma pintura ou a leitura de um texto” (p. 13). Apesar de este autor defender que a criatividade é uma característica intrínseca do ser humano, observamos que o seu desenvolvimento não ocorre de forma igual para todos, quer por diferenças intrínsecas ou por contextos facilitadores da mesma (Martindale, 1999, citado por Bahia e Morais, 2008).

Neste sentido, a educação na contemporaneidade tem sido instigada a cumprir o papel de propiciadora do desenvolvimento e formação de cidadãos criativos, preparados para a atuação numa sociedade marcada pelo dinamismo e pela incerteza (Dias e Moura, 2007).

Apesar de existir a consciência de que a criatividade é o recurso mais precioso de que o ser humano dispõe para lidar com os problemas e desafios (Virgolim, s.d) esse dom natural do ser humano é muitas vezes reprimido na infância, (Dias e Moura, 2007), numa forma mais visível no 1.º CEB. Enquanto na educação pré-escolar os educadores proporcionam experiências mais criativas para as crianças, no 1.º CEB,

⁵² Refiro-me a educador no sentido lato da palavra, pois concordo com Gadotti (2003) quando afirma que “todo o professor é por função educador”, neste sentido quando me referir a educador ao longo deste texto, estou também a incluir a terminologia professor (p.69).

recorrente do modelo educativo atual, numa forma geral, não se estimula o pensamento criativo. O sistema educativo, desenvolve predominantemente o pensamento convergente, lógico e objetivo, baseado na observação, em detrimento da imaginação criativa, própria do pensamento divergente, intuitivo e subjetivo (Gomes *et al.*, 2009).

Levantam-se muros para não deixar passar a imaginação e a fantasia, privilegiando a reprodução e a memorização como formas de ensino. Uma vez que a nossa formação engloba as duas áreas, enquanto professora estagiária, transporte muita da imaginação, da fantasia e da criatividade que povoa o pré-escolar para a prática do 1.º CEB, o que considerarei ser uma mais-valia.

Pelos fios da criatividade - jogos e brincadeiras

Como já referi anteriormente, o contacto com a natureza ⁵³ ao despertar todos os sentidos, proporciona uma multiplicidade de experiências que por si só se tornam num ambiente de aprendizagem mais criativo (Louv, 2005). Neste sentido, a experiência sensorial é uma fonte de ideias e imaginação. Vygotsky (2012) refere que qualquer criação da imaginação é elaborada com elementos da realidade e baseada na experiência.

Na mesma linha de pensamento de Vygotsky, Góes (2002) concebe a imaginação [imagina + ação] como “fonte de criação, estabelecendo com a realidade um diálogo constante. E essa imaginação é que alimenta a ação criadora” (*idem/ibidem*, p.33). Neste sentido, quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será a matéria disponível para a criação (Vygotsky, 2012). Mas o que observamos é que à medida que a criança cresce e avança na sua escolaridade, maior preponderância é dada às suas competências intelectuais, em detrimento da sua criatividade (Gomes *et al.*, 2009). Alguns fatores são apontados por Bahia e Moraes (2008) para este facto, como a própria formação dos professores, o tempo limitado para que sejam efetuadas determinadas aprendizagens, deixando pouco tempo para atividades livres e criativas. Gomes *et al.*, (2009) acrescentam ainda o medo de falhar, a insegurança do

⁵³ Questão aprofundada na experiência chave – Crescer a brincar, entre as formigas.

desconhecido, a comparação, e a avaliação constante, incidente no produto e não no processo.

Esses constrangimentos podem ser observados na forma como está concebido o atual sistema educativo. As crianças trabalham hoje durante mais tempo do que aquele que é definido no horário razoável para um adulto (Araújo, 2009). Assim, uma vez que o tempo livre e a brincadeira podem potenciar a criatividade, estamos a condicionar nas crianças o imaginário e a capacidade criativa destas, ao mesmo tempo que apregoamos que uma das missões da educação é promover o espírito crítico e criativo das crianças. Para que este espírito crítico e criativo seja desenvolvido, a criança tem necessidade de brincar, pois ao brincar experiencia uma ação criativa e imaginativa. Desta forma, o recuo da criatividade das crianças está intimamente relacionado com a limitação da liberdade de brincar (Araújo, 2000). Reforçando esta ideia, Vygotsky (2012) afirma que é através da brincadeira que a criança começa a desenvolver a imaginação.

Neste sentido, a nossa ação facilitou a emergência do jogo simbólico como atividade espontânea mas também alargámos o jogo simbólico através de sugestões que ampliaram as propostas das crianças. Esta ação deve ser transversal aos dois contextos, e não ser restrito à educação pré-escolar. Durante a nossa prática em ambos os contextos, as crianças interpretaram poemas, histórias e músicas, dando azo a dramatizações com o corpo⁵⁴ (Spodek e Saracho, 1998). Desta forma, o aspeto criativo desta representação esteve presente nos diálogos e nas interações que as crianças desenvolviam. Este jogo dramático pode ser espontâneo e incentivado com a participação ativa do educador ou as crianças podem basear uma apresentação dramática numa história imaginada por elas próprias (*idem/ibidem*).

Tomando como referência Malrieu (1996), privilegiámos momentos de jogo simbólico, em que como observadores atentos ou participantes ativos nos envolvíamos na ação da criança.

O jogo dramático funciona como expressão das crianças, pois através deste, as crianças testam as suas ideias, dão expressão aos seus sentimentos e aprendem a trabalhar com os outros, quando negociam as diferentes situações sociais (Spodek e

⁵⁴ Consultar apêndice 7 e 26.

Saracho, 2008). Assim, através do recurso à fantasia, desenvolvem um entendimento com o mundo e com o ambiente ao seu redor.

Sinto que apoiámos este micromundo de relações pessoais em que, enquanto facilitadoras e promotoras de contextos de brincadeira e de jogo, ajudámos as crianças a desenvolverem múltiplas formas de expressão e múltiplas aprendizagens potenciando as suas comunicações, embora também lhes déssemos liberdade para brincar e se poderem expressar livremente.

Compreendemos que, nesses momentos de imaginação, existiam de forma explícita e, por vezes de forma implícita uma indicação para o outro, um elemento de diálogo, de relação” (*Idem/Ibidem*, p.183). Estes autores referem ainda, que a característica essencial deste tipo de vivência criativa é o facto de serem uma troca, de gestos, de olhares numa cumplicidade entre interação e a vivência criativa da imaginação.

Na mesma linha de pensamento, Malrieu afirma (1996), que enquanto seres humanos, nós só criamos, porque existe o outro e o mundo. Segundo Góes (2002), “a criação artística nasce da soma do sonhar e do brincar enquanto o sonhar é individual, a brincadeira existe para o outro” (p. 31) e onde persistir uma fração íntima da vida criativa, existirá com certeza, imaginação (Vygotsky, 2012).

Segundo Spodek e Saracho (1998), as artes criativas têm muito em comum com a questão da brincadeira na criança. Os educadores devem estar atentos às ações das crianças, de modo a usar essas pistas como suporte para estimular e andaimar as brincadeiras e as aprendizagens das crianças.

Não é somente no brincar e no jogo, que a criança desenvolve a sua criatividade, também nas diferentes formas de se expressar, através do diálogo, do desenho, da pintura, do movimento, da dança, da escrita e da música. Neste sentido, a minha ação encorajou a livre expressão criativa das crianças, pois mesmo que inconsciente, qualquer atitude, palavra, gesto ou desinteresse por parte do adulto vai inibir a criança e desmotivá-la, levando-a a reprimir o seu potencial criativo (Gomes *et al.*, 2009).

Hohman, Banet e Weikart (1984) referem que às vezes uma criança fica no mesmo espaço [espaço, referido num sentido metafórico] pois não tem consciência de outras atividades que pode desenvolver. Segundo os mesmos autores, há crianças que não tem dificuldade em imaginar, mas outras que precisam de apoio. Os adultos devem ser

capazes de apoiar as crianças, identificando as suas necessidades. Para isso é necessário que além de serem sensíveis, sejam eles também seres criativos.

Foi com base nestes pressupostos, que nas nossas práticas quotidianas incentivámos a criação e a expressão, para que com liberdade, comunicassem ao mundo, o seu próprio mundo interior. Compreendemos, tal como referem Gomes *et al.*, (2009) a importância do estímulo positivo para as crianças, e que só promovendo e encorajando atitudes, conseguimos despertar e desenvolver a criatividade na criança.

Esse entendimento parte de uma educação da sensibilidade, em que despertamos na criança, a mesma reação que devemos ter perante a arte criadora, enquanto objeto que nos toca, provoca, choca: somos tomados por uma forte sensação e desta, brota a emoção (Góes, 2002).

Pelos fios da criatividade – estórias e memórias

Escrever sobre imaginação é, sem dúvida, pensar em literatura infantil. A imaginação é a faculdade soberana e a forma mais elevada do desenvolvimento intelectual (Sosa, 1982). A literatura infantil constitui-se, nesse sentido, como um dos pilares essenciais à construção do imaginário (Correia *et al.*, 2002). Sendo um encontro entre o real e o simbólico, que se entrecruzam no mundo da imaginação, constituído como um poderoso instrumento de desenvolvimento e enriquecimento pessoal.

Transversalmente aos dois contextos, reservámos muitos momentos para a literatura infantil⁵⁵, e sentimos tal como Rodari (1982) afirma, que essa atividade tem um contato afetivo, mas também “ um desenvolvimento da linguagem, da lógica, da estética, mas principalmente a libertação da criatividade, da imaginação e da fantasia” (p. 9).

A literatura infantil pela especificidade semiótica que se reveste propicia o enriquecimento e o alargamento da língua materna, ao mesmo tempo que permite a construção de mundos alternativos ao real (Mergulhão, 2002). Simultaneamente, constrói elementos fundamentais para a constituição do carácter do ser humano.

⁵⁵ Esta questão foi aprofundada no Projeto [A ler o mundo...].Consultar apêndice 22, 23, 24, 25 e 26.

Segundo Miel (1972), a educação não é um processo repetitivo, duas crianças não são iguais, nem o grupo é igual de um dia para o outro. O mundo ao redor da sala transforma-se. Neste sentido, considero que fomos criativas para lidar com a realidade mutável que é a vida, onde o produto da nossa criatividade foram as oportunidades que proporcionámos para que o grupo experimentasse e aprendesse. Ao incentivar a leitura com o projeto *A ler o mundo* [contexto - 1.º CEB], estávamos conscientes de que os livros proporcionam um meio de aprendizagem sobre coisas que estão fora do seu tempo e espaço imediato, expandindo os seus horizontes (Miel, 1972). Neste sentido, a literatura é fascinante e tem um impacto profundo, tanto em crianças da EPE, como do 1.º CEB, pois tem a capacidade de nos mover sem sairmos do local, “de explorar a nossa imaginação, mexer com nossos sentimentos mais íntimos e contribuir para o desenvolvimento da imaginação, da fantasia e até mesmo da personalidade humana.” (Ressurreição, s.d., p. 8).

Para que um livro ou um texto suscite a atenção da criança, deve despertar-lhe a sua curiosidade, tornar mais rica a sua vida, desenvolver o seu intelecto, estimular a imaginação e tornar claras as suas emoções (Bettelheim, 1980). Assim, coube-nos a criação dum contexto propício ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação, transportando as crianças para o mundo mágico da literatura. Foi através deste passaporte, que a criança entrou “em mundos imaginários possíveis e não circundantes e, como um pequeno cientista, passa à construção de uma série de hipóteses paralelas que podem ir explicando o real” (Albuquerque, 2000, p. 15).

