



Instituto Politécnico de Castelo Branco  
Escola Superior de Educação

# Definição de ambientes de aprendizagem no âmbito da relação Leitura/Jogo Dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico - Elementos de especificidade e confluência

Virgínia Perpétua Marques Antunes Lopes Belo Barata

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

Trabalho Efectuado sob a orientação da  
Professora Doutora Maria Madalena Amaral e  
Professor Doutor António Pereira Pais

Julho 2011

## Anexo 1

### DECLARAÇÃO

Nome \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Bilhete de Identidade: \_\_\_\_\_

Título do trabalho

---

---

---

Orientador(es):

---

\_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Designação do Mestrado:

---

Nos exemplares das teses de mestrado ou de outros trabalhos entregues para prestação de provas públicas nas universidades ou outros estabelecimentos de ensino, e dos quais é obrigatoriamente enviado um exemplar para depósito legal na Biblioteca Nacional e, pelo menos outro para a biblioteca da instituição respectiva, deve constar uma das seguintes declarações:

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;
2. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TRABALHO (indicar, caso tal seja necessário, nº máximo de páginas, ilustrações, gráficos, etc.), APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;
3. DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO

Instituto Politécnico de Castelo Branco, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

# **Definição de ambientes de aprendizagem no âmbito da relação Leitura/Jogo Dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico - Elementos de especificidade e confluência**

**Virgínia Perpétua Marques Antunes Lopes Belo Barata**

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Madalena Amaral Veiga Leitão e Doutor António Pereira Pais, Professora Coordenadora da UTC Ciências, Desporto e Artes e Professor requisitado da UTC Ciências Sociais e Humanas, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

**Dedicatória**

Ao meu pai...

Por tudo o que me deu  
Por tudo o que me ensinou  
Pelo amor que me transmitiu  
Pela falta que me faz

Obrigada PAI

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus a força que me transmitiu para poder concluir esta tarefa até ao fim.

Ao meu marido e às minhas filhas pela paciência, o carinho que comigo tiveram durante este percurso e por terem sempre acreditado em mim.

À minha família, pelo apoio constante.

Aos meus orientadores, professora Madalena e professor António Pais pela sua presença activa, pelo apoio e pelo carinho que sempre comigo tiveram.

À professora Lucinda por todo o carinho, apoio, ajuda, disponibilidade que sempre teve durante todo este percurso.

À Mesa Administrativa da Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco pela disponibilidade, pela amizade, pelo apoio. Agradeço ainda ao Coronel Guardado Moreira, que já não está connosco, mas que no início deste trabalho era o Provedor da Santa Casa, a confiança que sempre depositou em mim e todo o apoio, amizade e carinho que me deu.

À Ana, a minha auxiliar, pela amizade, o carinho que sempre teve comigo e pela paciência durante a minha ausência.

Às minhas colegas de trabalho: Fernanda, Manuela, Elisa, Carmo, Elia, Aurora, Isabel Tomás, Isabel Silveira, Beta, Rosário, Lena Almeida, Sandra, Olga, Manuela pela compreensão, amizade, carinho e o apoio que me deram.

À Cláudia, a amiga de todas as horas.

À Biblioteca Municipal de Castelo Branco pela disponibilidade em fornecer a mala pedagógica, que foi o suporte de todo o meu trabalho.

Ao Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains pela amabilidade com que me receberam e pela disponibilidade durante todo o meu trabalho.

Aos pais e às crianças pela disponibilidade e alegria com que me receberam.

Ao professor Picado pelo apoio que me transmitiu.

À professora e amiga Zé Infante pela preocupação, apoio e amizade que me transmitiu durante toda esta etapa da minha vida.

À professora Cristina Pereira pela amizade e disponibilidade que teve para comigo durante este projecto.

À WorkJunior, pelo apoio e carinho com que sempre me recebeu

## Resumo

Este projecto insere-se no estágio de 1º Ciclo realizado na Escola Básica de Lardosa e tem como finalidade a definição de ambientes de aprendizagens, no âmbito da Língua Portuguesa e da Expressão Dramática. Para tal criaram-se dois ateliês - leitura e jogo dramático -, que funcionaram como elementos de especificidade e confluência.

Cada aluno realizou uma exploração dos livros trabalhados no projecto desenvolvendo competências, conhecimentos e atitudes que o ajudaram no seu desenvolvimento. Observámos o desenvolvimento das competências da leitura, numa íntima relação com o jogo dramático, onde o aluno vivia de uma maneira pessoal o que tinha lido. Se o livro fizer parte da sua vida, se o aluno crescer com o livro, mais tarde, em adulto, encontrará a criança que viveu um sonho, uma aventura, uma fantasia...

Os dados recolhidos e posteriormente analisados e interpretados dar-nos-ão a possibilidade de acreditar que é possível criar espaços de aprendizagens dentro da sala de aula, onde a ludicidade seja um princípio de ensino e aprendizagem. Levar-nos-á a acreditar que é possível criar um espaço de diálogo, de cultura, de conhecimento, onde o livro e o jogo dramático são veículos de aprendizagem, com uma identidade cada vez mais forte.

## Abstract

This project is part of the stage held in the Cycle of Basic School Lardosa whose purpose is the definition of learning environments in the context of the Portuguese Language and Drama. To do this they have created two workshops - reading and dramatic play - which function as the specificity and confluence.

Each student an exploration of the books worked on the project developing skills, knowledge and attitudes that helped in tis development. We observed the development of reading skills in an intimate relationship with the dramatic play, where the student lived in a personal way that I had read. If the book is part of your life, if the student grows with the book, later in adult find the child who lived a dream, an adventure, a fantasy...

The data collected and further analyzed and interpreted will give us the possibility to believe that it is possible to create opportunities for learning within the classroom, where playfulness is a principle of teaching and learning. Lead us to believe that you can create a space for dialogue, culture, education, where the book and dramatic play as vehicles for learning, with an increasingly strong identity.

## Índice geral

	Página
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Introdução	1
Capítulo I - Marco Teórico	4
1.1 - Educar, ensinar e aprender	5
1.2 - Contexto e papel da escola do 1º Ciclo do Ensino Básico	6
1.2.1- O currículo e a sua transversalidade no 1º Ciclo do Ensino Básico	6
1.2.2- O papel do professor	9
1.3 - Desenvolvimento curricular em salas de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico	10
1.3.1 - O espaço	10
1.3.2 - O espaço organizado em ateliês	11
1.3.3 - Conteúdos, organização e funcionamento das actividades em percurso de aprendizagem	12
1.4 - Áreas disciplinares de frequência obrigatória	14
1.4.1- Leitura e Expressão Dramática: espaços de intervenção cultural	14
a) Perspectivas metodológicas da abordagem à prática da leitura - Literatura para a infância e corpus textual	14
b) Expressão Dramática	18
c) O texto como instrumento de desenvolvimento da competência da leitura	19
d) Guião dramático - da improvisação imediata ao guião dramático	23
Capítulo II - Parte prática	26
2.1 - Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains	27
2.1.1 - Missão e propósito do Agrupamento	27
2.1.2 - Escola Básica do 1º Ciclo de Lardosa	29
a) Caracterização específica da zona populacional	29
b) Escola E/B 1 de Lardosa	31
c) Caracterização da turma de 1º e 4º ano de escolaridade	32
2.2 - Percurso de ensino e aprendizagem	32
2.2.1 - Esquema Global	33
2.2.2 - 1º Percurso de ensino e aprendizagem	34
2.2.3 - 2º Percurso de ensino e aprendizagem	40
2.2.4 - 3º Percurso de ensino e aprendizagem	46
2.2.5 - 4º Percurso de ensino e aprendizagem	52
2.3 Meta avaliação	57

Capítulo III - Metodologia de Investigação	59
3.1 - Metodologia de investigação	60
3.2 - Instrumentos e técnicas de recolha de dados	60
3.2.1- Entrevista	60
3.2.2 - Fotografia	61
3.2.3 - Trabalhos produzidos pelas crianças	61
3.2.4 - Avaliação do 1º e 2º período	62
3.3 - Procedimentos de recolha e análise de dados	62
3.3.1 - Triangulação investigativa	63
Capítulo IV - Metodologia do trabalho de campo	64
4.1 - Escolha do contexto	65
4.2 - Recolha e tratamento de dados	65
4.2.1 - Entrevistas	66
Reflexões finais	82
Bibliografia	85
Anexos	89

## Índice de anexos

- Anexo 1 – Horário pessoal docente
- Anexo 2 – Planta da sala
- Anexo 3 – Planificação da professora cooperante
- Anexo 4 – Fotografia dos fantoches
- Anexo 5 – Fotografia dos fantoches elaborados pelos alunos
- Anexo 6 – Fotografias da 1ª tarefa de ensino e aprendizagem
- Anexo 7 – Imagens de suporte à 1ª tarefa de ensino e aprendizagem
- Anexo 8 – Trabalhos dos alunos
- Anexo 9 – Fotografia do sofá
- Anexo 10 – Guião dramático da história
- Anexo 11 – Fotografia das imagens dos animais
- Anexo 12 – Fotografias da 2ª tarefa de ensino e aprendizagem
- Anexo 13 – Livro elaborado pelos alunos
- Anexo 14 – Fotografias da 3ª tarefa de ensino e aprendizagem
- Anexo 15 - Trabalhos dos alunos
- Anexo 16 – História redonda elaborada pelos alunos
- Anexo 17 – Fotografias da 4ª tarefa de ensino e aprendizagem
- Anexo 18 – Entrevistas
- Anexo 19 – Avaliação da professora titular
- Anexo 20 – Autorizações dos encarregados de educação

## Índice de esquemas

	Página
Esquema 1 - In Sim-Sim (2007)	19
Esquema 2 - in Gauthier, Heléne (2000)	24
Esquema 3 - Sequenciação didáctica em percurso de ensino e aprendizagem	33

## Índice de tabelas

	Página
Tabela 1 - Constituição do Agrupamento	28
Tabela 2 - Plano de actividades definido pelo Agrupamento	31

## Índice de quadros

	Página
Quadro 1 - Categorias e subcategorias dos objectivos dos ateliês da leitura e da expressão dramática	68
Quadro 2 - Categorias e subcategorias dos objectivos dos ateliês da leitura e da expressão dramática	69
Quadro 3 - Grelha de análise de conteúdo - redução de dados	72
Quadro 4 - Grelha de análise de conteúdo - redução de dados	74
Quadro 3 - Grelha de análise de conteúdo - redução de dados	80



## 1. Introdução

O mundo em que vivemos está em mudança constante, trazendo transformações positivas e negativas. A sociedade que nos envolve torna-se assim mais complexa, devido à enorme diversidade de culturas, de economias, de causas sociais. Não basta simplesmente ser alfabetizado, ou seja, aprender meramente a descodificar, é necessário que os alunos sejam capazes de exercer as práticas sociais de leitura e escrita nesta sociedade. No entanto, continua a existir quem encare a leitura uma batalha perdida, talvez, porque a presença em excesso da televisão, a comodidade no acesso à Internet, os jogos de computador, gerem hábitos culturais frágeis.

Empiricamente todos nós sabemos que a criação de hábitos de leitura depende de inúmeros factores. Santos (2007) enuncia alguns desses factores, tais como “a melhoria das condições económicas das famílias, medidas de política educativa e cultural como a escolarização mais prolongada da população, o lançamento da rede de bibliotecas públicas, há vinte anos, e da rede de bibliotecas escolares, há dez anos (...) acesso aos livros, revistas e jornais” (p.6).

Mas a realidade é que o prazer de ler é pessoal. O contacto com a leitura pode exercer um papel extraordinariamente benéfico para o desenvolvimento global da pessoa humana. Torna-se necessário, que desde muito cedo se tomem atitudes diferentes conforme as situações reais do meio onde estamos, inculcando nas crianças esse prazer de ler.

Daniel Pennac desabafou quando disse “que espantosos pedagogos nós éramos, quando não nos preocupávamos com a pedagogia”. Se calhar este desabafo poderia ser assinado por

muitos de nós. No entanto, não podemos desistir uma vez que a promoção do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita é um objectivo de todos os sistemas educativos.

A Convenção sobre os Direitos da Crianças de 21 de Setembro de 1990, nomeadamente no seu artigo 17º, nas alíneas b e c, alerta para o encorajamento de produzir e difundir literatura para crianças, a fim de promover o acesso a uma informação e a materiais vindos de diferentes fontes para difundir informação social e cultural para a criança. Muito ainda falta fazer para conseguirmos alcançar esse objectivo.

A escola é portadora desse papel, responsável por transmitir essa dinâmica. Proporcionar ao aluno a oportunidade de trabalhar, de criar, de imaginar e de interagir em todas as aprendizagens. Ao professor cabe o papel de mediador essencial para consolidar essas aprendizagens. Como sabemos, o aluno aprende melhor aquilo que faz sentido para ele e é através de uma cooperação íntima que podemos transformar a nossa prática diária num ambiente de verdadeira aprendizagem, onde tenhamos como base o respeito mútuo.

O presente trabalho insere-se no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, sob a orientação da Professora Doutora Madalena Leitão e do Professor Doutor António Pais.

Numa perspectiva de organização não tradicional do espaço, o estudo tem como propósito analisar o nível de envolvimento das crianças em tarefas de aprendizagem, desenvolvidas através da criação de ateliês de leitura e jogo dramático. No âmbito da criação de ambientes de ensino e aprendizagem estimulantes e criativos, cada vez mais nos deparamos com situações de resistência à redefinição do espaço sala de aula.

Desta forma, este trabalho pretende combater a ausência de hábitos de relação dinâmica entre ambiente de aprendizagem e transversalidade curricular, contribuindo para a definição dos princípios de criação de uma cultura educativa de cooperação, que possibilite à criança diferentes experiências de desenvolvimento literário e literário. Ao mesmo tempo que vai interagir com o seu corpo, com os seus sentidos, no espaço destinado ao jogo dramático, a criança vai construir guiões a partir das tarefas de ensino e aprendizagem em que participa.

Cada ateliê será dinamizado numa dimensão específica e outra de relação, para ser possível atingir os objectivos globais do projecto e alcançar a promoção da transversalidade curricular no 1º Ciclo.

Com o decorrer desta investigação, pretendemos, acima de tudo, contribuir para uma melhoria das práticas que possam ajudar a formar, nas diferentes dimensões, leitores competentes e críticos. Para tal, depois da aplicação do projecto, propomo-nos analisar os resultados desta intervenção em contexto de sala de aula e avaliar a eficácia das actividades desenhadas para a melhoria da leitura, no que diz respeito à compreensão e à produção textual.

No presente trabalho, fundamentamos o tema a investigar, definimos os passos da investigação e a metodologia a seguir, quer a nível da recolha de dados com recurso à observação, à entrevista e à fotografia, quer a nível da análise de dados com recurso à técnica de análise de conteúdo.

Neste âmbito, várias são as inquietações que nos assaltam e muitas são as perguntas para as quais este trabalho tentará fornecer soluções.

Podemos utilizar a organização criativa do espaço para promover o envolvimento das crianças? Que oportunidades oferece a implementação dos dois ateliês - leitura e jogo dramático - para a promoção da leitura e a formação de leitores? Como podemos desenvolver a transversalidade curricular, promovendo aprendizagens activas?

Estas são as grandes questões para as quais tentaremos respostas.

Quanto aos objectivos mais específicos, enquadram-se nos seguintes parâmetros:

- Analisar o nível de envolvimento da criança nas tarefas de aprendizagem proposta, numa perspectiva de organização do espaço não tradicional;
- Analisar em que medida a implementação dos dois ateliês - leitura e jogo dramático - contribui para a formação de leitores;
- Analisar a importância dos dois ateliês - leitura e jogo dramático - para a promoção da transversalidade curricular no 1º Ciclo.

Construiremos a presente narrativa, abordando os conceitos desde uma perspectiva teórico/ prática, para isso inter-relacionámos a revisão de literatura com todo o trabalho prático que desenvolvemos no estágio na escola do 1º Ciclo de Lardosa. Reunimos, ainda, o testemunho baseado em entrevistas das crianças envolvidas neste projecto, de alguns pais e de professores que acompanharam no terreno este trabalho.

## CAPÍTULO I

### MARCO TEÓRICO

*“Eu aprendi a andar: desde então deixei  
de esperar que me empurrassem para mudar de sítio”*

Nietzsche

## 1.1. Educar, ensinar e aprender

Toda a educação deve principiar pela abordagem da  
alegria.

Élise Freinet

John Dewey incentivou a prática educativo-didáctica: aprender fazendo, inculcando à escola a função de criar condições, para que a criança ao experimentar reflectisse sobre o resultado da sua experiência, procedendo a um questionamento permanente. Dewey nasceu em 1859, foi um teórico educacional que se manifestou contra a educação tradicional da altura, uma vez que esta estava marcada pelo intelectualismo e pela memorização. Foi um crítico da ideia de formar a criança de acordo com modelos previamente definidos, defendia que à criança devem ser fornecidos todos os meios, para ser ela a resolver por si própria os problemas. Desta forma, ela podia referenciar que todos os problemas que lhe são colocados são seus, considerando-os parte integrante e activa do processo de ensino e aprendizagem.

Didacticamente, o seu princípio fundamental baseava-se numa aprendizagem construída de modo colectivo, salvaguardando a ideia de que viver e aprender acontecem em simultâneo.

Dewey faleceu em 1952, mas os princípios do seu trabalho foram seguidos, entre outros, por Jean Piaget e Jerome Bruner.

Piaget criticou o ensino tradicional e foi um defensor da Escola Nova ou Activa<sup>1</sup>. O processo educativo tinha como base os princípios sociais, cognitivos e morais, mas também incluía os objectivos gerais e universais da educação: liberdade, paz, solidariedade. Como afirma Morgado (2005), para conseguir a continuação destes objectivos, é necessária a “construção de um espírito crítico e de uma inteligência activa; ambos se desenvolverão pela aposta na cooperação entre os pares, sem qualquer forma de coacção” (p.27).

De acordo com o que defendia, Piaget refere-se sempre à importância da acção. Neste sentido, Lourenço (2005) afirma que:

Piaget salientou que nenhuma aprendizagem é significativa se não envolver activa e intimamente o sujeito, sendo esta mais uma marca de uma orientação para a autonomia do sujeito. A seu ver, uma verdade aprendida sem ser reinventada pelo estudante que a aprende não é aprendizagem nenhuma, algo que nenhum pedagogo ousará desafiar (p.65).

Por outro lado, Bruner desafiou o sistema educativo americano, ao propor que a aprendizagem fosse baseada na descoberta, ao contrário do que acontecia no método tradicional. Seguidor da Teoria Construtivista<sup>2</sup>, refere que o desenvolvimento pessoal parte da descoberta em variadas situações e que todas as informações recolhidas pelo aluno surgem numa estrutura cognitiva construída por ele próprio. Assim, o aluno atribui significado às informações e

---

<sup>1</sup> O conceito de Escola Nova ou Activa pressupõe a acção como alavanca do desenvolvimento cognitivo.

<sup>2</sup> As teorias construtivistas partem do pressuposto de que todos nós construímos a nossa concepção do mundo a partir da reflexão sobre as nossas próprias experiências.

é construtor da sua própria aprendizagem e não um mero receptor de respostas. Apresenta, assim, o conceito de ensino hipotético-dedutivo que, como refere Rafael (2005), “pressupõe uma participação do aluno na tomada de decisão, explorando os exemplos e descobrindo os conceitos implícitos (p.173).

A escola de hoje deverá caminhar no sentido de promover práticas pedagógicas inovadoras que despertem a criatividade e a curiosidade, através da experimentação. Mas como refere Lousada (2008), “ensinar o que não se sabe é o que a escola sabe hoje fazer melhor, dizem aqueles para quem o saber é apenas o que o professor consegue transmitir com palavras e fazer reproduzir em testes e exames” (p.50). O mesmo autor refere ainda que no saber que a escola oferece ao aluno este é obrigado a aceitar ou então não aprende. Esquece que o saber também é “ um exercício de liberdade que posso exprimir, escolhendo os percursos que me colocam frente a ele (...)” ( op.cit., p. 51). Leclerq, citado por Lousada diz-nos que temos de “*inventar conjuntamente algo de novo de que não se tinha ideia*” (2008, p.51).

Uma das soluções possíveis é-nos apresentada por Pires (1998), quando afirma que

não obstante as dificuldades que se vão encontrando, é possível aceitar, desejar e prever a escola como um local de vida relacional intensa aberta à vida que deve por em causa a separação entre a escola como um lugar de aprendizagem e outros lugares de existência e de trabalho, onde há lugar para intercâmbios pessoais, vida colectiva e relacional, para debate e para actividades livres (p.9)

Onofre (1996) diz que “a escola veio para liquidar o miúdo e paradoxalmente, quere-o mais cedo, actuando e decidindo, hipocritamente, ter lugar para ele” (p. 16). Isto acontece porque “ a escola, a braços com o seu falso problema do insucesso escolar, não tem sabido estudar profundamente a natureza lúdica dos miúdos” (op.cit. p. 16).

Para Vygostsky <sup>3</sup>, a relação educador/educando não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um sujeito interactivo e activo em todo a construção de conhecimento. Por isso, cabe ao professor considerar também, o que o aluno já sabe, para a construção da aprendizagem. É neste sentido que Lousada (2008) refere que “é ensinar os saberes que, a partir dos saberes sabidos, somos capazes de (re)inventar com o outro”(p.50)

## 1.2 Contexto e papel da escola do 1º Ciclo do Ensino Básico

### 1.2.1 O currículo e a sua transversalidade no 1º Ciclo do Ensino Básico

Metaforicamente, Formosinho (1998) conta uma história baseada no conto tradicional “ A Gata Borracheira”, onde os nomes das personagens são trocados por outros, a fim de retratar a imagem da reforma educativa no nosso país. A cidade onde moravam tomou o nome de Cidade Básica e a Gata Borracheira chama-se Educândia. A grande notícia chegou: a Feira da Reforma

---

<sup>3</sup> In: Pensamento e Linguagem – obra do autor

Educativa”. Apenas as irmãs mais velhas tinham sido convidadas para este evento, eram as “Manas Primárias, mas...nem elas sabiam o que se estava a passar. “Quando a Gata Borralheira lhes perguntava o que se passava, elas fingiam-se muito importantes, mas, de facto, não sabiam bem o que se estava a passar na Feira da Reforma. Parecia que a Reforma também não estava muito a olhar para elas” (p.55).