Também o contacto com as rimas infantis, a poesia, as narrativas e a representação teatral são fundamentais para o desenvolvimento da imaginação, ao mesmo tempo que despertam o gosto pela literatura infantil. Estas leituras ou audições têm de estar em consonância com o mundo da criança, a fim de alimentar o seu imaginário e a sua curiosidade para com o texto escrito, porque “só leituras com sentido poderão manter os níveis de motivação suficientemente elevados” (Viana, 2006, p. 18).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, tivemos a preocupação de proporcionar contextos criativos como parte integrante das sessões nas práticas educativas. Desta forma, em ambos os contextos, foi sendo criado – por nós, grupo

pedagógico - um reportório de textos⁵⁶ [histórias, poemas, letras de músicas, rimas soltas, peças de teatro] criados a pensar nos interesses, nos contextos e nas necessidades das crianças, de modo a envolvê-las no mundo mágico da leitura, da escrita e da imaginação. Esses textos eram muitas vezes pontes para dinâmicas sugeridas pelas crianças.

A título de exemplo, vou relatar algumas situações práticas demonstrativas da questão atrás referida. Através da criação da história - *Dragão Cabeça de Balão*⁵⁷- [contexto EPE] nasceu uma vontade nas crianças de construir um dragão real, em que o pudessem manusear e dançar dentro dele, como os meninos da história que tinham escutado. Em outra situação, brincámos com as palavras nas rimas dos nossos nomes, o que deu origem a uma canção, em outros momentos construímos histórias colaborativamente e representávamos as suas ações com o movimento do corpo.

No decorrer da nossa prática educativa, foram promovidas algumas situações em que os alunos do 1.º CEB tiveram a oportunidade de escrever criativamente e colaborativamente. Como referem Niza *et al.* (2011), é importante propor atividades de escrita criativa⁵⁸. É necessário dar espaço para que cada criança possa dar corpo à sua imaginação através da escrita⁵⁹. Quando houve oportunidade de proporcionar esse momento aos alunos, surgiu uma narrativa que passando pelo texto dramático, desembocou num teatro de fantoches.

Como acabámos de constatar, o desenho, a dança e o teatro também foram momentos privilegiados de expressão, em que a imaginação encontrou diferentes formas de ter um corpo visível. Foram momentos de grande divertimento e aprendizagem, em que nos consciencializámos de que o poder criativo das crianças é imenso, e quando lhes damos liberdade para criar, tal como refere Rodari (1982), a criatividade surge não como um dom, mas como uma característica intrínseca do ser humano.

Conforme Rodari (1982), o pensamento criativo é uma das armas mais poderosas da transformação do mundo, e são necessários seres criativos que usem a imaginação

⁵⁶ Consultar apêndice 16, 17, 18, 19 e 29.

⁵⁷ Consultar apêndice 16.

⁵⁸ Consultar apêndice 28.

⁵⁹ Esta questão da escrita criativa será aprofundada na experiência chave [A escrever o mundo...] desenvolvida em contexto de 1.º CEB.

para o bem da humanidade. Assim, como educadores temos a missão de identificar os momentos que carregam em si o potencial de “invadir horários rígidos e fragmentados e conquistar espaços em que as inteligências das crianças e dos educadores se entrelacem em criatividade e envolvimento” (Vasconcelos, 1994 p. 96). Acrescento ainda, se me é permitido, que a infância, a tal passagem que é de permanência, é um tempo privilegiada de criação, um tempo de estrutura mas também de liberdade, elementos fundamentais para que as crianças se tornem verdadeiros aprendizes do mundo (Schelemmer e Schelemmer, 2005). Neste sentido, as crianças devem ser livres para explorar a realidade, para expressarem criativamente o seu mundo interior e a forma como interpretam o mundo que as rodeia, de modo a que criativamente, também participem na sua transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do relatório, espelho da prática pedagógica recorri a várias metáforas, próprias de um olhar genuíno, nada supérfluo, que busca sempre nos outros [o melhor] um entendimento interior e profundo. Através dessas “lentes” [reveladas pela sensibilidade] presentes na ação e posteriormente documentadas em todas as experiências chave, narrei as aprendizagens mais significativas decorrentes da minha prática.

Através do exercício investigativo realizado, abordagem de mosaico (Clark e Moss, 2011) [início de todo o processo] das inseguranças ganhámos força. Essa confiança surgiu através das crianças, que valorizando o respeito e a liberdade de escolha que lhes oferecíamos, se sentiram motivadas. Devido a essa motivação e envolvimento tudo se aclarou nas nossas mentes. Além de compreender o seu interesse no espaço exterior e nas interações que nele ocorrem, compreendi que as crianças são atores sociais de direitos próprios, produtoras de sentido, com legítimas formas de comunicação e com todo o direito a participar nas decisões que lhes dizem respeito (Agostinho, 2015). Esse ensinamento aprendi-o nos bancos da escola, mas só o compreendi verdadeiramente através da interação com as crianças.

Assim a *escuta* das crianças surgiu como rampa de lançamento, como mote de uma pedagogia da participação, da sensibilidade que tivemos sempre presente em ambas as práticas. Foi através desta abordagem de dar voz e de escutar as crianças num ambiente de afetividade que consolidámos relações de confiança e que em conjunto construímos vivências e aprendizagens significativas.

Contudo, nada disto seria possível ou significativo sem a participação das crianças, uma vez que foram elas que mais me ensinaram, o motor de todo o meu desenvolvimento. Diferenciar atitudes e modos de estar em função das particularidades de cada criança, criar regras em conjunto, cultivar o respeito à liberdade, despertar vocações e encontrar sempre o melhor de cada um. Todos estes desafios foram aceites e traduziram-se nos pontos essenciais deste trabalho.

Fui resgatar da minha infância, uma das passagens que foi de permanência e refleti sobre a importância do brincar na natureza, transportando para a prática um pouco do muito que é brincar. Brincar é não só importante para o desenvolvimento saudável do cérebro. Permite que as crianças façam uso da sua criatividade enquanto desenvolvem a sua imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional (Ginsburg, 2007).

Aprendi também que a natureza nos ensina a ler o mundo e que como primeira educadora, merece o nosso respeito mais profundo (Gadotti, 2003). Um dos desafios do nosso tempo é permitir que as crianças brinquem e se interroguem com os fenómenos maravilhosos da natureza. Se prestarmos atenção ao que acontece na terra, debaixo dos nossos pés e na natureza à nossa volta, temos um dos ambientes educativos mais ricos que existe.

Todos estes processos foram tecidos com a mesma linha - a reflexão - que apesar de destacada numa experiência do pré-escolar ganhou relevo ao longo de todo o processo, onde de facto funcionou como uma bússola que norteou a ação e a escrita, vivida de forma interior, mas com uma necessidade intrínseca de exteriorização através da prática pois não nos basta pensar a educação, temos de a transformar através da ação (Gadotti, 2003).

Decorrente das aprendizagens que fiz em 1.º CEB, no meio de algumas incertezas e receios iniciais [decorrentes da falta de experiência] as crianças ensinaram-me que a afetividade é de facto um fio invisível, feito de pequenos gestos, de um sorriso, de atitudes de escuta, um fio que dele se desenrola a comunicação, com o qual se tece a interação e a aprendizagem. Assim é algo fundamental na relação educativa, por criar um clima propício à construção de conhecimentos (Ribeiro, 2010). Com base nesta ideia, nas nossas práticas procurámos que se verificasse a aprendizagem de conteúdos, a par de uma educação integral dos alunos, contemplando conhecimentos, emoções, valores e atitudes. Esse fio invisível da afetividade conduziu-me ao encontro com a escrita dos alunos. A escrita colaborativa e criativa surgiu assim, como resposta a uma dificuldade, de modo a apoiar os alunos no melhoramento da competência escrita através do *ateliê da escrita*, enquanto espaço de liberdade, criatividade e auto estima, elementos fundamentais para deixar a escrita fluir, uma vez que “a verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela tem já em si, ajudá-la a expandir-se e orientar o seu desenvolvimento” (Vygotsky, 2009, p. 63).

Transversalmente aos dois contextos e como ponto comum no entrelaçar de todas as experiências vividas reconheci a importância da criatividade como requisito fundamental para o desenvolvimento da imaginação, da aprendizagem, da expressão livre e do espírito crítico das crianças.

Outro dos elementos a destacar foi o trabalho de projeto desenvolvido em ambos os contextos. Apesar de diferentes, tiveram em comum o desafio. Um processo tecido em conjunto com as crianças que se revelou em envolvimento e entusiasmo. O traçar deste caminho contribuiu para que as aprendizagens tivessem um significado, sendo portadoras de sentido e de vida (Vasconcelos, 2011). Compreendemos assim ao longo do projeto que os conhecimentos resultantes de uma interação lúdica tinham um valor especial para as crianças visto que o caráter de genuinidade da interação os tornava mais significativos (Machado, 2001).

Para praticar adequadamente uma pedagogia de projeto, tivemos de arriscar, de ter sentido de aventura, de percorrer um caminho no sentido do novo, do desconhecido (Vasconcelos, 1998). Foi na margem agitada do rio, onde se encontravam as águas mais movimentadas, [águas essas que pela sua força motriz fazem avançar as pedras do rio, para outros sítios, com coisas nunca vistas] que experienciámos o novo. Foi em projeto que vivi todo este processo, interiormente na reflexão, e exteriormente através da ação. Foi no entrelaçar complexo entre os fios que tecem a prática com o pensamento, que revisitei a experiência vivida, pensando-a com a reflexividade e a análise que o meu próprio percurso de escrita me exigiu.

Este exercício de escrita [espelho da experiência vivida na prática pedagógica] teve sempre presentes duas características fundamentais e indissociáveis: a retrospectiva e a prospetiva (Gonçalves e Ramos, 2006).

Foi neste recordar da dimensão retrospectiva – que os pensamentos se aclararam e as emoções se acalmaram e deram espaço a uma sensação de missão cumprida.

O percurso pautado ao longo deste relatório documentou o conjunto de experiências ao longo da prática pedagógica, mas refletiu mais do que isso, refletiu-me a mim enquanto ser humano, pois o desenvolvimento profissional é indissociável do humano. O educador é uma pessoa. Nós ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos (Nóvoa, 2011). Foi nesta ética da transparência entre pensamento e ação que ao longo da prática atuei em conformidade com os meus princípios e os meus valores onde a pedagogia em participação (Oliveira- Formosinho, 2007), a criação de ambientes democráticos (Niza, 1012) abertos e criativos foram os elementos basilares de toda a ação.

Ao sermos seres humanos, somos por natureza, contadores de histórias (Novack, 1983, citado por Alarcão, 1996). Assim, ao relatar as minhas práticas, através da escrita, tornei-me mais sensível, compreendi a prática mais profundamente, para daí retirar as ilações necessárias, para o rumo da minha vida profissional (Amaral *et al.*, 1996). Essas narrativas [sempre inacabadas, incompletas e imperfeitas] e esses caminhos onde cheguei fizeram com que me conhecesse melhor, ganhasse estratégias através da observação, da experimentação, do tecer de um caminho meu, que foi de todos.