Segundo Pacheco (1996), por reforma curricular entende-se “a reestruturação dos planos curriculares, a generalização dos novos programas, o novo regime de avaliação, a autonomia curricular da escola, o papel dos manuais, etc.” (p.3). Neste sentido, todas as reformas implicam uma estratégia planificada de mudança que só se verifica se os professores se sentirem comprometidos com ela e co-autores do projecto. Reconhece ainda que “o sucesso de uma reforma depende da relação entre a inovação e as pessoas e que as mudanças de conceitos do contexto escolar são mais importantes do que as mudanças de dimensões normativas” (idem:4).

Num documento de trabalho elaborado pelo Ministério da Educação (1997) e distribuído aos professores de 1º Ciclo<sup>4</sup>, podemos ler que “o currículo nacional está associado à definição de referências claras sobre as aprendizagens consideradas fundamentais nas diversas áreas. Neste sentido, os presentes documentos de orientação curricular (...) incluem uma formulação de três níveis de competências que todos os alunos devem ter oportunidade de desenvolver no seu percurso ao longo do ensino básico” (p.3).

No entanto, e contrariando esta visão, Alves e Formosinho (1993) identificam o currículo das escolas como uniforme, “quer dizer, é exactamente o mesmo para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que o transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação” (p.23). Estes autores afirmam mesmo que “é um currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (ibidem).

De acordo com o Ministério da Educação (1997) no documento citado, as competências a desenvolver são “competências gerais, competências transversais e competências essenciais em cada disciplina”(p.3). Entende-se as competências gerais um saber em acção a desenvolver pelo aluno ao longo do Ensino Básico; competências transversais as que atravessam todas as áreas de aprendizagem, ao longo dos vários ciclos de escolaridade; em competências essenciais aquelas mais centradas em cada uma das áreas disciplinares.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, da Declaração de Rectificação nº 4-A/2001, de 28 de Fevereiro e do Decreto-Lei nº209/2002, de 17 de Outubro, estabeleceram-se os princípios orientadores da Organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico. Tornou-se então necessário introduzir algumas alterações na Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Publicou-se, assim, em 2001, o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, uma vez que foram introduzidos itens referentes ao

---

<sup>4</sup>O currículo do ensino básico diz respeito ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico. Componentes do currículo para cada um dos três ciclos do ensino básico: disciplinas, áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares. Daí surgiu o documento intitulado “Organização curricular do ensino básico”.

novo desenho curricular. “ A Lei de Bases do Sistema Educativo determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando no seu artigo 7º, que se lhe cumpre *assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses*” (Departamento de Educação Básica, 2004, p.11).

Neste sentido, Alves e Formosinho (1993) alertaram para o efeito do currículo académico no insucesso escolar, quando propunham a divisão da estrutura curricular numa componente académica e numa componente não académica. A componente curricular académica “visa predominantemente a instrução dos alunos no conhecimento das ciências que constituem o património cultural do saber e caracteriza-se pelo aspecto abstracto, teórico, dedutivo e disciplinarmente compartimentado do conhecimento” (p.20); a componente curricular não académica “inclui as subcomponentes técnica, artística, psicomotora e física, social e moral” (ibidem).

O plano curricular do 1º ciclo do ensino básico, tal como define a Declaração de Rectificação nº 4-A/2001 no seu anexo I contempla um total de 25 horas lectivas para as áreas curriculares não disciplinares - Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. É pertinente observar que a Área das Expressões está contemplada nas áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória.

O programa proposto para o 1º Ciclo do Ensino Básico foi idealizado para “constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Departamento de Educação Básica, 2004, p.23).

Ribeiro (2008) reconhece que “a escola não pode tudo”, mas é, citando Nóvoa, “imprescindível que ela se reencontre como organização”. Salienta ainda que “a qualidade mais importante de uma organização é a sua sensibilidade: a capacidade de mudar diante das mudanças de situações, em realocar seus recursos para otimizar a sua tarefa”(p.18).

No entanto, não obstante as dificuldades que se vão encontrando para alcançar a verdadeira transversalidade no currículo, Pires (1998) lembra-nos que “é possível aceitar, desejar e prever a escola como um local de vida relacional intensa aberta à vida que deve por em causa a separação entre a escola como local de aprendizagem e outros lugares de existência e de trabalho, onde há lugar para intercâmbios pessoais, vida colectiva e relacional, para debate e para actividades livres” (p.9). No entanto, é preciso largar o efeito do “currículo uniforme”, como lhe chamam Alves e Formosinho (1993) e ter a coragem de “procurar novas estratégias, tanto nas abordagens globais da gestão curricular, como nas abordagens específicas de gestão de programas que cada professor deve fazer com as turmas que se apresentam em condições daquelas que motivaram o nosso trabalho” (Pires, 1999, p. 9).

O documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001) salienta uma diferente lógica de funcionamento e gestão do currículo, que, segundo Santos (2005), “ em primeiro lugar, dá-nos a ideia de que o currículo é aquilo que se espera que os alunos fiquem a saber e a saber-fazer depois de terem frequentado a escola. Depois apresenta-nos o currículo nacional corporizando todos os conhecimentos, conceitos e técnicas” (p.32). Cabe à escola assumir-se como um local onde se promovem aprendizagens e se potencia a

formação pessoal e social dos alunos. Assim, “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e configura a prática pedagógica nas aulas e na escola” (Santos, 2005, p.33).

A escola constitui, assim, o agente unitário do desenvolvimento curricular. No entanto Zabalza (1992) refere que “as nossas escolas vivem de costas para a protagonização que, além de possível, é necessária para fazer face a um desenvolvimento curricular integral e aberto (p.45). Este autor também salienta que o nosso sistema educativo está centralizado e a capacidade de autonomia das escolas é escassa. Ele acentua a ideia de que se “trata de uma escola para cumprir um Programa e não tanto para desenvolver uma programação. Porém, isto não deveria ser assim e creio que, inclusivamente, com o actual marco legislativo, as coisas poderiam ser bem diferentes” (ibidem). Neste sentido, Zabalza (1992) diz que a escola deveria desenvolver três grandes funções: (i) contribuir para que os alunos assumam um comportamento autónomo e responsável; (ii) contribuir para a inserção dos alunos numa cultura mediante a aprendizagem de valores e regras; (iii) contribuir para o desenvolvimento das relações pessoais e sociais.

Então, a escola não pode continuar a olhar para os alunos como sujeitos passivos, mas sim desenvolver e estimular as suas iniciativas. Santos (2005) refere que “ o projecto a desenvolver neste âmbito tem de ser adequado aos desafios e exigências do mundo contemporâneo (...) assente noutra tipo de praxis educativas que resultam de outra concepção da relação que cada ser humano estabelece com o mundo envolvente e com os outros seres humanos (p.36)

### 1.2.2 O papel do professor

Quem não se lembra de escutar o professor e ao mesmo tempo fixar o mestre. O professor era o mestre, pois nele, como refere Gusdorf (1963), “se afirma o imperativo categórico do ensino, que reveste dum valor quase sagrado cada uma das suas palavras” (p.59).

Com os desafios que a sociedade exige, o papel do professor tem que assumir novos problemas e requisitos, ou seja, novas competências e conhecimentos. Ao considerar o papel dos docentes enquanto gestores do currículo, podemos identificar diversas dimensões dessa função, a partir da qual o Ministério da Educação (1997) equaciona a sua especificidade. “Os professores confrontam-se com a necessidade de gerir um currículo formal que é definido por equipas ministeriais e uniforme a nível nacional; a sua gestão deste currículo, se não for de mera execução passiva do que lhe é proposto, terá de passar pelas dimensões da reconstrução, da diferenciação e da adequação curricular, tendo em vista as populações concretas com que vai trabalhar” (p.40).

O professor terá que realizar a reconstrução, a diferenciação, a adequação e a construção curricular, pois como refere Roseiro (2008) “ser professor, é... proporcionar a construção do projecto pessoal, social e profissional dos alunos. Ser professor, é... analisar determinadas situações de desigualdade, no momento certo” (p.242).

A este propósito, Montessori (1948) lembra que

A professora tem, no entanto muitos e difíceis encargos: a sua cooperação não está excluída, mas torna-se prudente, delicada e multiforme. As suas palavras, a sua energia, a sua severidade tornam-se inúteis, mas exige-se dela uma sapiência adquirida pela observação, no servir, no ocorrer ou no retirar-se, no falar ou no calar-se segundo os casos e as necessidades (p.146).

O professor e muitas vezes “o veículo de conhecimentos”, como refere Pires (1998), e continua a lembrar que “o professor não pode hoje pensar monopolizar a transmissão de conhecimentos” (p.12).

Da mesma opinião é Wassermann (1990), quando menciona que:

Se um professor acredita, firme e verdadeiramente, nos valores educacionais de um programa baseado na investigação do aluno, no trabalho de cooperação desenvolvido em grupo pelas crianças, e no desenvolvimento da capacidade de reflexão, em moldes cada vez mais complexos, em que grande parte do controle sobre a aprendizagem é deixada às crianças, o programa de ensino designado por “jogo-análise-novo jogo” está em verdadeira consonância com essas convicções (p.57).

Pelo Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, foi aprovado o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. No anexo nº 2, no seu II capítulo, podemos observar que “o professor de 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (2001).

Assim, e de acordo com este documento, cabe ao professor de 1º Ciclo a tarefa de construir e avaliar o projecto curricular, juntamente com os outros docentes; desenvolver as aprendizagens; organizar; desenvolver e avaliar o processo de ensino; promover a integração de todas as vertentes do currículo; e promover a autonomia dos alunos.

## **1.3 - Desenvolvimento curricular em salas de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **1.3.1 O espaço**

Mas que espaço? Carneiro, Leite e Malpique (1983) assinalam que os espaços fazem parte da nossa relação com a vida. “Todos os espaços onde se concentre a nossa aprendizagem. Quantos de nós atendemos às condições dos espaços como componentes das nossas relações pedagógicas? Os espaços das nossas instituições, das nossas escolas - aqueles onde aprendemos e onde ensinamos? (p.9). A organização da sala de aula tem influência no modo como professores e alunos pensam e se comportam.

Oliveira (2000) afirma que “em geral, os ambientes infantis têm sido pobremente planeados, pois geralmente são orientados para atender as necessidades do adulto e/ou do grupo como um todo, desconsiderando as necessidades próprias das crianças” (p.109). Esta autora salienta ainda que os ambientes construídos para crianças, deveriam atender a cinco funções, no sentido de promover: “identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para

crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contacto social e privacidade” (ibidem).

O espaço educativo é de extrema importância para a qualidade de todo o ambiente educativo. Como referem Domènech e Viñas (1997) “la escuela nace en el momento en que se delimita un espacio y se le da una estructura para que cumpla la función de instruir” (p.17)

A importância do espaço como factor de sucesso escolar aparece como conteúdo do currículo quando os professores tomam consciência dessa importância. Zabalza (1998) aponta três grandes etapas nesse processo. No início ou a primeira etapa em que “(...) o espaço aparecia e funcionava como uma variável dada diante da qual os professores nada podiam fazer.” (p.236) Nesta etapa o espaço aprecia apenas como um lugar onde apenas se ensina. Já numa segunda etapa o professor altera o espaço como lhe convém. Os professores já tomam decisões sobre ele, como refere Zabalza “ faz parte do projecto de formação como elemento facilitador” (ibidem). Numa terceira etapa este espaço já se transforma conforme o projecto a desenvolver. “ O espaço já não é o lugar onde se trabalha, nem tampouco é somente um elemento facilitador, mas constitui um factor de aprendizagem”, diz-nos Zabalza (idem:237).

É prática dos educadores de infância a formação dos Cantinhos na sua sala, retomando Zabalza (1998) que considera que “com a chegada dos cantos e a organização funcional das salas de aula aconteceu uma verdadeira revolução na forma de conceber uma aula de Educação Infantil e na forma de organizar o trabalho na mesma” (p.229). Nesta linha, identifica a necessidade de entendermos o espaço como um espaço de vida, onde ela acontece e se desenvolve, pois para a criança o espaço é o que ela sente, o que vê e o que nele produz.

Domènech & Viñas (1997) são da opinião que estes se deverão manter no 1º Ciclo, quando referem:” (...) también en los ciclos de la educación primaria<sup>5</sup> deba conservarse la riqueza de elementos y de estímulos de todo o tipo, fundamentalmente materiales, que caracterizan la educación infantil” (p.42).

Apesar das divergências na análise da importância do espaço entre os vários níveis de ensino, consideramos que este conceito reúne algum consenso entre os docentes, sendo importante referir Pires (1998) quando considera que “não obstante as dificuldades que se vão encontrando, é possível aceitar, desejar e prever a escola como um local de vida relacional intensa aberta à vida que deve por em causa a separação entre a escola como lugar de aprendizagem e outros lugares de existência e de trabalho, onde há lugar para intercâmbios pessoais, vida colectiva e relacional, para debate e actividades livres” (p.9).

### 1.3.2 O espaço organizado em ateliês

A sala de aula não pode ser um espaço inalterável, uma vez que ela é o cenário onde sucedem diferentes situações de ensino e aprendizagem, como sugerem Barbosa e Horn (2001)

---

<sup>5</sup> Em Espanha a “Educación Primaria” organiza-se em três ciclos, correspondendo o 1º ciclo ao bloco formado pelos 1º e 2º anos de escolaridade, o 2º ciclo ao bloco formado pelos 3º e 4º anos e o 3º ciclo ao bloco formado pelo 5º e 6º anos de escolaridade.

“os espaços educativos não podem ser todos iguais, o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante as crianças aprenderem a lidar com isso”. Nesta perspectiva, o professor precisa pensar no que quer beneficiar: diálogo, concentração, memorização, discussão, pois são inúmeras as situações de aprendizagem. Também Sekkel e Gozzi (2003), coadjuvam para dar sentido à organização do espaço na sala de aula:

O espaço é uma das variáveis integrantes de um conjunto de determinações que precisa ser considerada na hora do planeamento. Por isso, um dos grandes desafios da escola de Educação Infantil, actualmente, a gestão do espaço e do tempo de forma integrada ao projecto educativo, considerando os princípios de uma Educação Infantil democrática, que valoriza as competências, os direitos e os deveres de seus protagonistas (p.15)

Portanto, a forma como os professores organizam os espaços, a forma como falam e se dirigem às crianças e o que as crianças vivenciam na sala de aula são reveladores das suas concepções sobre a criança, a aprendizagem e sobre o que significa educar.

Quantos espaços existem que se revelam carentes de estímulos para as crianças. Não há brinquedos, jogos, livros ou outros materiais didácticos disponíveis na sala de aula que facilitem o desenvolvimento global pleno. Assim o que observamos ao chegar à escola é que as crianças penduram as suas mochilas, sentam-se nas cadeiras e aguardam a actividade determinada pelo professor. Os espaços não são pensados para a expressão, interacção e actividades de troca entre os alunos. E qual é a atitude do professor? Com frequência, não prestamos atenção às variáveis espaciais e como resultado não lhe concedemos a importância devida na programação ou no desenvolvimento curricular deste nível educativo.

A questão está em saber como o transformar para actuar didacticamente através dele. Ou seja, converter o espaço e cada um dos instrumentos utilizados, como recurso didáctico. É necessário pensar como vamos estabelecer e organizar os espaços de maneira que se convertam num padrão adequado e auxiliador do que pretendemos fazer, mas ao mesmo tempo criar estímulos e oportunidades para as crianças.

O ateliê criado com este objectivo deve ter no seu alicerce o elemento de continuidade entre os diferentes momentos, conteúdos e experiências a desenvolver na sala de aula. Vilar (1987) cita Morin que defende esta dialéctica conjuntura/estrutura, que pode ser assegurada pelo professor através do ateliê. Vilar (1987) refere ainda que “a preocupação, por parte dos educadores, das razões da programação, do que fazer na sala, é desdramatizada sempre que é possível montar um ambiente capaz de absorver e potenciar educativamente qualquer tipo de actividade”(p.124).

### **1.3.3 Conteúdos, organização e funcionamento das actividades integradas em percurso de ensino e aprendizagem**

Num modelo curricular em que se estabelece a nível nacional um currículo nuclear, são os docentes e as escolas que assumem as decisões quanto ao currículo diferenciado que cada escola

pode e pretende oferecer. No entanto, têm que prever antecipadamente, como salienta o documento redigido pelo Ministério da Educação (1997)<sup>6</sup>, “o modo de incorporar o currículo nuclear no conjunto do trabalho de todas as áreas e disciplinas; as áreas de aprofundamento que irá desenvolver, no quadro dos programas existentes, que vão para além das aprendizagens nucleares; outras opções ou temas que se considerem adequadas e promotoras de aprendizagens relevantes” (p.5).

O que se deseja de facto modificar é a gestão desses currículos, para que de acordo com o documento de trabalho, a escola possa tomar decisões acerca das aprendizagens que selecciona, aprofunda e prima no seu caso particular.

Deste modo terminaria o currículo uniforme, que na opinião de Alves e Formosinho (1993) “é completamente independente das características, interesses e necessidades dos alunos, indiferentes às diferentes educações informais familiares e independentemente da aprendizagem real dos alunos” (p.23).

Neste novo enquadramento cada escola “introduzirá as mudanças que entender, com o ritmo que lhe parecer mais adequado. Só assim pode construir-se um processo verdadeiramente autónomo”(ME,1997,p.8)

Partindo da análise do plano curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico (Departamento de Educação Básica, 2004.p.19), podemos identificar as componentes do currículo assim como a carga horária de cada uma delas. Fazem parte das áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória a Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Nas áreas curriculares não disciplinares, estão contempladas a Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. O referido documento refere ainda que “o trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências” (ibidem).

O programa proposto para o 1º Ciclo do Ensino Básico constitui uma oportunidade para que os alunos realizem experiências activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, para que as aprendizagens se tornem também activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

Desta forma cada domínio do currículo integra os seguintes componentes: princípios orientadores, objectivos gerais e blocos de aprendizagem. Os princípios orientadores “propõem fundamentos e apontam para perspectivas estratégicas de desenvolvimento das práticas educativas nos diversos domínios que integram o currículo” (idem:27). Os objectivos gerais “do domínio disciplinar ou interdisciplinar que enunciam as competências globais que cada aluno terá de atingir até ao fim do 1º Ciclo no respectivo domínio do currículo” (ibidem). Os blocos de aprendizagem “correspondem a conjuntos de actividades de aprendizagem designadas por um conceito, por um tema articulador ou pela designação de uma etapa de desenvolvimento da actividade curricular” (ibidem).

---

<sup>6</sup> Referido na nota de rodapé nº 4

Neste trabalho parece-nos pertinente referir os princípios orientadores para as áreas curriculares de Língua Portuguesa e Expressão Dramática. Assim para a área curricular de Língua Portuguesa “optou-se por um conjunto de directrizes pedagógicas e por uma estrutura de programas que visam a coerência do ensino, ao longo da escolaridade básica. Pretendeu-se, deste modo, constituir referenciais organizados e permanentes para alunos e professores” (idem:135). Na área da Expressão Dramática, teve-se em conta que “os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo - unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção” (idem:77).

## **1.4 Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória**

### **1.4.1 Leitura e Expressão Dramática: espaços de intervenção cultural**

#### **a) Perspectivas metodológicas de abordagem à prática da leitura - Literatura para a infância e corpus textual**

Uma das preocupações dominantes da Escola de 1º Ciclo do Ensino Básico é o ensino da língua materna - “bem compreender, bem falar, bem escrever -, do mesmo modo, a leitura é uma competência de relevo para todas as áreas”, segundo Pestana (1970,p.9). Seguindo a sua linha de pensamento podemos mencionar que “cumprir ao professor proporcionar aos seus alunos desde o primeiro momento em que estes entram na escola e sobretudo nesses primeiros contactos, um clima de confiança e de carinho, necessário e indispensável para que eles se sintam inteiramente à vontade” (ibidem).

Tendo em conta as características do mundo moderno, refere Alarcão (2005) “há que fornecer ao aluno todos os suportes que o mercado oferece, desde os livros até às disquetes, passando pelos jornais, revistas e vídeos que lhe permitam uma escolha de acordo com os seus interesses” (p.15), porque, e como reforça Sim-Sim (2009) “ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem chama-se aprender a ler” (p.7).

Continuando a sua linha de pensamento, Alarcão expõe a sua ideia quando menciona que “a renovação pretendida passa também por uma política efectiva de promoção da leitura, para a qual é necessária a criação de espaços e condições onde o prazer de ler aconteça” (ibidem).

No entanto, nunca se falou tanto em literacia como nos dias de hoje. A literacia vem sempre acompanhada ao abandono do gosto de ler por parte das crianças, jovens e adultos portugueses. Mas porquê? Como refere Sim-Sim (2009), “a desmotivação e o conseqüente desinteresse por ler radicam, em muitos casos, no desencanto provocado pela não consonância entre o que era esperado obter pela leitura e a roupagem mecanicista de que o seu ensino se revestiu” (p.7). Por isso, é tão importante perceber o que a criança pensa e sente em situações

de aprendizagem, como refere Onofre (1996) “não há talvez, que aprender mas que realizar. Há que construir uma arte de viver e concretizá-la em espaço e em tempo bem vividos” (p.17).

Nesta linha, Sim-Sim (2007) menciona que “nem sempre o ensino explícito da compreensão da leitura de textos foi uma prática docente comum. O ensino da leitura foi muitas vezes reduzido ao ensino da decifração” (p.24). Com estas práticas o aluno não sabia como escolher as estratégias apropriadas para a respectiva finalidade da leitura. Um aluno, na opinião de Sim-Sim (2007) “tem de aprender as estratégias específicas para abordar textos de tipologia variada. Esta aprendizagem requer, na maioria dos casos, um ensino explícito da compreensão que implica explicar, mostrar e providenciar práticas do uso das estratégias em causa” (p.25).

A mesma autora afirma que “ a leitura oralizada é mais atractiva quando acompanhada de gestos e movimentos, os quais contribuem para uma maior facilidade na memorização dos textos” (2007,p.49), por isso, e segundo a autora, a leitura de textos de teatro e a representação dos mesmos pelos alunos é de grande importância no seu desenvolvimento sociocognitivo: “A expressividade na leitura é um óptimo indicador de fluência” (ibidem).