Compreendi, de uma forma profunda e diria mesmo, transformadora, que nós, enquanto seres humanos não nos desenvolvemos isoladamente, mas em interação com aqueles que são significativos para nós (Fullan e Hargreaves, 2001). A palavra pessoa tem origem no latim *persona*, que significa "soar através". Este compreender da palavra remete imediatamente para o outro. Enquanto seres humanos, somos permanentemente inacabados, aprendemos com o outro, construímo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo e pela realidade que vivemos (Gadotti, 2003).

Apesar do percurso interior ser individual e único, os outros que me completaram [a Andreia e a Sofia] souberam sempre que múltiplas personalidades dão espaço a um entendimento comum. Através da nossa dinâmica enquanto grupo superámos dificuldades, contornámos obstáculos, celebrámos vitórias e partilhámos aprendizagens. Este documento, que espelha a prática, só se torna completo e verdadeiro se as evidenciar, como faço subtilmente ao longo de todo o texto.

Ao longo do percurso fomos criativas para lidar com a realidade mutável que é a vida, onde o produto da nossa criatividade foram as oportunidades que proporcionámos para que o grupo experimentasse e aprendesse.

Numa particularidade mais pessoal, a reflexão revelou-se sempre na minha vida como um ponto de partida, um encontro, uma chegada. Um porto de abrigo, onde desembocaram as ações, uma bússola, um fio-de-prumo que alinhou os barcos do pensamento com os da ação. Esse desassossego, inato em mim, fez-me, faz-me e fará com que eu questione o mundo, que o pense, que o desconstrua numa complexidade simples, de quem ainda se espanta, por dentro, com o mundo que existe lá fora.

Essa reflexão constante conduziu-me a um caminho onde não tive medo do imprevisto, nem de errar, correndo riscos e deixando correr, permitindo e permitindo-

me tecer com outros fios, a teia do emaranhado perfeito e simples que é a essência da educação.

Neste pensar por dentro o percurso, constatei tal como Cury (2004) que “um educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” (p.17). Eu aprendi muito. Encarei a prática pedagógica com a consciência de que se queremos formar seres criativos, teremos de o ser. Aprendi que a educação nasce do exemplo, que os valores nascem da interação e a aprendizagem numa espiral complexa em que o que faz sentido aprender na escola é simplesmente a vida.

Ainda numa atitude retrospectiva, recordo-me do primeiro estágio que fiz, e volto lá, às minhas notas de campo: “Tive logo no primeiro dia à minha frente, como uma epifania, um deslumbre, um rasgo daquilo que queria ser para o resto da minha vida. Não por vocação, pois considero que não é essa palavra que preenche o espaço” (Sofia, 2012). Recordo com emoção, a ingenuidade e o sentido de missão que preenchia aquele tal espaço. Hoje, concordo com Freire quando afirma que “ninguém nasce para ser professor numa certa terça-feira às 4 da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. Formamo-nos como educadores permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1981, citado em Vasconcelos, 2007, p.6).

Enquanto característica prospectiva que revestiu este processo, tenho consciência de que no futuro, terei sempre presente o passado. Consciente de que a minha formação é exatamente como indicam as palavras que a caracterizam - formação inicial - e que terá de ser contínua ao longo da vida, consciente também, que ainda me faltam muitas capacidades percetivas que só a experiência me pode dar (Alarcão, 1996).

Espero manter dentro de mim esta utopia que me fez lutar por este sonho de fazer parte do mundo da educação, de ter todos os dias uma vida cheia de vida, apropriando-me das palavras de Leite (1995) de que “as utopias servem para fazer caminhar” (p.15) e em que a motivação dos meus passos se encontra no envolvimento, na aprendizagem e na felicidade das crianças...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Abramovich, F. (2005). *A Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. Scipione. São Paulo.
- Abrantes, M. e Lalanda, C. (2006). O conceito de reflexão em J. Dewey. Em Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. (pp.41- 63). Porto Editora. Porto.
- Agostinho, K. (2015). A educação Infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*. **6 (1)**: 69 – 86.
- Aguilar, L. (1985). *O Teatro para a infância*. Porto Editora. Porto.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. (pp.171-200). Porto Editora. Porto.
- Alarcão, I. (1999). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos de Educação de Infância*. **(1)**:5-22.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed. Porto Alegre.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora. São Paulo.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2013). *Supervisão da prática pedagógica*. 3.º Edição. Almedina. Coimbra.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto- Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Editorial Teorema. Lisboa.
- Almeida, A. (1999). *A Emoção na Sala de Aula*. 6ª Edição, Papirus. São Paulo.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Alves, E. (2005). *A escrita colaborativa à distância em inglês - língua estrangeira*. Tese de Mestrado em Didática das Línguas - Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Aveiro.150 pp.
- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem nunca imaginar que pudesse existir*. Edições Asa. Porto.
- Amado, J. Freire, I. Carvalho e Maria, J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica: Contributo para a formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. **(8)**: 75- 86.
- Antunes, Celso. (2006). *A linguagem do afeto. Como ensinar virtudes e valores*. Papirus. Campinas.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Primebooks. Porto.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. 1.ª Edição, McGraw-Hill. Amadora.

Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Universidade do Minho, Minho.

Azevedo, F. e Martins, J. (2011). Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. *Da Investigação às Práticas*. **1 (1)**: 24-35.

Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. *Da Investigação às práticas*. **6 (1)**: 132 – 156.

B

Bae, B. (2015) O direito das crianças a participar- desafios nas interações do quotidiano. *Das Investigações às práticas*. **(6)**: 7-13.

Bahia, S. e Morais, F. (2008). *Criatividade*. Psiquilíbrios. Braga.

Balancho, M. e Santos, A. (1993). *A criatividade no ensino do português*. Texto Editora. Lisboa.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa.

Barros, M (2003). *Memórias inventadas: a infância*. Planeta. São Paulo.

Bento, J. (1989). Profissionalidade pedagógica e formação de professores. *O Professor* **(36)**: 3-18.

Bertoni, I. (1992). *A dança e a evolução*. Tans do Brasil. São Paulo.

Bertram, T. e Pascal, C. (1999). *Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parceria*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Besnier, N. (1995). *Reading, emotion, and authority*. Cambridge University Press. Cambridge.

Bettelheim, B. (2011). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. 11.º Edição, Bertrand Editora. Lisboa.

Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years - Management and innovation*. 3ª Edição, Routledge.

Braga, F. (2004). *Planificações: novos papéis, novos modelos*. Edições Asa. Porto.

Branco, M.L. (2007). *A escola – comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Instituto Piaget. Lisboa.

Brickman, N. e Taylor, L. (1991). *Aprendizagem ativa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. 1.ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Brighouse, T. e Woods, D. (2010). *Como fazer uma boa escola?* Artmed. Porto Alegre.

Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. 2.ª Edição, Artmed. Porto Alegre.

Bruner, J. (1986). *Atual minds, possible words*. Harvard University Press. Cambridge.

C

Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Livros Horizonte. Lisboa.

Calha, A. (2011). Organizar o espaço da sala de atividades com e não as crianças. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa.

Cardoso, M. e Moreira, P. Peixoto e M, Serrano. (1996) O movimento da autonomia do aluno (63-89) Em Alarcão, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto Editora. Porto.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Fundação Manuel Leão. Lisboa.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Editora Paidós. Barcelona.

Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo. *Língua materna e literatura infantil - elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 33-46). Lidel. Lisboa.

Chard, S. e Katz, L. (1997). *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Chousa, M. N. (2012) *Sala de aula inclusiva- práticas de diferenciação pedagógica*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. 119 pp.

Clanché, P. (1988). *L'enfant écrivain*. Le Centurion. Paris.

Clark, A. (2007). *Early childhood spaces - Involving young children and practitioners in the design process*. Bernard van Leer Foundation. Netherlands.

Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, (46): 115–123.

Clark, A. e Moss, P. (2011). *Listening to Young Children*. NBC. London

Clark, A. e Statham, J. (2005). Listening to Young Children: Experts in Their Own Lives. *Adoption & Fostering*, 29 (1): 45-56.

Cole, M. e Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. 2.ª Edição, Artmed. Porto Alegre.

Crouse, P. e Davey, M. (1989). Collaborative learning: Insights from our children. *Language Arts*, (66): 756-766.

- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lidel. Lisboa.
- Cuffaro, H. (1995). *Experimenting with the world: John Dewey and the early childhood classroom*. 1.ª Edição, Teachers College Press. New York.
- Cunha, A. (2008). *Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. Wak. Rio de Janeiro.
- Cunha, C. e Silveira, L. (2011). *Os jogos e as brincadeiras tradicionais como expressão cultural*. Universidade do Minho. Braga.
- Cury, A. (2008). *Pais Brilhantes, professores fascinantes*. Sextante. Rio de Janeiro.

D

- Dahlberg, G., Moss, P. e Penc, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Falmer Press. London.
- Dantas, H. (1992). Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. Em Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. Piaget, Vygotsky e Wallon. *Teorias psicogenéticas em discussão*. Summus. São Paulo.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora. Porto.
- Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República nº 15 – I Série A. ME. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201 – I Série A. ME. Lisboa.
- Departamento do Ensino Básico. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Editorial Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Conjunto 268/97, de 25 de agosto. Diário da República nº 195 – II Série. Ministério da Educação e da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica Editora. Lisboa.
- Duborgel B. (1992). *Imaginário e Pedagogia*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Duffy, C. (2013). A viagem de Isabelle – Um estudo de caso sobre desenvolvimento sensório-motor de um bebé no seu primeiro ano de vida através da observação das suas experiências e jogo ao ar livre. *Cadernos de educação de infância*. (100): 12-18.

E

- Edwards, C. Gandini, L. e Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. 1.ª Edição, Artmed. Porto Alegre.
- Ercolin, E. (2008). *Acessibilidade nos espaços urbanos: percepções docentes e implicações pedagógicas*. Consultado a sete de abril de 2016, em: http://faculdadedondomenico.edu.br/novo/revista_don/acessibilidade_ed1.pdf

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 4ª Edição. Porto Editora. Porto.

F

Ferland, F. (2005). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores. Lisboa.

Fernandes, A. (1999). *Para uma sociologia da cultura*. Campos das Letras. Lisboa.

Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto Editora. Porto.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Afrontamento. Porto.

Ferreira, M. Horta, I. (2014) Leitura - dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. *Da Investigação às Práticas*. **5(2)**: 144 - 154.

Folque, M. (1999). A influência de Vygostky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, **(5)**: 5-12.

Fonost, C.T. (1999). *Construtivismo e educação*. Instituto Piaget. Lisboa.

Fontes, R. S. (2007). *A educação inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bio docência*. Tese de Doutoramento. Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores – Da sala à escola*. Porto Editora. Porto.

Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogia em participação: associação criança*. Fundação Aga Khan. Lisboa.

Foster, D. (1992). *A primer for Writing Teachers. Theories, Theorists, Issues, Problems*. Boynton Cook. Portsmouth.

Freinet, C. (1973). *Pedagogia do bom senso*. Moraes. Lisboa.

Freire, P. (1995). *A importância do ato de ler*. 25.º Edição, Cortez. São Paulo.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9.º Edição, Paz e Guerra. São Paulo.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Guerra. São Paulo.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESP. São Paulo.

Fullan, M., e Hargreaves, A. (2001). *Porque é Que Vale a Pena Lutar?* Porto Editora. Porto.