Assim, a criança pode descobrir que ler é uma forma de jogo onde ela é o autor e descobre a magia que existe em cada letra que decifra. Ela descobre a leitura de uma forma didáctica e talvez assim deixe de ser aquele “ aprendiz de leitor que esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros perdidos e é empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas (...), (Sim-Sim 2009,p.7).

No ano de 2006, é criado o Plano Nacional de Leitura pelo Ministério da Educação que o coordena, em parceria com o Ministério da Cultura e o gabinete do Ministério dos Assuntos Parlamentares.

Os principais objectivos do Plano Nacional de Leitura são:

O Plano Nacional de leitura é uma iniciativa do XVII Governo Constitucional que pretende constituir uma resposta institucional à preocupação pelos níveis da literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar.  
(Resolução de do Conselho de Ministros nº86/2006 de 12 de Julho)

- Alargar e diversificar as acções promotoras da leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais (hospitais, prisões...);
- Contribuir para um ambiente favorável à leitura;
- Assegurar a formação necessária para os técnicos;
- Inventar e otimizar recursos e competências para a leitura e escrita;
- Criar e manter o sistema de informação.

Neste contexto, surge ainda, o projecto da Casa da leitura da Fundação Calouste Gulbenkian. Esta Fundação está ligada à área da promoção da leitura. A Casa da Leitura é um portal *on-line*, onde se podem encontrar documentos teóricos e práticos, através dos quais se pode impulsionar a leitura, como refere Neves (2007),

A Casa da Leitura nos seus distintos níveis de leitura, oferece não apenas a recensão de mais de 750 títulos de literatura para a infância e juventude, organizados segundo faixas etárias e temas, com actualizações periódica semanal, como desenvolve temas, biografias e bibliografias. Tudo dirigido preferencialmente a pais, educadores, professores, bibliotecários, enfim mediadores de leitores. Em simultâneo, responde às dúvidas mais comuns sugerindo um conjunto de práticas destinadas às famílias e aos mediadores (p.70)

No entanto, mesmo com todos estes projectos, continua-se a falar em baixos níveis de literacia que vêm sempre associadas ao abandono do gosto de ler por parte das crianças, jovens e adultos portugueses. Os estudos realizados nos últimos anos abrem caminho à esperança e indicam que vamos no rumo certo. O aumento de jovens leitores é uma realidade.

Prole (2006) alerta que todos os projectos de promoção da leitura têm que responder a um desafio duplo, a criação de hábitos de leitura e o desenvolvimento de competências da compreensão, mas também a sua inserção no próprio processo educativo de aprendizagem leitora.

Mas se as crianças não gostam de ler, comportam-se como de uma forma passiva em relação aos livros. O que fazer então nesta situação?

Poslaniec (2005) aponta uma das soluções possíveis, que passa por fazer deslocar a biblioteca para junto das crianças. Como isso não era possível, construímos o ateliê dos livros, tentando promover actividades de animação da leitura, daqueles livros que as crianças até não gostam tanto de ler. Deste modo, as crianças vão-se movimentando em direcção aos livros, até que um dia se motivem para a leitura.

Para Cerrillo (2006) a actividade de leitura é muito complexa e salienta que

a leitura não é apenas o reconhecimento de uns sons, de umas sílabas, ou de umas palavras no conjunto de um texto: as palavras podem significar coisas muito diferentes que somente um leitor competente saberá ler em cada momento (p.33)

Este autor refere ainda que a qualidade da leitura se situa naquilo que se lê e não na quantidade. Torna-se cada vez mais pertinente que a escola tenha um papel activo no combate aos leitores limitados. Devemos ler pelo prazer de ler.

Para Giasson (1993) “o ensino da compreensão deve ir mais longe do que o simples facto de fazerem perguntas ou de se mandarem repetir actividade de leitura aos alunos”(p.48). Esta autora defende o ensino explícito da compreensão na leitura, onde a prioridade já não é a planificação sistemática mas sim o papel do professor. Salienta mesmo que,

este planifica a sua intervenção, mas não segue um plano rígido; deve ser capaz de reconhecer quando os alunos têm necessidade de um exercício suplementar, quando uma analogia ou um diagrama podem clarificar um conceito, quando é necessária uma discussão. Uma das principais características deste modelo é, pois, uma melhor definição e uma revalorização do papel do professor (1993, p. 49)

Neste sentido, o leitor cria o sentido do texto, utilizando-o com os seus próprios conhecimentos e intenção de leitura.

No entanto, para Morais (1997), a leitura é um método que decifra os estímulos sensoriais. A esta decifração chamamos-lhe percepção. Este autor chama a atenção para a confusão que muitas vezes acontece quando se fala de leitura, na medida em que se confunde com a capacidade de ler com os objectivos e o desempenho da mesma.

A actividade da leitura é o conjunto dos acontecimentos, que se passam no cérebro e no sistema cognitivo que o cérebro suporta, bem como os órgãos sensoriais e motores. (Morais, 1997, p.110)

Na opinião de Mialaret (1997) existem quatro aspectos a definir na leitura.

1. técnica de decifração;
2. saber ler é compreender;
3. saber ler é julgar;
4. todo o homem que gosta de ler é um homem “salvo”.

A leitura assume-se como um processo, no qual segundo Cruz (2007), o leitor adquire a informação, por meio dos símbolos escritos, e para conhecer o seu significado terá que os dominar. Assim sendo, a leitura é uma acção cognitiva complicada, onde subsistem processos psicológicos. Estes iniciam-se por um incentivo visual que se traduzem pela leitura e consequente compreensão do texto. Cruz (2007) cita vários autores para fundamentar esta ideia, em primeiro lugar Rebelo.

O conhecimento do código escrito e a sua especificidade em relação ao código oral; o domínio do acto léxico visual; a existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos; e a construção de significações a partir de índices visuais. (p.45)

Chaveau, Rogovas-Chaveau & Martins, cit. pelo autor acima mencionado, salientam que todo o processo de leitura envolve operações cognitivas:

Identificar o suporte e o tipo de escrita; interrogar o conteúdo do texto; explorar uma quantidade de escrito portadora de sentido; identificar formas gráficas; reconhecer globalmente as palavras; antecipar elementos sintácticos e semânticos; organizar logicamente os elementos identificados; e reconstituir o enunciado e memorizar o conjunto de informações semânticas. (Cruz, 2007, p.45)

Veloso (s/d), pergunta no seu artigo, “que papel está reservado à literatura infantil para justificar acções específicas dirigidas preferencialmente aos professores do pré-escolar e do 1º ciclo?”. Ao longo do seu artigo, este autor brinca um pouco com o esquecimento e o descuido de todos os agentes educativos, no que diz respeito à língua portuguesa. A resposta que dá à pergunta que formula é

sem a sobrevalorizar, limito-me a dizer que ela pode ser - se formos capazes - o ovo de Colombo para a descoberta do prazer da leitura e consequente domínio da língua materna, não falando já das proteínas que ela fornece ao imaginário da criança. Andaremos todos distraídos ou não notámos já que as nossas crianças são alvo de uma massificação castradora e o único antídoto para isso é criarmos alternativas para a sua imaginação e possível criatividade (p.60,61)

Podemos concluir que existem um conjunto de conhecimentos que contribuem para que a criança entenda a ligação entre o oral e o escrito e, um sentido para o que está escrito. Quanto maior for o conhecimento daquilo que a rodeia, a sua competência oral e a motivação da família e da escola, maior será a relação que a criança fará com cada texto que lê e com os conhecimentos que já adquiriu.

## b) Expressão Dramática

Nery (1993) inicia o seu livro dizendo que muitos dos nossos alunos pensam que “...o melhor da escola são os corredores”(p.7). Mas porquê? A autora avança dizendo que nos corredores “acontece a espontaneidade, a sociabilidade, a cumplicidade criativa”(ibidem). E lança o desafio de tentar levar tudo isso para a sala de aula.

Segundo o guia pedagógico de Expressão e Educação Dramática para o 1º Ciclo do Ensino Básico, da responsabilidade do Ministério da Educação (2001), “o jogo é, para a criança, o seu meio privilegiado de expressão” (p.21), pois usa a sua linguagem natural. Como afirma Courtney (2003) “os símbolos por ela usados são réplicas da situação de vida e, através deles, a criança aproxima seu mundo da realidade”(p.79). Em paralelo a esta definição encontra-se a de Melo (2005), que afirma que “as expressões artísticas, cultivando a experiência e a manipulação intencional dos sentidos, desenvolvem a intuição, o raciocínio e a imaginação com o objectivo único de expressão e comunicação” (p.14). Esta opção está explicitada no Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais (2001), quando se afirma que “no 1º ciclo as quatro áreas são trabalhadas, de forma integrada pelo professor da classe, podendo ser coadjuvada por professores especialistas” (p.149).

O Ministério da Educação (2001) acentua ainda que “a educação artística é essencial para o crescimento intelectual, social, físico e emocional das crianças e jovens. (...) As actividades dramáticas proporcionam oportunidades para alargar a experiência de vida dos alunos e enriquecer as suas capacidades de decisão e escolha” (p. 177), assim, valoriza-se a presença da expressão dramática no Currículo Nacional do Ensino Básico. Mas qual a relação do professor com a expressão dramática? Pires (1998) apresenta uma aproximação de abordagem à questão quando afirma que “a imaginação é directamente proporcional à motivação. Desta forma também a criatividade” (p. 127), que temos que ir buscar ao mais íntimo de nós mesmos. No entanto, este mesmo autor (op.cit) realça que “na expressão dramática nada se pode fazer por acaso ou ao acaso” (p. 132), assim também é preciso termos em atenção o que se planifica, e a forma como se planifica.

Morgan & Saxton, cit. por Melo (2005), definiram que “a Expressão Dramática opera em duas estruturas diferentes: a estrutura expressiva (a manifestação externa) e a estrutura de sentido (a compreensão interna)” (p.46). Para a autora, ambas são interdependentes e alerta para que “a expressão sem sentido é uma concha vazia, e o sentido precisa de uma acção expressiva de modo a ratificá-lo” (op.cit., p.46). A este respeito Leenhardt (1974) relembra que “ no jogo dramático dirigido por um educador, com objectivos de formação definidos, há necessariamente a introdução de um elemento exterior que permite a valorização do jogo e lhe dá meios de prosseguir” (p. 25). E se esse objecto for o livro? Não importa qual o seu título ou o tema, o que importa realmente é que a criança viva, recrie, sonhe perante as páginas cobertas de letras. Pois o jogo dramático “não se baseia num texto prévio que o embaraça ou paralisa (...). Tratando-se de um exercício da criança e para a própria criança, ele esgota-se ao realizar-se” (Leenhardt, op.cit.,p. 24).

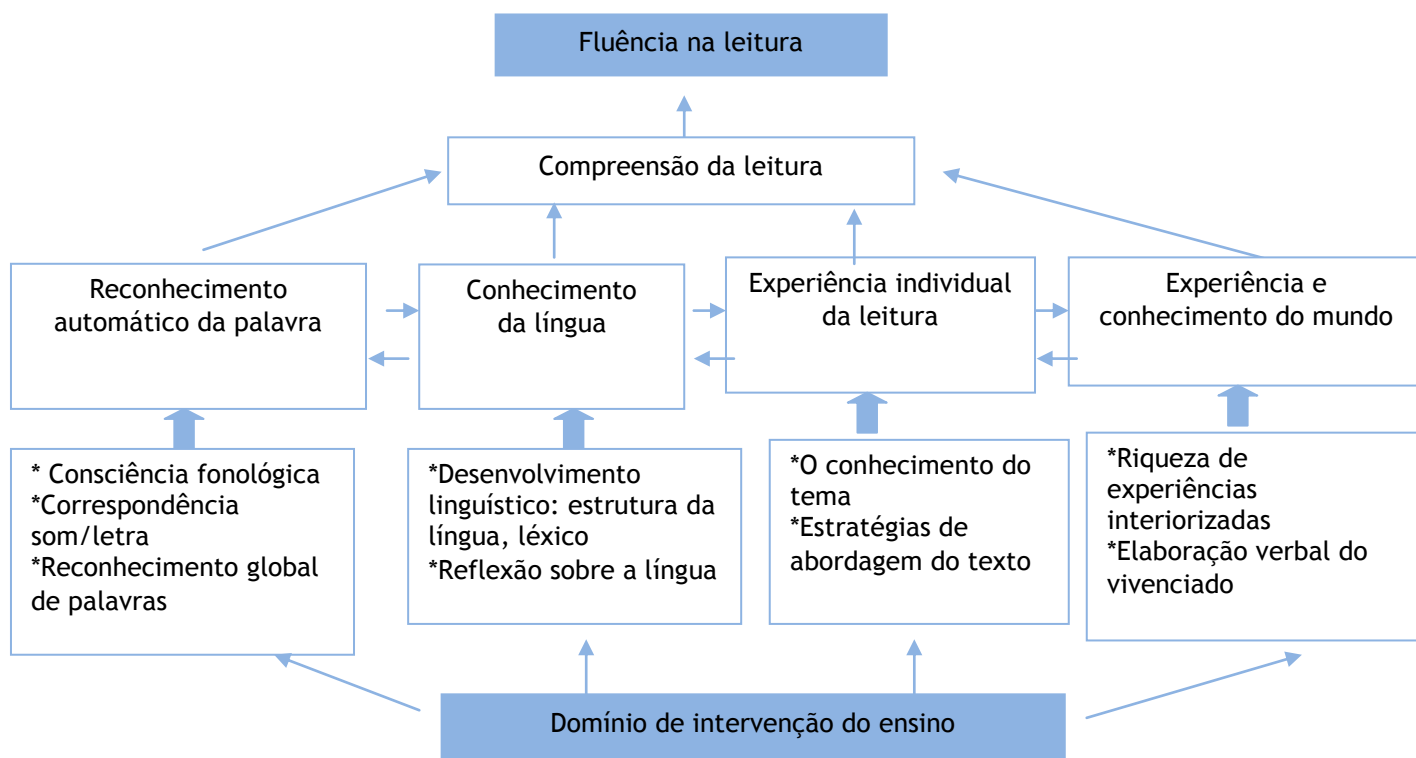
Na opinião de Courtney (2003), “a educação dramática é o modo de encarar a educação como um todo. Ela admite que a imaginação é a parte mais vital do desenvolvimento humano, e assim a promove e a auxilia a crescer”(p.57). Por isso este autor solicita que examinemos com atenção os currículos, os programas e os métodos pelos quais todo o sistema educacional se desenvolve. Isto porque nada está vivo em nós, é necessário que seja estimulado para o vivermos sempre que actuamos. Courtney (2003) afirma mesmo que a educação dramática “é o caminho pelo qual o processo de vida se desenvolve e, sem ela, o homem é apenas um mero primata superior”(p.57).

A educação dramática não implica treinar as crianças para o palco. Esta é uma ideia errada que muitos ainda têm quando abordamos esta matéria. Na verdade, é um modo novo de encarar o processo de educação que se inicia na criança. Bernard Shaw, citado por Courteny (2003), solicita que

...se é possível mudar essa monstruosa fraude da escolarização da criança para o princípio da educação que cessa apenas no túmulo e que é uma recriação infinita de seu objetivo”(p.287).

### c) O texto como instrumento de desenvolvimento da competência da leitura

Já referimos atrás que a compreensão da leitura é um processo complexo e como tal, deverá incluir estratégias pedagógicas direccionadas para esse desenvolvimento pleno. O grande objectivo da compreensão da leitura é a capacidade para interagir com um texto. Sim-Sim (2007), inspirada no modelo cognitivo de leitura de McKenne e Stahl, mostra esta figura (p.12)



Esquema 1 - In Sim-Sim (2007). O Ensino da leitura: A compreensão de textos

A compreensão de leitura de textos começa antes da criança saber ler, ou seja, quando exploramos com ela o seu conteúdo e as imagens. Este ensino irá continuar em simultâneo com a aprendizagem da decifração.

Segundo Sim-Sim (2007), o ensino de estratégias de compreensão de textos deve permitir que a criança seja capaz, no final do 1º ciclo do Ensino Básico:

- ★ “apreender o sentido global de um texto;
- ★ identificar o tema central e aspectos acessórios;
- ★ distinguir entre ficção/não ficção; causa/efeito; facto/opinião;
- ★ localizar informações específicas e usá-las para cumprir instruções;
- ★ sintetizar partes do texto;
- ★ reconhecer os objectivos do escritor”(p.13)

Para que o ensino da compreensão de textos seja integral implica que as crianças estejam familiarizadas com variados tipos de textos. Além disso, na opinião de Sim-Sim (2007), têm que lhe ser” ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual”(p.15).

Quais são então essas estratégias? Temos que ter em consideração as estratégias a usar antes, durante e depois da leitura. Segundo Sim-Sim (2007) antes da leitura o professor deve alicerçar algumas ideias: explicitar o objectivo da leitura, activar o conhecimento existente sobre o tema, antecipar conteúdos com base no título, imagens, índice do livro e filtrar o texto para encontrar chaves contextuais. Durante a leitura é importante não esquecer: fazer uma leitura selectiva, criar uma imagem mental, sintetizar à medida que o texto avança, descobrir o significado das palavras desconhecidas, usar materiais de referência, parafrasear partes do texto e sublinhar e tomar notas durante a leitura. Depois da leitura e para a interiorização e compreensão ser total: formular questões sobre o lido, confrontar as previsões como conteúdo, discutir com os colegas o lido e reler.

Como nem sempre se tem em consideração estas estratégias, Sim-Sim (2007) citando Hancock, alerta para o facto de

o ensino explícito da compreensão de textos tem por objectivo o desenvolvimento da capacidade metacognitivas que permitam ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura e facultem a automonitorização da compreensão à medida que se lê um texto. A leitura é um processo complexo em que, para além da decifração, o leitor tem que mobilizar chaves de interpretação que incluem o uso de conhecimentos extra-textuais, a compreensão de que a ilustração do texto transporta informação suplementar, o uso de processos de inferência e de apreciação de contextos metafóricos no reconhecimento de ideias e de sentimentos implícitos, como é o caso do sofrimento, da ironia ou do humor (p.25).

Sousa (1993) refere “lê-se na aula para se aprender a ler e uma vez em contexto extra-escolar, o saber fazer. Só assim se justifica a pluralidade de textos a que a aula de Português abriu as portas, contrariando a tradição clássica que previa a leitura como o fim de promover uma melhor produção”(p.15).

Os tipos de textos utilizados são: os textos informativos, os textos narrativos, os textos de teatro, textos poéticos, textos institucionais.

Para o nosso trabalho vamos incidir mais sobre o ensino da compreensão dos textos narrativos e dos textos de teatro. O texto narrativo é um meio de comunicação entre quem escreve e quem lê. Neste tipo de texto, surgem as personagens que se situam num determinado

tempo e espaço onde decorre a acção. Trabalhar estes textos implica trabalhar narrativas curtas adequadas à idade da criança, para que esta, citando Sim-Sim (2007), “fomente o raciocínio dedutivo, a análise de acções, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto” (p.37). O planeamento das actividades desenvolvidas no estágio tentaram incluir sempre as estratégias para a compreensão de textos narrativos.

O texto dramático é um meio para promover a repetição da leitura em voz alta, o treino da entoação, para gerir as emoções das personagens. Vygotsky, citado por Sim-Sim (2007), acentua a importância deste tipo de texto, quando diz que

a leitura de textos de teatro e a representação dos mesmos pelas crianças é de grande importância no desenvolvimento sociocognitivo dos alunos. A interiorização dos diálogos, numa actividade verbal colectiva como é a dramatização, favorece o desenvolvimento de processos auto-reguladores do discurso interior da criança (p.49)

Smith, citado por Sousa (1993), chama atenção que ler sem compreender é um papaguear, e continua, dizendo que

ler com compreensão é reconhecer, ler sem compreensão é identificar, ser capaz, apenas, de reproduzir verbalmente um conjunto de sinais (...) A leitura de qualquer texto, e com uma qualquer finalidade, exige um trabalho complexo pelo qual se procura reconstruir a sua coerência, isto é, a sua base semântica cujo núcleo é o tema do texto (p.61)

O verbo ler deriva do verbo latino *legere*, que significa “colher”. Então, isso significa que ao ler podemos sempre colher algo. É importante que a criança sinta a magia da leitura. Já reflectimos sobre a importância do texto de teatro e a representação dos mesmos pelas crianças.

Martins & Niza (1998) referem na obra “Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita”, que a leitura desempenha múltiplas funções, considerando como mais importantes: “ler para obter uma informação de carácter geral; ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para aprender novos conhecimentos; ler para rever um escrito do próprio e ler por prazer e sensibilidade estética” (p. 195 - 201). Este último tipo de leitura promove a utilização do passaporte para o tal mundo da fantasia, pois “ é um tipo de leitura (...) em que se desenvolve a capacidade criativa e a sensibilidade estética” (op.cit., p. 199).

Sim-Sim (2007) afirma que “ a leitura oralizada é mais atractiva quando acompanhada de gestos e movimentos, os quais contribuem para uma maior facilidade na memorização dos textos” (p. 49).

Também Onofre (1996) assegura que nessa altura “o objecto irá tendo uma resposta-imagem à medida do miúdo, que lhe irá dando significados e símbolos. Ao perceber a situação, o miúdo irá também percebendo-se. E em aceitação progressiva, irá sendo autor dessa mesma situação, autorizando-se a ser e, sempre, com uma enorme autoridade” (p.14).

Assim, a criança pode descobrir que ler é uma forma de jogo onde ela é o autor e descobre a magia que existe em cada letra que decifra, ela descobre a leitura de uma forma didáctica. Talvez assim, deixe de ser aquele “aprendiz de leitor que esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros perdidos e é

empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas”, como refere Sim-Sim (2009, p.7).

Isso não é mais, como refere Nery (1993) do que “transportar para o interior da escola e os momentos da aula este prazer de estar que torna atraentes as aprendizagens é um repto urgente a todos os professores. Um desafio à actualização e também à criatividade” (p.7).

Mas, no entanto, Onofre (1996) afirma que “a escola, a braços com o seu falso problema do insucesso escolar, não tem sabido estudar profundamente a natureza lúdica dos miúdos” p.16). Nesta linha de pensamento, Wassermann (1990) refere que “a escola está afastada da vista de quem passa, num beco sem saída, escondendo a sua idade avançada e o seu ar gasto do bulício da cidade”( p.33), talvez porque a “escola actual está mais para o adestramento do que para a aprendizagem” (Caldas & Pacheco, 1999;8), e continua dizendo que “uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educandos, não produz aprendizagem nenhuma” (ibidem).