G

Gadotti, M. (2003). *A boniteza de um sonho. Ensinar e aprender com sentido.* Feevale. Novo Hamburgo.

Gambini, R. (2000). *(Por) uma educação com alma. – A objetividade e subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem.* Vozes. Petrópolis.

Gambôa, R. e Oliveira – Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de projeto na pedagogia-em-participação.* Porto Editora. Porto.

Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. Em Edwards, C. Gandini, L e G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.145-158). Artmed. Porto Alegre.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática.* Artmed. Porto Alegre.

Gedeão, A. (1958). *Teatro do Mundo.* Editorial Paço. Lisboa.

Gil, J. Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa.* Porto Editora. Porto.

Ginsburg, K. (2007). *The importance of play in promoting health child development.* Consultado a 4 de maio de 2016, em <http://pediatrics.aappublications.org/content/119/1/182>.

Goés, L. (2002). Re leituras da literatura. (pp.30-32). Em Da Costa, L. *Pedagogias do imaginário.* ASA. Porto.

Gomes, B, Homem, C. Montalvão, R. (2009). A importância da criatividade. *Cadernos de Educação de Infância.* **88 (9): 41-46.**

Gonçalves, E. e Ramos, A. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. (pp 123-151) Em Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão.* Porto Editora. Porto.

Gonçalves, L. e Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afetos na gestão curricular? Em *Gestão curricular — percurso de investigação.* (pp.159-172). Universidade de Aveiro. Aveiro.

Gouveia, M^a. (2008). *Perceções de justiça na adolescência. A escola e a legitimação das autoridades institucionais.* Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

H

crianças na educação infantil. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Handler, D. e Epstein, A. S. (2011). Nature Education in Preschool. Highscope-Extensions. Consultado a 3 de Maio de 2016, em :http://www.highscope.org/file/NewsandInformation/Extensions/Ext_Vol25No2_low.pdf

Hatch, J. (1995). Studying childhood as a cultural invention: A rational and framework. In Hatch, J. *Qualitative research in early childhood settings*. 1.ª Edição, Preager. London.

Heimburge, J. e Rief, S. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Porto Editora. Porto.

Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1984). *A criança em ação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Holmes, Robyn M. The effects of different recess timing regimens on preschoolers' classroom attention. Acedido em 5 de Dezembro de 2015, em : <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>.

Horn, Maria da Graça de Souza. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil*. Artmed. Porto Alegre.

I

Imbernón (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez. São Paulo.

Inhelder, B. e Piaget, J. (1973). *A psicologia da criança*. 2.º Edição, Difusão Europeia do Livro. São Paulo.

Iza, V. (2003) *Quietas e Caladas: Reflexões sobre as atividades de movimento com Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos*. São Carlos.

J

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens – um guia para pais educadores*. Edições Asa. Lisboa.

K

Kinney, L. e Wharton, P. (2009). *Tornando visíveis as aprendizagens das crianças*. Artmed. Lisboa.

Kishimoto, T. (2010). O sentido profissionalizante para o educador na infância. Em: Barbosa, R. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. UNESP. São Paulo.

L

La Fortune, Pierre, L. (1996) *A afetividade e a metacognição na sala de aula*. Instituto Piaget. Lisboa.

Leite, E. Malpique, M. e Santos, M.R. (1989). *Trabalho de projecto I – aprender por projectos centrados em problemas*. Edições Afrontamento. Porto.

Leite, S. (2001) *Contribuições para as práticas pedagógicas*. Arte Escrita. Campinas.

Leite, S. A. Tassoni, E. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: Azzi, R. e Sadalla, A. (Orgs). *Psicologia e formação de docentes: conversas e desafios*. Casa do Psicólogo. São Paulo.

Leite, S. Tassoni, E. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. *Psicologia Escolar e Educacional*. **9 (2):247-260**

Leite, Teresa. (2010). *Planeamento e conceção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Aveiro.

Lima, L. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. Cortez Editora. São Paulo.

Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. Em Oliveira-Formosinho (Org.). (pp. 36-60). *Modelos curriculares para a educação de infância, construindo uma práxis de participação*. Porto Editora. Porto.

Loureiro, M. (1994). Por detrás de cada educador existe uma pessoa. Em *Actas da Conferência Redescobrir a Criança*. (pp. 9-13). Escola Superior de Setúbal. Setúbal.

Louv, R. (2005) *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books. Michigan.

Luquet, G.H. (1979). *O Desenho Infantil*. Civilização Editora. Porto.

M

Machado, L. (1994) Educação infantil e sócio interacionismo. Em Oliveira. (Orgs), *Educação infantil: muitos olhares*. Cortez Editora. São Paulo.

Maciel, C. (1999). *A uva mágica*. Câmara Municipal do Nordeste. Pico.

Marcellino, N. C. (1994). *Pedagogia da animação*. Papirus. Campinas.

Marchand, M. (1985). *A afetividade do educador*. Summus. São Paulo.

Marques, R. (2002). A Pedagogia de Jerome Bruner. In R. Marques. *História Concisa da Pedagogia*. Plátano Editora. Lisboa.

Matos, M. (1994). Projeto ambiental para o desenvolvimento. Em *Actas da Conferência Re-Descobrir a Criança*. (pp. 305-321). Escola Superior de Setúbal. Setúbal.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por Projetos*. Edições Asa. Porto.

Mergulhão, T. (2002). Percursos do imaginário: a identidade e a alteridade. Em Mesquita, A. (Coord.). *Pedagogias do imaginário*. Edições Asa. Lisboa.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas*. 4.ª Edição. Ministério da Educação. Lisboa.
- Moreira, A. C. (2011) Exercícios de estatística: com recurso ao SPSS. Edições Sílabo. Lisboa.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Editorial Estampa. Lisboa.
- Morrow V. e Richards, M. (1996) The ethics of social research with children: an overview. *Children & Society*. (10): 90–105.
- Moss, B. e Young, T. A. (2010) *Creating lifelong readers through independent reading*. Internacional Reading Association. Newark.
- N**
- Neto, C. (1997) *A criança e o jogo*. Faculdade de motricidade Humana. Lisboa.
- Neto, C. (2000). *O jogo e tempo livre nas rotinas da vida quotidiana de crianças e jovens*. Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Neves, M. C. e Carvalho, C. (2006). *A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8º ano*. Universidade de Lisboa. Acedido a 4 de Fevereiro de 2016, em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n2/v24n2a07.pdf>
- Niza, I. (1995) *Escrita na escola: correções e juízos dos professores sobre textos dos alunos*. Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa.
- Niza, I. Segura, J. e Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – escrita*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Niza, S. (1998) A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ceb. *Inovação*. (11): 77-88
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Edições Tinta-da-china. Lisboa.
- Nóvoa, A. (1993). Nota de apresentação. Em Zeichner, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa. Lisboa.
- Nóvoa, A. (2011). *Para uma formação de professores dentro da profissão*. Lisboa. Acedido a 14 de Março de 2016, em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf.

O

- Oliveira, M. K. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. Em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon. *Teorias psicogenéticas em discussão*. Summus. São Paulo.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 13-42). Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. Appezato, M. (2007). Pedagogia (s) da Infância: *Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. 1.^a Edição, Artmed. Porto Alegre.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-63). Porto Editora. Porto.
- Oliveira Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora. Porto.

P

- Palma, J. (2003) *Manual de Práticas Ambientais*. Gailivro. Canelas.
- Parsons, A. (2011). *Outdoor play and development, experiences fostering environmental consciousness, and the Implications on playground design*. Virginia. Acedido a 2 de Fevereiro de 2016, em : https://theses.lib.vt.edu/theses/available/etd-05062011-114155/unrestricted/Parsons_AE_T_2011.pdf.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças, como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora. Porto.
- Pereira, M. e Gonçalves, R. (2010). Afetividade: caminho para a aprendizagem. Consultado a 4 de Fevereiro, em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/alcance/article/viewFile/669/625>.
- Piaget, J. (1995). Abstração reflexionante. Relações lógico-elementares e ordem das relações espaciais. Artes Médicas. Porto Alegre.
- Pombo, O. Guimarães, H. e Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Texto Editora. Lisboa.
- Ponte, J. e P. Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática para o 1.º ciclo do ensino básico*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Pontecorvo, C. (2003). *Manual de psicologia de la educación*. Popular. Madrid.
- Porto Editora. (2009). *Dicionário da língua portuguesa*. Porto Editora. Porto.

Q

Quortrup, J. (1994). *Childhood Matters*. European Centre. Vienna.

R

Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Edições 70. Lisboa.

Ribeiro, M. (2010). A afetividade na relação educativa. Acedido em 12 de Maio de 2016, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300012

Rodari, G. (1982). Gramática da fantasia. 2.º Edição, Summus. São Paulo.

Rúbio, J. e Mello, T. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. *Saberes da Educação*. (4): 5-15.

S

Saint-Exupéry, A. (2011). *O príncipezinho*. Editorial Presença. Lisboa.

Saltini, C. (2008). *Afetividade e inteligência*. Wak. Rio de Janeiro.

Sanches, I. (2001). Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula. Porto Editora. Porto.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto Editora. Porto.

Santer, J., Griffiths, C. e Goodall, D. (2007). Free play in early childhood: A literature review. National Children's Bureau. London. Acedido a 14 de janeiro de 2016, em <http://www.playengland.org.uk/media/120426/free-playin-early-childhood.pdf>.

Santos, M. F. Serra, E. (2007). *Quero ser escritor*. Oficina do Livro. Alfragide.

Sardinha, Maria. (2007). Formar leitores: ontem e hoje. Em Azevedo, F. (Coord). *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lidel. Lisboa.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artes Médicas. Porto Alegre.

Shaiwytz, S. (2008). *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de leitura*. Artmed. Porto Alegre.

Silva, A. (2010). *Jogos, brinquedos e brincadeiras- trajetos internacionais*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Minho. Pp. 662.

Silva, I. (2011). Das Voltas que o projeto dá...*Da investigação às práticas* 1 (3): 118-132.

- Silva, M. L. (2011). *A investigação-acção em contexto colaborativo: mudanças nas conceções e práticas dos professores*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Silva, M.L. (2001). *Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno*. Unicamp. Campinas.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Sim-Sim, I. Silva, A. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Sosa, J. (1982). *A literatura infantil. Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação.*: Ática. São Paulo.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 2.º Volume, Instituto Piaget. Lisboa.
- Spodek, B. e Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artmed. Porto. Alegre.
- Sprinthall, N. Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. 5.º Edição. Mcgraw. Lisboa.

T

- Terra, I. (2009) *Um olhar sobre o teatro para crianças*. Tese de Mestrado em Estudos Artísticos – Teatro e Educação. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade do Algarve. Algarve. 147 pp.
- Tezani, T. C. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspetos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*. **7(1/2)**:1-16.
- Tiriba, L. (2009). Crianças, natureza e educação infantil. Acedido a 12 de Dezembro de 2015, em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>.
- Tognetta, L. R. Vinha, T. P. (2007). *Quando a escola é democrática: um olhar sobre as práticas das regras e assembleias na escola*. Mercado das Letras. Campinas.

V

- Vasconcelos, T. (1994). Entre educadores e crianças: das malhas que a educação pré-escolar tece. Em *Actas da Conferência Re-descobrir a Criança* (81-97). Escola Superior de Setúbal. Setúbal.
- Vasconcelos, T. (1999) Encontrar as formas de ajuda necessárias: o conceito de “scaffolding”: implicações para a intervenção pré-escolar. In *Inovação*. **12(2)**: 7-24.
- Vasconcelos, T. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. 1.ª Edição, Texto Editora. Lisboa.

- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Educar*. **12(1)**: 109-117.
- Vasconcelos, T. (2008). Prefácio. Em Barbosa, M. e Horn, M. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Artmed. Rio de Janeiro.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como pedagogia de fronteira. *Da Investigação às Práticas*. **(3)**: 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.); Rocha, C. Loureiro, C. Castro, J. Menau, J. Sousa, O. Hortas, M. Ramos, M. Ferreira, N. Mel, N. Rodrigues, P. Mil-Homens, P. Fernandes e S. Alves. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Viana, F. L. (2006). Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir. Em: *Educação e leitura – Actas do seminário*. Câmara Municipal de Esposende. Esposende.
- Villas-Boas, A. (2005). *Oficinas de leitura recreativa - criar e manter comunidades de leitores na escola*. Edições Asa. Porto.
- Virgolim, A. (1998). *Toc, toc,... plim, plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*. Editora Psy. Campinas.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society*. Harvard University Press. Cambridge.
- Vygotsky, L. S. (2001). A construção do pensamento e da linguagem. 1.ª Edição, Martins Fontes Editora. São Paulo.
- Vygotsky, L.S. (2012). A imaginação e a criatividade. Relógio D água. Lisboa.
- Wasserman, W. (1990) *Brincadeiras sérias na escola primária*. Instituto Piaget. Lisboa.

Z

- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora. Porto.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições Asa. Porto.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa. Lisboa.
- Zemelman, S. e Daniels, H. (1988). *A Community of Writers*. N.H. Portsmouth.

APÊNDICES – EPE e 1.º CEB

SECÇÃO A

Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 - Espaços do Jardim de Infância



Figura 1 - Entrada do JI.



Figura 2 - Espaço exterior.



Figura 3 - Sala Azul.



Figura 4 - Casa de banho.



Figura 5 - Biblioteca da sala azul

Apêndice 2 - Práticas da orientadora cooperante



Figura 6 - Visita ao restaurante [Visitas à comunidade].



Figura 7 - Visita ao cabeleireiro.



Figura 8 - Construção do Petinga.



Figura 9 - Petinga em exposição.



Figura 10 - Momento na biblioteca. – Leitura vai e vem...

Apêndice 3 - Práticas desenvolvidas pelo grupo de estágio [atividade dos peixinhos].



Figura 11 - Atividade dos peixinhos.



Figura 12 - Leitura expressiva da carta do pirata.



Figura 13 - Conversa sobre os cuidados a ter com os peixes.



Figura 14 - Vamos dançar como os peixes.



Figura 15 - Pintura de peixes.



Figura 16 – Os artistas mostram aos colegas a sua arte.

Apêndice 4 - Práticas desenvolvidas pelo grupo de estágio [visita à ESEC].



Figura 17 - Visita à ESEC [biblioteca].



Figura 18 - Visita à ESEC [laboratório].



Figura 20 - Visita à ESEC [ESEC TV].

Apêndice 5 - Práticas desenvolvidas pelo grupo de estágio [vários momentos].



Figura 19 - Atividades físico motoras.



Figura 20 - Jogo "O rabo da raposa"



Figura 21 - Dança criativa.



Figura 22- Momento de relaxamento.



Figura 23 - Jogo dramático.



Figura 24 - Dia da família – confeção de bolachas.



Figura 25 - Confeção de bolachas.



Figura 26 - Preparação das bolachas.



Figura 27 - Bolachas para oferecer à família.

Apêndice 6 - Momentos de brincadeira livre



Figura 28 - Momento de brincadeira espontânea.



Figura 29 - Brincadeira com os animais.



Figura 30 - Momento de cumplicidade.



Figura 31 - Brincadeira com terra.

Apêndice 7 - Trabalho colaborativo do grupo de estágio



Figura 32 - Teatro de sombras. "O menino que tinha medo do escuro"



Figura 33 - Dramatização dos medos.



Figura 34 - Peça de teatro "A chegada de um irmão".



Figura 35 - Recriação da peça pelas crianças



Figura 36 - Recriação da peça pelas crianças.

Apêndice 8 - Projeto - Vamos viajar de avião? Angola. China e Paquistão...Uma viagem a Angola...



Figura 37 - Mapa-mundo - indutor do projeto.



Figura 38 - Planificação do projeto "Quem participa?"



Figura 39 - Momento de pesquisa.



Figura 40 - Pesquisa e construção de uma bandeira.



Figura 41- Partilha com o grupo. Figura 42 - Danças angolanas. Figura 43 – Desenho “A criança angolana.



Figura 43 - Construção do livro “Angola”.

Figura 44 - Seleção de material.



Figura 45 - Livro de Angola.

Figura 46 - Música de Angola.

Figura 47 - “Mulheres angolanas”.



Figura 48 – Parte da teia do projeto.



Figura 49 – Divulgação - Festa de Angola.

Apêndice 9 - Projeto - Vamos viajar de avião? Angola. China e Paquistão...



Figura 50 - A comer arroz xau xau.



Figura 51 - Pesquisas e recortes.



Figura 52 - Preparação dos chapéus chineses.



Figura 53 - Dança do dragão chinês.

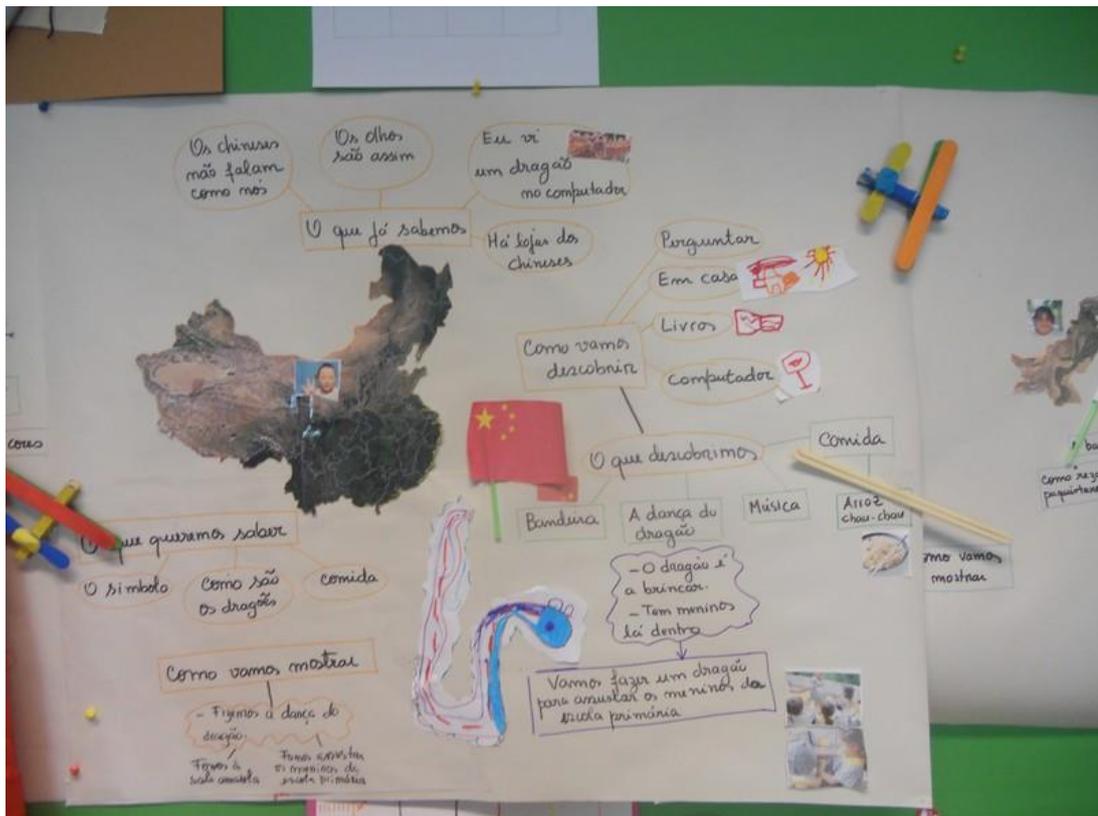


Figura 54 - Parte da teia do projeto - China.

Apêndice 10 - Projeto - Vamos viajar de avião? Angola. China e Paquistão... - Viagem ao Paquistão...



Figura 55 - A U. mostra aos seus amigos como é o Paquistão.



Figura 56 - Lá rezamos assim...



Figura 57 - Construção do livro Ponte da Paz...



Figura 58 - Livro Ponte da Paz...



Figura 59 - Confeção do rotti.



Figura 60 - Confeção de roti com a família da U.



Figura 61- Um lanche diferente.



Figura 62 - Construção do camião do Paquistão



Figura 63 - Pintura do camião.

Apêndice 11 - Projeto - Vamos viajar de avião? Angola. China e Paquistão... Divulgação



Figura 64 - Divulgação do projeto à comunidade.

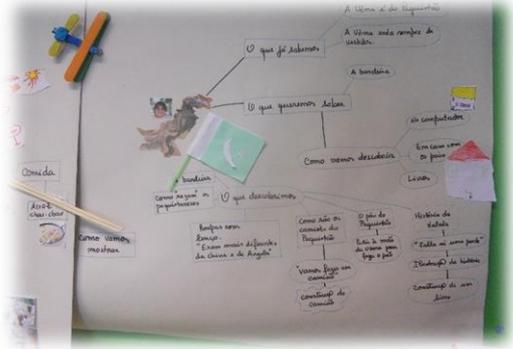


Figura 65 - Parte da teia do projeto.



Figura 66 - Exposição do projeto.



Figura 67 - Camião do Paquistão.

Apêndice 12 - Abordagem de mosaico [fotografias]



Figura 68 - Indutor da abordagem mosaico.



Figura 69 - Percursos e capturas fotográficas.



Figura 70 - Folha de compromisso.



Figura 71 - Mapas.



Figura 72 - Divulgação ao grande grupo.



Figura 73 – Manta mágica.

Apêndice 13 - Abordagem de mosaico [questões orientadoras]

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

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

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

Apêndice 14 - Excerto da entrevista da educadora cooperante

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

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

SS: É um sítio onde se sentem bem...

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

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

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

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

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

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

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

SS: Que espaços são esses?

Educadora: Se pensar num lugar, penso na biblioteca, nunca a procuram. Vejam no quadro. Não tem muitas “bolinhas”. É o espaço que precisa de mais atenção. É um lugar que precisa de uma volta. De vez em conta dou essa volta, trago umas almofadas, mas sinto que precisa de um encantamento. Talvez me possam dar ideias.

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

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

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

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

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

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

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

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

Apêndice 15 - Tabela de categorização

		EVIDÊNCIAS	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CRIANÇAS	PAIS
BRINCADEIRA LIVRE	Brincar ao jogo simbólico	<p>"Gosto de brincar às mães".</p> <p>"Gosto da casinha. De brincar com os bebés".</p> <p>"Gosto das bonecas, de brincar aos pais e filhos".</p>	<p>"A M. adora imitar a educadora com os meninos. Ela finge que é a educadora e os bonecos são os meninos. Ela chama os bonecos pelos nomes dos colegas".</p> <p>"Ela imita muito a escola. Está sempre a brincar ao faz de conta".</p> <p>"Ela gosta de fazer de mamã. Faz de conta que os bonecos são os seus filhos. Dá-lhes de comer e ralha com eles como me vê fazer com o irmão."</p>
	Movimento	<p>"Gosto da rua (...) Brinco com a I.".</p> <p>"Gosto de brincar nas cordas, fazer cambalhotas".</p> <p>"Gosto da água lá fora".</p> <p>"Gosto do escorrega para brincar".</p> <p>"Gosto lá fora porque gosto de brincar e correr, jogar à bola até ficar com água na cara."</p>	<p>"Em casa ele gosta de jogar à bola (...) ele nunca para quieto. Quando chega da escola parece que vem com as pilhas carregadas".</p> <p>"Ela adora dançar e fazer ginástica".</p> <p>"Ele gosta muito de andar de bicicleta. Ao fim de semana costumamos ir para o choupal."</p>
INTERAÇÕES		<p>"Gosto de brincar com a M.J".</p> <p>"Gosto de brincar na casinha. O pai é o D. e a mãe é a I".</p> <p>"Brinco com a I."</p> <p>"Gosto de tudo aqui na rua. De brincar às escondidas e à apanhada com o D.".</p> <p>"Íamos buscar a minha piscina e eu e o D. nadávamos".</p> <p>"Jogo à bola com o B. e o J."</p>	<p>"Ela gosta de estar em companhia. Detesta estar sozinha. Em casa anda sempre atrás de mim".</p> <p>"O que ele mais refere são as brincadeiras com os amigos".</p> <p>"Em casa ela fala muito de duas coleguinhas. Refere mais o nome delas. Esta sempre a pedir para virem cá a casa brincar".</p>
VONTADE DE MUDANÇA	Espaço interior	<p>"Biblioteca. Mudava os livros e mais e as almofadas".</p> <p>"Quero pôr os jogos na matemática e a matemática trocava com o computador".</p>	<p>"Acho a sala um pouco cheia. Podia ser maior para tantos meninos".</p> <p>"Aumentava as salas. Na minha opinião são pequenas para tantos meninos".</p>

		<p>“Pôr livros na casa de banho”.</p> <p>“Tirava as flores e metia um boneco. Tirava o ananás e metia um carrinho”.</p>	
	Espaço exterior	<p>“Não gosto lá fora...da casinha, da areia, está tudo velho”.</p> <p>“Gostava de sítios novos, carros, motas, aviões, camionetas, carro dos bombeiros, camião do lixo”.</p>	<p>“Se eu pudesse alargava o espaço exterior para o terreno ao lado que se encontra abandonado. Criava uma zona coberta para que as crianças pudessem desfrutar mais do espaço exterior no inverno e no verão”.</p> <p>“ No espaço exterior tem alguns inconvenientes, quando chove e quando está muito calor porque os espaços cobertos são poucos. Colocava uma cobertura maior”.</p>

Apêndice 16 - Textos criados pelo grupo de estágio – Dragão, Dragão, Cabeça de Balão!

Era uma vez um dragão que morava na muralha da China. Os habitantes da aldeia mais próxima tinham muito medo dele. Era um dragão assustador. Ia para a frente e para trás, ninguém sabia do que era capaz! Nunca ninguém o tinha conseguido ver bem.

Um certo dia, uma menina chamada Ling disse:

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

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

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

Foi assim devagarinho e estava tão nervosa que ia cantando:

Dragão, dragão

Não tenho medo

Dragão, dragão, cara de balão!

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

Dragão Dragão

Não tenho medo

Dragão, dragão, cara de balão!

De repente o dragão começou a dançar ao ritmo da música.

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

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

Começou a contar as suas patas:

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

Nas suas patas reparou que tinha calçado um par de sapatos, mais 2 sapatos vermelhos, mais dois amarelos!

Que estranho! – pensou a menina

E continuou a cantar:

- Dragão, dragão

Não tenho medo

Dragão, dragão, cara de balão!

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

- Mmmm... Será que os dragões falam a rir?

E depois mais outro riso! Dois risos!

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

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

Será que viu um dragão assustador?

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

- Olá menina bonita queres brincar?

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

- Sim, costumamos vir para aqui brincar aos dragões.

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

- Nós não fazemos mal, só gostamos de dançar.

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

E sabem quantas patas tinha o dragão?

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

Quem será que estava também dentro do dragão?

Apêndice 17 - Textos criados pelo grupo de estágio – História Ponte da Paz

Era uma vez uma menina chamada Malala. Vivia num país chamado Paquistão.

Malala gostava muito de ir à escola e mesmo sendo longe, ia todos os dias a pé com os seus amigos, com um sorriso na cara e uma canção no assobio.

Um dia, uns homens maus que só queriam fazer guerras foram à sua aldeia dizer que as crianças já não podiam ir à escola.

- É proibido ir à escola!

Esses homens maus tinham posto pedras muito grandes no caminho para que as crianças não conseguissem passar.

A menina ficou triste, gostava tanto de ir à escola, de aprender.

Um dia, quando estava sentada na sua cama a ver o único livro que tinha, viu que o seu cão lhe trouxera uma flor. Essa flor conhecia- a bem, só existia ao pé da sua escola...

Ficou espantada.

- Bali, como é que trouxeste essa flor? Essa flor só cresce ao pé da escola!

Bali o seu cão, puxou-lhe o vestido como que a chamá-la. Ladrava e parecia dizer-lhe:

- Anda comigo!

E a menina foi. Seguiu até ao rio. Lá, viu que o cão se aproximou dos búfalos. Parecia que falava com eles.... O cão subiu para um dos búfalos e este não lhe deu nenhuma patada!

De repente, o búfalo levantou-se -se e a Malala escondeu-se atrás de uma árvore.

- É agora que ele se chateia! Foge Bali!

Mas o búfalo seguiu. O Bali deu um salto e pulou para as suas costas. Para surpresa da menina, o búfalo atravessou o rio. Depois Bali, já na outra margem correu e apareceu com as flores que nasciam ao pé da escola.

- Já sei Bali, estás a dizer para eu ir com os búfalos para a escola?

A menina ganhou coragem aproximou-se do búfalo que se baixou, sentou-se com cuidado e lá atravessou o rio.

Mas no meio do rio a menina desequilibrou-se e caiu.

Sentiu uns braços a puxarem-na. Era outra menina num barquinho.

- O que fazes aqui no meio do rio com os búfalos?

- Estou a tentar ir para a escola. Os homens maus taparam o caminho. Agora eu e as crianças da minha aldeia não conseguimos ir.

- Já sabia disso, as pessoas da minha aldeia estão a construir uma ponte. Vou levar-te. Quando chegaram perto da ponte, lá estavam as pessoas e as crianças, todos juntos a trabalhar?

- Não têm medo dos homens maus?

Dito isto, ouviram-se umas vozes.

- Não podem ir para a escola! Já vos disse!

A menina ficou triste e com medo, o Bali ladrava sem parar e andava às voltas. De repente, apareceram os búfalos a correr e os homens maus tiveram tanto medo que nunca mais voltaram.

Todos ficaram felizes, e quando estavam a escolher o nome da ponte, a menina disse:

- Pode ser a Ponte da Paz. E assim ficou...

Mas ainda havia outra surpresa. O pai da menina apareceu num autocarro colorido.

- Quem quer ir para a escola?

Era tão bonito, um autocarro de todas as cores, com desenhos e muitos brilhos.

Todas as crianças correram felizes e atravessaram a Ponte da Paz até à escola.

Apêndice 18 - Textos criados pelo grupo de estágio – Poema das Abelhas

ZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZ

Estão a ouvir um zumbido?

Escuta aí no teu ouvido.

As abelhas andam na colmeia,

a proteger a sua aldeia!

Sempre a trabalhar e a dançar,

não nos querem magoar, só se querem proteger!

Não é preciso medo ter!

Vou deixar o meu medo no papel...

Porque afinal as abelhas não fazem mal,

fazem mel!

Apêndice 19 - Textos criados pelo grupo de estágio – Guião – A chegada de um irmão...

Negrito – avô narrador

MC – mãe Clarinha

C- Clarinha

A – avó

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

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

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

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

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

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

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

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

A Clarinha pegava como tinha aprendido com os seus bonecos de brincar mas o mano só chorava e não brincava com ela. A Clarinha sentia-se cada vez mais

sozinha, e com menos atenção. Sentia-se tão triste que se refugiava na casinha de bonecas que avó lhe oferecera no aniversário.

- Estou triste, ninguém brinca comigo. (C)

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

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

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

- E do mano? (C)

- Sim também, cuido dos dois. (A)

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

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

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

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

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

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

- É tao peq1uenin! é do mano...(A)

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

- Mmm, pode ser. (C)

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

- Quero fazer sozinha. (C)

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

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

(Cena: biberão, arrotos, cheira mal)

- Cheira mal!!!

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

- Qual? (C)

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

(Cena da fralda)

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

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

É o Vasco, o meu irmão. (C)

SECÇÃO B

1.º CEB

Apêndice 20 - A sala

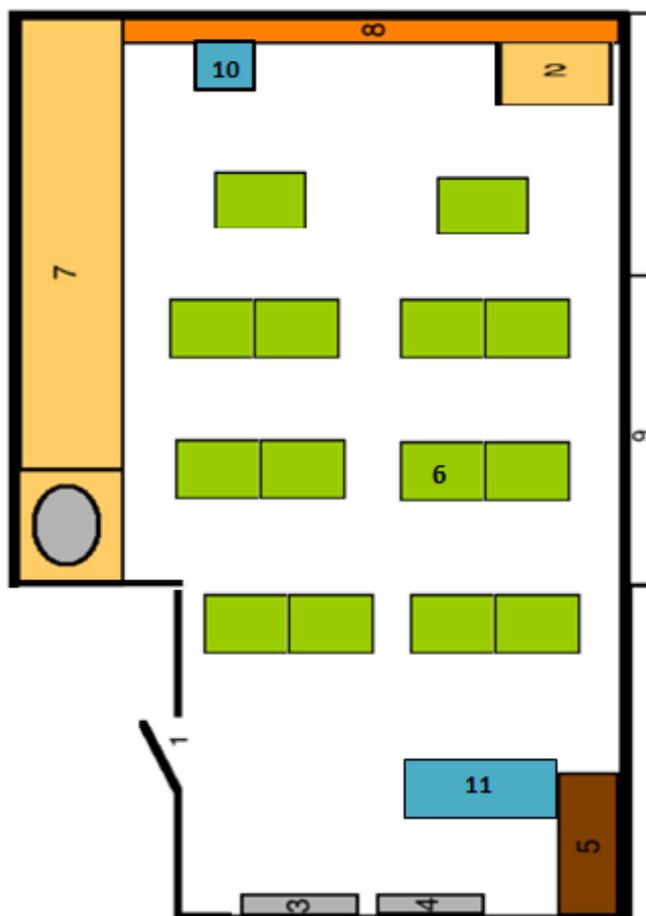


Figura 74 - Planta da sala de aula

Legenda :

- | | |
|---|---|
| 1. Porta da entrada | |
| 2. Armário com o material | |
| 3. Quadro | 8. Placard para a exposição dos trabalhos |
| 4. Quadro interativo | 9. Janelas |
| 5. Mesa do computador | 10. Armário com material didático de matemática |
| 6. Mesa dos alunos | 11. Mesa da professora |
| 7. Armário com material escolar e lavatório | |

Apêndice 21 - Evidências da prática



Figura 75 - Aula sobre a banda desenhada.