Daí a importância da Expressão Dramática no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Magalhães e Gomes (1974) referem que “ os jogos dramáticos, como o seu próprio nome o denuncia, representam a mais genuína manifestação da criança, misto indefinível de jogo e de representação. Eles são por excelência o meio de expressão que satisfaz a imaginação e o gosto pela ficção” (p.63).

E a criança sonha e dá vida ao sonho, asfixiar essa tendência significa criar um estado lúdico patológico (Magalhães & Gomes, 1974). Para que isso não aconteça, Leenhardt (1974) ressalta a importância da criança “ao colar-se, através da imaginação, numa situação utópica, seja ela a imitação ou qualquer outra mais nitidamente fantasista, a criança está a experimentar um comportamento independente, que a ajuda a livrar-se do seu egocentrismo e lhe proporciona uma forma de estar no mundo” (p.14).

Couto (2008) refere que “o melhor processo para trabalhar a língua materna é aquele em que a leitura de ficção, o trabalho de linguagem e as actividades de expressão dramática estejam estreitamente relacionadas” (p.208). E seguindo a sua linha de pensamento, continua a expor que “os alunos terão um contacto com o texto escrito que irão ler, interpretar e executar. Logo, isto leva-os à leitura; leva, também, os alunos a procurarem o sentido e a intenção do texto; só depois deste trabalho tentarão dar voz e corpo, dar forma, portanto, a esse texto” (ibidem).

Urge por isso “repensar e evidenciar formas de articulação de áreas curriculares, neste âmbito, explorando as comunalidades entre a Educação e Expressão Dramática e a Língua materna”(idem.215).

Cavalcanti (2004) chama a atenção dos docentes quando menciona que “quem ensina a ler entrega uma chave que pode abrir portas e romper fronteiras, mas também pode fechar as cortinas do pensamento, da criatividade e da emoção. Pois ensinar a ler deve ser um gesto sublime pela ousadia daquele que também ajuda o outro a ser na plenitude do olhar, significando: ver bem, claro e longe, mergulho infinito no poder ser outros”(p.96).

#### **d) Guião dramático - da improvisação imediata ao guião dramático**

É através de experiências que a criança adquire mais conhecimento, ela aprende pela prática. No princípio, a criança observa o que a rodeia, inicia a imitação e depois tenta realizar novas experiências, mas não tem ainda um objectivo específico e, por consequência, não reflecte no que fez. Adquire sim confiança para o futuro para repetir a acção.

Freinet propõe uma pedagogia que assenta na expressão livre da criança. Segundo Gauthier (2000) "é a expressão oral livre mas também global; expressão pelo corpo, pela música, pelos fantoches, pela dança, pelo teatro, pelo desenho, etc..." (p.19). Basta assim colocar à sua disposição materiais que lhes ofereçam a resposta para a utilização de todos estes meios de expressão.

Surge então uma pergunta pertinente: deverão existir temas ou não na improvisação? Na resposta a esta questão existe alguma discórdia entre os autores. Freinet defende que é a criança quem melhor se sabe expressar. Gauthier (2000) defende a interligação das actividades expressivas, "à expressão dramática, se juntarão a expressão plástica, coreográfica, poética, instrumental, corporal e vocal" (p.21). No entanto na sua obra salienta a opinião contrária de Porquet, que rejeita todos os temas e de Lequeux que considera também o acessório indispensável.

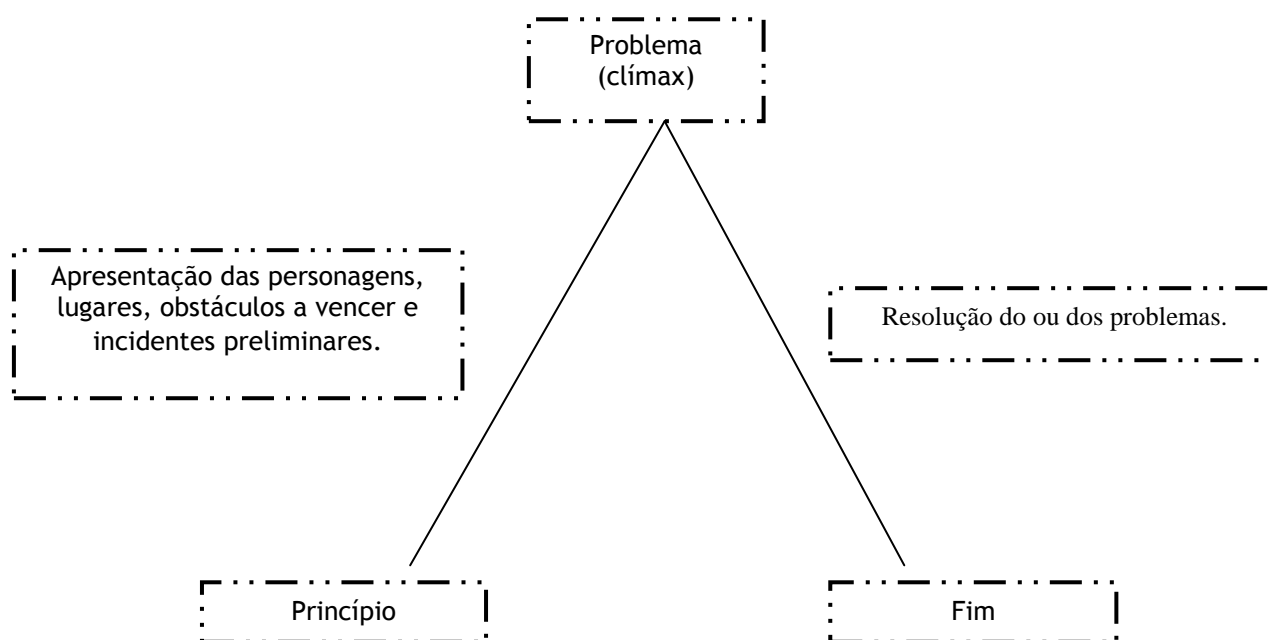
Lurçat, embora concorde com as teorias anteriores completa esta ideia salientando que "se a pedagogia, no pré-escolar, se limitar a actividades de expressão, de criatividade e de pré-aprendizagem, carecerá de elementos importantes para a formação das crianças"(Gauthier,2000,p.21), de igual modo, este pensamento torna-se válido para o 1º Ciclo.

Algumas histórias, que nascem naturalmente ou que são lidas pelo professor, podem servir de base para a construção de guiões, no nosso caso funcionaram como elemento integrador. A criação de histórias, segundo Gauthier (2000,) "é uma aprendizagem como outra qualquer e a criança necessita de tempo para dominar, ao seu ritmo, esta nova técnica"(p.44).

Quais são então os critérios base para a criação de guiões? Gauthier (2000) dá algumas pistas:

- a história deve ser clara, lógica e a ficção respeitada até ao fim;
- a história tem que ter princípio, meio e fim;
- as personagens devem ser definidas de forma clara, ou seja, definir o comportamento, a atitude e o carácter;
- é importante que exista um conflito para resolver.

O autor acima referido retrata todos estes pontos como uma montanha (p.46):



Esquema 2 - In Gauthier, Hélène (2000). Fazer teatro desde os cinco anos.

O jogo dramático desta forma auxilia a memorização da criança, através de uma compreensão abrangente. O desenvolvimento da fala, do pensamento e da linguagem estão entrelaçados.

Courtney (2003) diz-nos que Piaget indica a relação directa que o jogo dramático tem com o desenvolvimento do pensamento da criança. Logo, a educação dramática, com a construção de guiões, não implica treinar as crianças para o palco mas sim é o “paradigma fundamental para o aprendizado humano: percepção/acção/descrição (dramática e/ou linguística) /teoria” (p.287).

Leitão (s/d) salienta como principais objectivos pedagógicos:

- “promove a organização sequencial e lógica de uma narrativa, assim como o exercício da escrita;
- obriga a um trabalho de compreensão do texto narrativo ou dramático em que é baseado e, simultaneamente, a recorrer à imaginação para completar o que não está explícito ou mesmo ausente;
- estimula a capacidade de improvisação, desenvolvendo a linguagem verbal-oral dos alunos;
- a necessidade de definir as personagens ajuda a criança a alargar o conhecimento sobre as diversas personalidades e características das pessoas;
- faz tomar consciência dos processos de construção dramática e teatral.”(p.2)

Para atingir estes objectivos pedagógicos, Leitão (s/d) apresenta também algumas indicações para a construção do guião dramático, sendo estas:

- “podem ser adaptados a guião dramático contos tradicionais ou outros, narrativas, peças de teatro ou simples diálogos;
- deve ser construído tendo em conta a visualização das imagens cénicas e os meios de apresentação da mesma;
- no guião deve constar o local e a época em que se passam as acções, assim como a definição sucinta das personagens e as suas entradas e saídas de cena;
- o discurso é indirecto, resumindo a acção e o diálogo base de cada cena ou subcena. Os verbos estão no tempo presente, indicando acções;
- em cada cena ou subcena deve explicar-se claramente a situação dramática;
- devem imaginar-se os diálogos, as acções e as personagens que estão implícitos no texto original.”(p.2)

## CAPÍTULO II

### PARTE PRÁTICA

“É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc., sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula”.

Abramovich

Este capítulo tem como base a prática pedagógica desenvolvida na Escola Básica do 1º Ciclo de Lardosa. Foi aí que desenvolvemos o trabalho de estágio, sendo a sala de aula dos 1º e 4º anos de escolaridade, a dinamizadora de toda a implementação deste projecto.

Sabemos que sempre que iniciamos um empreendimento mais ou menos complexo, onde se pretende alcançar uma determinada meta, torna-se indispensável realizar um ante conhecimento de toda a acção que se irá desenvolver. Todo esse ante conhecimento deverá servir de fio condutor que oriente a acção. Na educação, esse fio condutor chama-se planificação. Devido à natureza e acção a que se refere, cada planificação tem um momento próprio para ser realizada. Durante o ano lectivo, e focando a acção que se desenvolve na sala de aula, é necessário elaborar planos a curto prazo de pequena extensão correspondente às acções que no dia-a-dia vão materializar os diversos conteúdos dos planos a médio prazo. A esses planos damos o nome de guião. Em todos os guiões que elaboramos, tivemos o cuidado de colocar como alicerce a regra de que uma aula deve acontecer, ser viva e dinâmica, onde as relações humanas, a diversidade de interesses e as características dos alunos não fossem uma imitação do que estava no papel. Mas isto não significa de modo algum que se perca o fio condutor que existe numa planificação. Significa é que ele não pode ser rígido, mas sim flexível ao ponto de permitir ao professor inserir novos elementos, mudar de rumo, se o exigirem as necessidades e/ou interesses do momento.

Para que tudo isso acontecesse de facto, foi necessário conhecer a escola, o meio envolvente, a turma de alunos.