Figura 76 - Leitura expressiva e dramatizada de um texto. Figura 77 - Músicas de São Martinho.



Figura 78 - Jogo dos rebuçados



Figura 82 - Jogo a pares - Quem é quem?



Figura 83 - Bolachinhas para o pai natal?



Figura 84 - Música- Ensaio para a festa de natal.



Figura 85 - Colaboração.



Figura 79 - Disposição da sala em U.

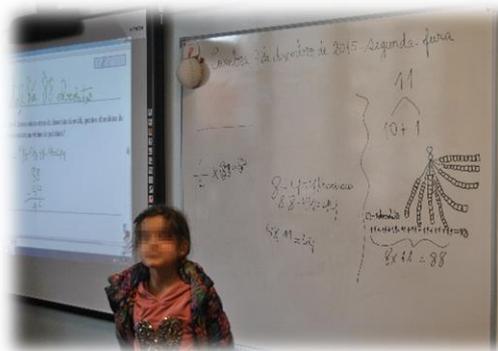


Figura 80 - Resolução de problemas e apresentação de diversas estratégias.



Figura 81 - Teatro "Que relógio tão estranho!".



Figura 82 - Construções em barro.



Figura 83 - Pesquisas sobre os costumes, gastronomia e tradições de outros povos.



Figura 84 - Partilha das pesquisas.



Figura 85 - Jogo Uma Viagem ao mundo dos romanos.



Figura 86 - Jogo – Numeração romana.

Apêndice 22 - Projeto A ler o mundo...



Figura 87 - Regras estipuladas em conjunto [Mini biblioteca].



Figura 88 - Minibiblioteca em funcionamento.



Figura 89 - Construção de sacos de transporte [livros].



Figura 90- Sacos concluídos.



Figura 91 - Esboço da mascote Estranholas.



Figura 92 - Conversa em grande grupo.



Figura 93 - Construção do Estranholas.



Figura 94 - Estranholas.



Figura 95 - Limpeza da sala.

Apêndice 23 - Projeto A ler o mundo... - Tabela de registos e ficha de leitura

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

Ficha de leitura



Nome: _____ / /

Título: _____

Autor(a): _____

Ilustrador(a): _____

Editora: _____

I A minha opinião

A quem aconselhas este livro: _____

Gostaste da história?   

Apêndice 24 - Projeto A ler o mundo... - Ateliê da escrita



Figura 96 - Ateliê da escrita [escrita criativa e colaborativa].



Figura 97 - Ateliê da escrita – discussão de ideias.



Figura 98 - Ateliê da escrita – um dos escritores.

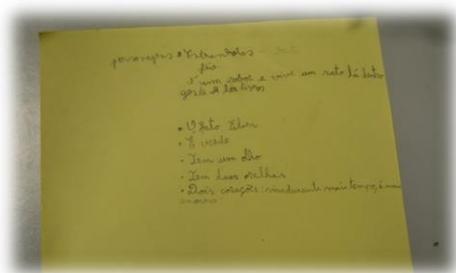


Figura 99 - Definição colaborativa das personagens principais.

Apêndice 25 - Projeto *A ler o mundo...* - Preparação para a divulgação.



Figura 100 - Preparação da divulgação [apresentação]



Figura 101 - Construção dos elementos cénicos.



Figura 102 - Ensaios da peça escrita pelos alunos "A viagem de Estranholas".



Figura 103 - Leitura expressiva.



Figura 104 - Construção dos fantoches.



Figura 105 - Balanço final.

Apêndice 26 - Projeto - *A ler o mundo...* - Divulgação.



Figura 106 - Piquenique comemorativo de todas as aprendizagens.



Figura 107 - Bolo comemorativo do projeto.



Figura 108 - Preparação da divulgação [convite].

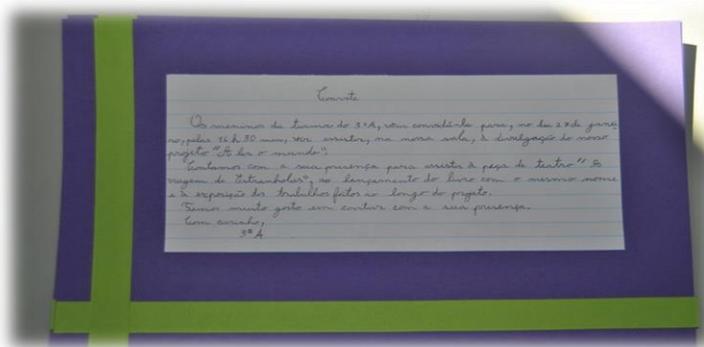


Figura 109 – Convite.



Figura 110 - Entrega do convite à professora de NEEs.



Figura 111 - Apresentação do projeto às turmas do 3.º ano.



Figura 112 - Dança [inserida na peça A viagem de Estranhas].

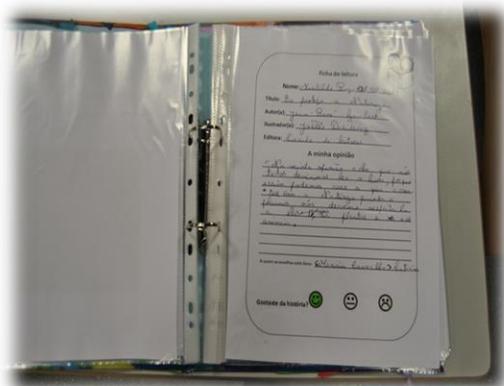


Figura 113 - Ficha de leitura [página da revista literária].



Figura 114 - Revista Literária.



Figura 115 - O livro da turma.



Figura 116 - Página do Livro da Turma.



Figura 117 - Livro "A viagem de Estranholas".



Figura 118 - Exposição do projeto A ler o mundo.

Apêndice 27 - Projeto - A ler o mundo... - Teia final

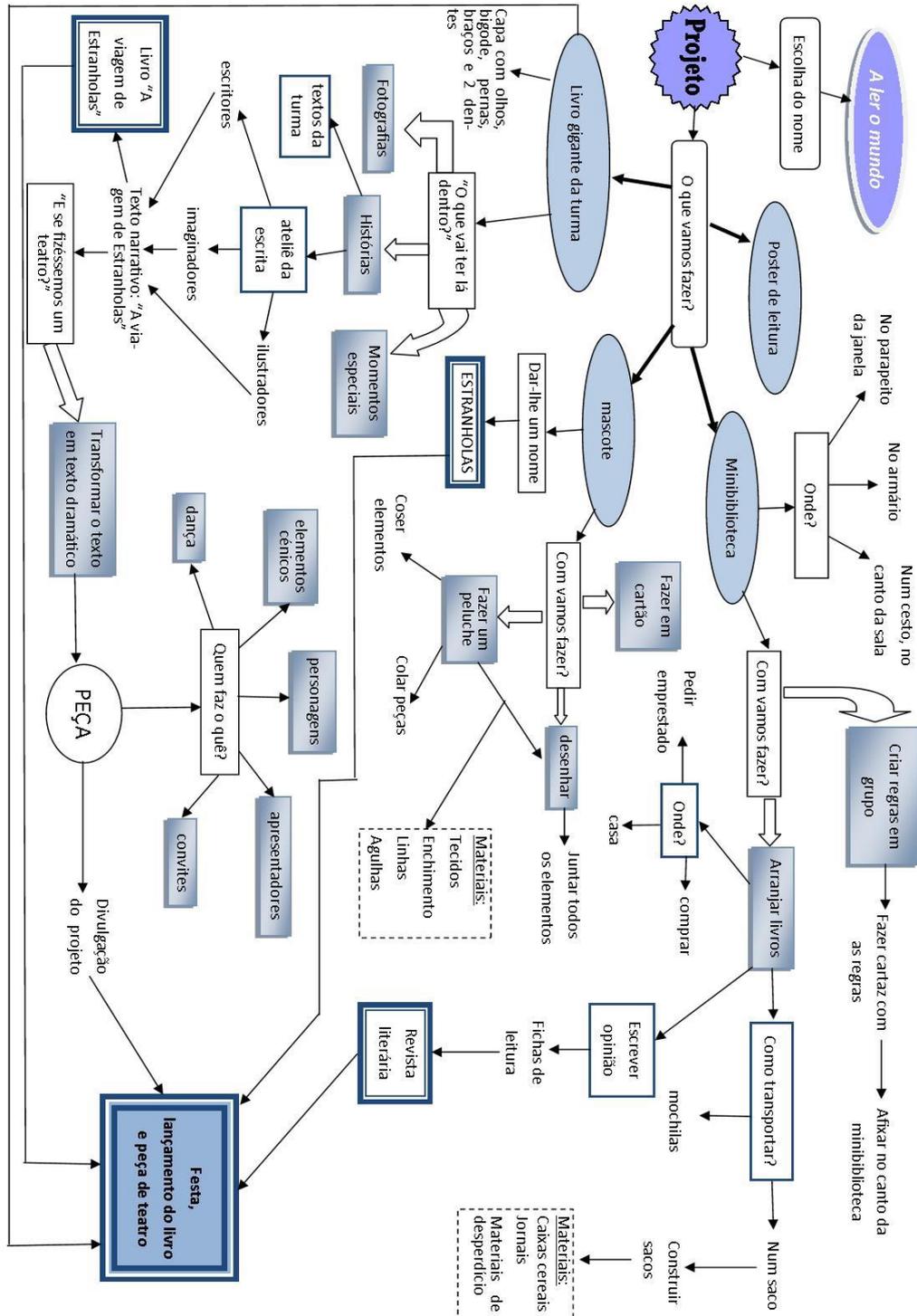


Figura 119 - Teia final.

Receita da Poção Mágica

Ingredientes:

- 2 aranhas
- 4 minhocas
- 2 abóboras
- 2 colheres de musgo
 - 300 g. de moscas mortas
- 2 limões
- 400 g. de cerejas podres

Preparação: Num caldeirão com água a ferver, juntar 2 aranhas, depois acrescentar as minhocas e as abóboras com sementes. Mexer tudo com uma vassoura de bruxa. Pôr duas colheradas de musgo, 300 g. de moscas mortas, 2 limões normais e 400 g de cerejas podres. Cheirar a poção e, se cheirar muito, muito mal e subir no caldeirão, quase a transbordar, toca a beber para te transformar!

Os dois amigos ficaram surpreendidos com os estranhos ingredientes da poção. O planeta Estranhomundo era tão grande que nem sabiam onde procurar. Foi aí que apareceu o reflexo da bruxa e disse:

- Para conseguirem fazer a poção, vão ter de ir a muitos vales. Ao Vale das Aranhas buscar 2 aranhas, ao Vale das Minhocas buscar 4 minhocas, ao Vale das Abóboras buscar 2 abóboras, ao Vale das Moscas mortas buscar 300 g de moscas mortas, ao Vale do Musgo buscar duas colheres de musgo, ao Vale dos Limoeiros buscar 2 limões e ao Vale das Cerejas Podres buscar 400 g de cerejas podres e fazem a poção. Ah! Ah! Ah! Os dois gatos meio monstros partiram à procura dos ingredientes numa aventura que demorou 2 dias. Depois de recolherem todos os ingredientes, fizeram a poção num caldeirão que a bruxa lhes emprestou.

O Estranholas bebeu a poção e voltou ao normal, um gato feio, meio monstro, que gostava de ler livros...

Apêndice 29 - Textos produzidos pelo grupo de estágio

GUIÃO – Que relógio tão estranho!

Espaço: casa do avó Vítor

Laura: Avô, avô, que horas são?

Avô Vítor: Laura, vê ali no meu relógio que está na parede. Já sabes ver as horas, certo?

Laura: Aquele relógio tem uns símbolos estranhos... Não tem números... Os senhores que fizeram o relógio enganaram-se...

Avô Vítor: (risos) Tens tanta graça, minha neta! Os símbolos de que falas são a numeração romana!

Laura: Numeração romana? Mas os números não são 1, 2,3, 78, 41? Já não estou a entender nada...

Avô Vítor: A numeração romana foi utilizada por um povo que, há muitos séculos, viveu na região que hoje é Portugal. Sabes como se chamava esse povo que vinha de Roma?

Laura: Eram os romanos? Eu só sei o nome, porque na escola, li uma lenda do S. Martinho e lembro-me que ele era romano.

Avô Vítor: Ainda hoje, podemos encontrar essa numeração em edifícios antigos: túmulos, fontes e até nos relógios, como esse que temos na nossa parede. E em que outros sítios é que podemos encontrar a numeração romana?

Laura: Eu não sei, não me estou a lembrar. Meninos do 3º A podem ajudar-me?

Avô Vítor: Se vos mostrar, vão admirar-se porque já tinham visto, certamente.

Laura: Que engraçado, avô!... Às vezes, nem pensamos que tudo tem uma história... Conta -me mais sobre os romanos, conta. Já sei que vieram de Roma há muitos séculos, que ainda usamos a numeração romana...E mais? Estou a ficar curiosa!

Avô Vítor: Fecha os olhos Laura, e imagina como se vestiriam... As mulheres vestiam-se com uma túnica comprida chamada estola e com um manto que cobria o braço esquerdo.

Laura: Esmola? Elas vestiam-se com uma esmola?

Avô Vítor: (risos) Estola. Chama-se estola a roupa das mulheres. A mulher romana cuidava muito da sua beleza e higiene, usava um recipiente para guardar os bálsamos e os perfumes, e fazia penteados muito complicados.

Laura: Estou a imaginar uma romana com a cara da tia, que também é vaidosa.

Avô Vítor: Os homens vestiam uma túnica por baixo e a toga por cima. Estás a imaginar o romano a passear com as suas roupas?

Laura: (risos) E também eram vaidosos como as mulheres?

Avô Vítor: Sim, mas eram sobretudo muito asseados. Não havia cidade que não tivesse umas termas onde tomavam banhos quentes, frios e de vapor.

Laura: E as casas, avô?

Avô Vítor: Eles viviam em casas muito bonitas, com jardins, repuxos e estátuas. Sabes como é que os romanos iluminavam as suas casas à noite?

Laura: Mm... A minha professora disse-me que há muitos, muitos anos, não havia eletricidade como nas nossas casas.

Avô Vítor: Então era assim: as casas romanas eram iluminadas com uma espécie de candeeiros, mas uns candeeiros diferentes dos nossos. Tinham uma tira de pano molhada em azeite, a arder, que ficava a iluminar as casas durante a noite. Os candeeiros eram feitos de metal ou de barro.

Laura: De barro, avô?! Como aquele que tens ali?

Avô Vítor: Sim, mais ou menos. Este não é do tempo dos romanos, senão estava num museu.

Laura: Ó avô, mas a tua casa às vezes parece um museu, tem tantas coisas antigas.

Avô Vítor: Os romanos não usavam barro apenas para os candeeiros, usavam o barro para fazer muitas coisas : vasos, pratos, taças, os potes onde guardavam o azeite e o vinho. Até as telhas como hoje usamos nas nossas casas....

Laura: Então foram os romanos que nos deixaram as telhas?

Avô Vítor: Sim, foi uma herança romana....

Laura: O que é uma herança?

Avô Vítor: Uma herança é quando nós deixamos alguma coisa a alguém. Olha, por exemplo, o meu relógio que tu achas estranho, que não tem os números como dizias, um dia vai ser teu. Será a tua herança.

Avô Vítor: Os romanos não nos deixaram só as telhas como herança. Deixaram outra herança muito importante. Sabes qual foi? A nossa língua.

Laura: A língua?

Avô Vítor: Sim, a língua portuguesa. Tu sabias que a língua dos romanos era o latim e que depois foi o latim que deu origem ao português e a outras línguas românicas?

Laura: Mm... Não sabia nada disso.

Avô Vítor: Olha, por exemplo, o meu nome, Vítor, tem origem no latim, *Victor*, que significa vitorioso.

Laura: Avô, e o meu também é latim?

Avô Vítor: Sim, também é de origem latina. Laura é o feminino do nome Lauro que tem origem do latim *laurus* que significa "loureiro, louro". Sabes o que é um loureiro? É aquela árvore que dá louro, que a avó usa na comida. Na Antiguidade, o loureiro simbolizava a vitória, isto é, significava a glória.

Laura: Que engraçado.... Por isso é que às vezes, no Obelix e Asterix, alguns romanos aparecem com coroas de louro na cabeça...E mais palavras?

Avô Vítor: Ora bem, já sei. Vamos fazer um jogo. Vou dizer-te algumas palavras em latim e vais tentar adivinhar as palavras no português atual.

Laura: Boa, um jogo!! Adoro jogos!

Avô Vítor: Então vamos começar : palavra em latim : aqua...

Laura: Mm mm... deixa-me pensar... essa é fácil, água. Que giro, diz-me outra palavra!

Avô Vítor: Mater?

Laura: Essa é difícil! Vocês sabem?

Avô Vítor: Vou dar-vos uma pista. Eu sou pai da mater da Laura.

Laura: Acho que já sei, acho que já sei. Mater... é parecido com mãe.

Avô Vítor: É isso mesmo! E como será pai em latim?

Laura: Se mãe é mater, pai será pater?

Avô Vítor: Acertaram!!!Glória! Se estivéssemos no tempo dos romanos, eram todos coroados com uma coroa de louro!

Laura: Avô, gosto tanto de ti, aprendo tanto contigo! As coisas que tu sabes! E os sítios onde me levas!

Avô Vítor: Por falar em levar... Sabes que os romanos construíram uma imensa rede de estradas, uma verdadeira teia que unia as cidades mais importantes permitindo chegar rapidamente a Roma? Ainda hoje usamos alguns provérbios que estão relacionados com essa ideia. Um deles é “*Todos os caminhos vão dar a Roma*”. O outro “*Quem tem boca vai a Roma*.”

Laura: Quando te ouço falar dos romanos, entramos os dois numa máquina do tempo e fazemos uma viagem...uma viagem ao tempo dos romanos! Temos muito que viajar, avô!

Carta do lápis vermelho à turma

Caixa de lápis, 17 de novembro de 2015

Olá turma do 3º A!

Sou eu, o lápis vermelho. Mas não sou um lápis vermelho qualquer. Sou o lápis vermelho do Duarte. A minha vida não é nada fácil, como já sabem. Ando fartinho de pintar as maçãs e os morangos. Além de pintor, agora também sou escritor, porque até cartas escrevo.

Bem, a verdade é que vos estou a escrever porque preciso de ajuda. Vou contar-vos o que se passou.

No outro dia, o Duarte ao desenhar o carro de bombeiros, fez tanta força que me partiu a ponta. Ficou aflito, pediu desculpa, levou-me logo para junto do estojo e de lá retirou a afiadeira, que por acaso é enfermeira, que me afiou até eu ficar bom de novo.

O Duarte é meu amigo e agora até me deixa pintar dragões. No outro dia, lá estava eu na pele de um dragão a deslizar, estava tão entusiasmado que fui parar à mão

do Duarte. Como estava bem afiadinho, fiz-lhe um pequeno corte. Fui a correr ao estojo mas não havia lá nada para eu ajudar o meu amigo.

Já falei dentro da caixa, o cor-de-rosa não quer saber, os outros também estão preocupados, mas não sabem o que fazer. A nossa tia esferográfica lembra-se dos tempos quando ainda andava pelas gavetas, e de ter lido lá um folheto que a mãe do Duarte trouxe do Pediátrico, mas não eu não o encontro. Será que me podem ajudar?

Fico à espera da vossa resposta.

O vosso amigo,

Lápis vermelho do Duarte

Lengalenga

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

Texto - O menino que escrevia sem pontuação

O Miguel andava no 3º ano numa escola na Vila da Boa Esperança que, por esta altura, se enfeitava toda com decorações de Natal.

Ele gostava muito de escrever. Mas quando escrevia, as palavras não davam as mãos, as frases não faziam sentido, pois não colocava os sinais de pontuação. O seu lápis passava por eles a correr.

A professora não gostava dos textos que o Miguel escrevia porque, sem pontuação, eram tão difíceis de ler...

Um dia, na escola, o Miguel abriu o seu livro de português e, como por magia, todos os sinais de pontuação tinham desaparecido. Não contou a ninguém, mas ficou tão baralhado... Já nem compreendia os textos, era como se não soubesse ler e logo ele, que já andava no terceiro ano!

Quando a campainha tocou, em vez de ir a correr até ao campo de futebol, foi à biblioteca, abriu um livro a medo mas, não viu nenhum sinal de pontuação...

Viu todos os livros e nada... Já ia a sair bastante triste e confuso quando a bibliotecária lhe perguntou:

- Miguel, tu por aqui? Será que podes entregar este livro à tua professora?

O menino olhou admirado para a capa. Era um livro de poesia chamado “O mundo sem sinais de pontuação é uma grande confusão!”.

Quando abriu o livro, leu um poema que desvendava o mistério:

Somos os sinais de pontuação

Estamos numa missão

ao serviço da escrita

e da frase bem dita

Mas andamos cansados

estamos a ser mal usados

O menino ao ler o poema sem sinais de pontuação teve muita dificuldade em compreender o sentido do texto. Foi aí que percebeu a importância dos sinais de pontuação e, quando na sala a professora lhe pediu para escrever um texto sobre o

Natal, pontuou o texto corretamente, nem uma vírgula faltava. Nesse momento, todos os sinais de pontuação regressaram aos livros.

A professora quando leu o texto do menino, ficou surpreendida e até emocionada. Afagou-lhe os cabelos e disse a sorrir:

- Que história tão bonita! Escreves tão bem, Miguel...

Poema - A greve dos sinais de pontuação

Os sinais de pontuação
estavam numa missão...

Ao serviço da escrita
E da frase bem dita.

Mas estavam chateados,
Andavam a ser mal usados...
Todos queriam aparecer e ser o mais especial.
Marcaram uma reunião quase no mês do Natal.

- Vamos fazer uma greve? – Perguntou o Sr. Ponto de interrogação
- Concordo! - Exclamou, com emoção o Ponto de exclamação

- E eu, que estou mesmo na introdução?

Chamo-me travessão
Apareço antes do diálogo.
Sou um pouco travesso,
Se não estou, viro a frase do avesso.

- E eu que separo as ideias,
Chamo-me vírgula
Mas penduram-me como se fosse meias...

- E nós, as aspas?

Estamos mesmo já cansadas,

Esquecem-se sempre de nós quando tiram frases do texto

Andamos a ser pouco usadas!

- Eu cá não faço círculos.

Esquecem-se sempre de mim,

Fico sempre para o fim

E quando chega a minha vez,

Às vezes escrevem-me três...