## **2.1 Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains**

### **2.1.1 Missão e propósito do Agrupamento**

O Agrupamento de escolas José Sanches de Alcains fica situado no concelho de Castelo Branco e, insere-se numa orientação global da política educativa intimamente ligada ao novo regime legislativo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos dos vários níveis de ensino. Trata-se de uma unidade organizacional subordinada à existência de um projecto educativo comum, com vista a favorecer um percurso escolar sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória na sua área geográfica de implantação. Ao formar-se o Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains pretendeu-se reforçar os laços pedagógicos entre estabelecimentos de educação até então dispersos, desde o Jardim de Infância à Escola Secundária, numa estratégia de valorização da sequencialidade das diversas etapas educativas envolvidas. O Agrupamento é constituído pelas seguintes escolas:

FREGUESIAS	JARDINS DE INFÂNCIA	ESCOLAS
Alcains	Jardim de Infância	EB1 EB2, 3/S
Escalos de Cima	Jardim de Infância	EB1
Lardosa	Jardim de Infância	EB1
Lousa	Jardim de Infância	
Póvoa de Rio de Moinhos	Jardim de Infância	EB1
Tinalhas	Jardim de Infância	EB1 (sala de apoio)

Tabela 1 - Constituição do Agrupamento

De acordo com o Decreto-lei n.º 75/2008, a estrutura do agrupamento é composta por:

- Conselho Geral;
- Director;
- Conselho Pedagógico Conselho Administrativo;
- Coordenação de escola ou de estabelecimento de educação;
- Departamentos Curriculares;
- Coordenação Pedagógica.

O Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio, criou os Serviços de Psicologia e Orientação visando “dotar o sistema educativo das necessárias estruturas especializadas de orientação educativa que inseridas na rede escolar, assegurem a realização de acções de apoio psicológico e orientação escolar e profissional previstas no artigo 26º da Lei de bases do Sistema Educativo”. O Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Secundária com 3º ciclo do EB de Alcains entrou Projecto Educativo em funcionamento no ano lectivo de 1996/97.

A Educação Especial, cujo enquadramento, objectivos e princípios orientadores estão definidos no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, tem como objectivos promover a existência de condições que assegurem a plena inclusão escolar dos alunos, o acesso e sucesso dos alunos, a estabilidade emocional, assim como a promoção de igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.

Faz parte ainda da estrutura do Agrupamento a Associação de Pais/Encarregados de Educação que é constituída por todos os Pais e Encarregados de Educação inscritos e representados dentro do Agrupamento por uma Direcção eleita em Assembleia Geral.

Os Projectos de Agrupamento devem, de acordo com as áreas de intervenção definidas no Projecto Educativo para o triénio 2010-2013, promover actividades transversais aos diferentes níveis de ensino e definir objectivos com concretização plurianual, de acordo com os pontos fracos/constrangimentos diagnosticados. O Agrupamento tem protocolos assumidos com as empresas Dielmar, Granindústria e Fábrica lusitana e com outras entidades, como a editora Alma

Azul, o IPJ, a Casa do Benfica de Alcains, Clube Desportivo de Alcains, a Associação Recreativa e Cultural de Alcains, a Associação Judo Clube Alcainense, o Lar Major Rato, a Associação Papa Léguas, a ACAP e a APPACDM.

A identidade do Agrupamento deverá ser construída a partir da concretização do Projecto Educativo, que traduz a realidade institucional e se constitui como “ pilar ” das políticas educativas que norteiam esta instituição. A actividade de organização e de gestão deverá ser conduzida por este projecto que em si congrega as linhas orientadoras de actuação de toda a comunidade envolvida no processo educacional. Outros instrumentos permitem operacionalizar a dinâmica específica deste Projecto Educativo, tais como o Projecto Curricular de Agrupamento, o Projecto Curricular de Turma, o Regulamento Interno e o Plano Plurianual/ Anual de Actividades.

O Regulamento Interno surge no pressuposto de que a autonomia e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida escolar a democratização, a igualdade de oportunidades e um significativo avanço na melhoria da qualidade do serviço público prestado. Procura focalizar todo o seu ideário e articulado em função do aluno, com o objectivo último de que a Escola possa dar resposta eficaz à sua função social: a formação integral do aluno, na dupla vertente de cidadania plena e de aquisição de competências que permitam à criança e ao jovem uma integração harmoniosa na sociedade. Procura tomar em consideração as diversas dimensões da Escola, seja no que respeita à sua organização interna e funcionamento, seja no que diz respeito às suas relações com as instituições exteriores, abrindo-se à institucionalização de parcerias sócio-educativas que potenciem e rentabilizem os recursos existentes. Assume e reconhece às Famílias, Pais e Encarregados de Educação um papel insubstituível na educação das crianças e dos jovens, promovendo a cooperação com as instituições escolares. Procura definir um código de conduta que contemple as regras de convivência e disciplina que devem ser observadas por todos os elementos da comunidade educativa, contribuindo assim para o reforço da coesão da Escola e da autoridade.

## **2.1.2 Escola Básica de 1º Ciclo de Lardosa**

### **a) Caracterização específica da zona populacional**

A actual Lardosa aparece citada num documento do séc. IX com o nome de Lauridosa, terra de louros ou loureiros. “Em 1225 Pedro e Ermesinda, Raimundo e sua esposa Joana assumiram um compromisso de procederem ao povoamento da freguesia”(Wikipédia, 19 de Outubro de 2010). D. Joana, em 1264 concedeu a ordem do templo a esta localidade. Actualmente esse edifício está em ruínas. A Ordem dos Templários tinha a missão de combater os muçulmanos e instituir o cristianismo. D. Pedro II de Portugal, em 1675, concedeu-lhe o nome de Vila, que nunca foi usado uma vez que a Lardosa estava incluída no conjunto de povoações

pertencentes ao concelho de Alpedrinha e, como não tinha representantes nas Cortes de Lisboa, foi Alpedrinha que ficou reconhecida como Vila. Actualmente a Lardosa pertence ao concelho de Castelo Branco situada no seu extremo norte com uma distância de 18 km desta cidade. Com uma área de 44,5 km e 1052 habitantes. A Escola Ensino Básico da Lardosa está situada em meio rural, onde as ruas são na sua maioria de calçada portuguesa e os edifícios são compostos por rés-do-chão e/ou primeiro andar.

A actividade económica predominante é o sector primário: agricultura, pecuária, gado ovino; no sector secundário: industria e transportes e, por fim, no sector terciário são os serviços. No entanto existem muitos habitantes que trabalham na construção civil, em indústrias fabris nomeadamente a Dielmar, em Alcains. O Centro Social Amigos da Lardosa também emprega um total de 28 mulheres da aldeia, sendo esta uma mais-valia não só no apoio que presta ao idoso e criança, mas também pode-se considerar um empregador.

A população da Lardosa usa com maior penetração a televisão e a rádio. Algumas famílias já possuem TV Cabo e a Meo. A Internet está cada vez mais presente na vida dos jovens que a ela recorrem para pesquisas e divertimentos. A Junta de Freguesia disponibiliza o seu acesso gratuitamente dentro do horário da mesma.

Na Lardosa existem alguns monumentos arquitectónicos: Igreja Matriz, Igreja de S. António (actualmente a Capela Mortuária), Igreja de S. Sebastião, Igreja de Nossa Senhora de Fátima, Fonte Coberta, Pelourinho e o Forno Comunitário.

Nesta localidade existem duas associações sem fins lucrativos:

- Centro Popular Cultura e Desporto de Lardosa,
- Núcleo de Intervenção Cultural

Além destas associações ainda existem outras de cunho recreativo:

- Rancho Infantil e Juvenil de Lardosa,
- Grupo de Bombos

Os recursos de utilidade pública que a Lardosa possui são os caminhos-de-ferro que fazem a ligação a Castelo Branco, Fundão e Covilhã; a Casa do Povo que ostenta o Centro Médico, o Centro Popular Cultura e Desporto, o Núcleo de Intervenção Cultural, as Actividades de Tempos Livres, os ensaios do Rancho Infantil e Juvenil e o Grupo de Bombos, para isso tem um salão que recebe os bailes, teatros e outras actividades culturais; Centro Social Amigos da Lardosa que fornece as almoços a 19 crianças da Escola E/B 1 nas instalações do ATL; CTT que funcionam nas instalações da Junta de Freguesia no horário semanal das 9 - 12.30 e das 14 - 17.30 horas; Extensão de Saúde com serviço de médico e enfermagem que na escola realiza a distribuição do flúor e sessões de educação para a saúde, ficando o tema ao critério das necessidades manifestadas pelas docentes; Ecopontos; Junta de Freguesia com o mesmo horário que os CTT; Mercearias; Cafés; Restaurantes; Parque Infantil; Piscina; Ringue; Rodoviária Beira Interior, que faz a ligação para Castelo Branco, Fundão e Covilhã; Multibanco.

## b) Escola Ensino básico da Lardosa

A Escola Ensino Básico foi construída em 1968 e está situada na Travessa dos Olivais. Tem apenas um piso com duas salas de aulas e um hall de entrada. Embora com muitos anos a escola está em boas condições, tem aquecimento vindo de uma caldeira que funciona a lenha. As casas de banho estão no exterior divididas por sexo e, outra para adultos. As salas de aula reúnem as condições necessárias para os alunos trabalharem. Têm computadores, acesso à internet, televisão, vídeo e algum material didáctico em bom estado de conservação. Tem um espaço envolvente de gravilha, não sendo o mais adequado para o recreio, no entanto tem bastante sombra. Tem um alpendre onde as crianças lancham e realizam as actividades de educação física quando o tempo o permite.

O plano de actividades que o Agrupamento definiu de acordo com o estabelecido pelo Ministério da Educação é o seguinte:

	Áreas	Carga horária
Áreas Curriculares Disciplinares	Língua Portuguesa	8
	Matemática	7
	Estudo do Meio	5
	Áreas de Expressão	2,5
Actividades Extra Curriculares	Inglês	3 tempos
	Educação Musical	2 tempos
	Educação Física	3 tempos
	E.V.T.	1 tempo
	Apoio ao estudo	2 tempos

Tabela 2 - Plano de actividades definido pelo Agrupamento

O pessoal docente desta escola é composto por duas professoras, com a qualificação de grau de mestre e licenciatura. O pessoal não docente é formado por uma tarefeira que assegura as entradas e saídas, o acompanhamento das crianças ao almoço e o intervalo da tarde.

O horário do pessoal docente encontra-se em anexo (1).

A disposição dos alunos na sala de aula está direccionada para o tipo de trabalho desenvolvido predominantemente ao longo de todas as actividades escolares, ou seja, trabalho individualizado ou de grupo. Assim a mesa da professora encontra-se no canto superior direito da sala. Por sua vez as mesas dos alunos encontram-se dispostas em três filas verticais. No lado oposto os materiais didácticos. A planta da sala estará em anexo (2).

A sala contém um computador e duas impressoras. Este espaço permite que os alunos comecem a familiarizar-se com as novas tecnologias possibilitando novas estratégias facilitadoras de aprendizagem.

### c) Caracterização da turma de 1º e 4º ano de escolaridade

A turma é formada por onze alunos, sete a frequentar o primeiro ano, dos quais três do sexo masculino e quatro do sexo feminino e quatro a frequentarem o quarto ano de escolaridade, todos do sexo feminino. A turma não é de todo coesa e homogénea desde a sua constituição por anos de escolaridade até ao sexo. Nesta turma há ainda a salientar que duas das alunas são transportadas pelo táxi, porque vivem nos montes.

Todos os alunos do 1º ano frequentaram o Jardim de Infância. Todos revelam interesse pela escola mostrando entusiasmo e motivação para novas aprendizagens. Patenteiam vontade de aprender e progredir. Os alunos do 1º ano possuem ainda um fraco poder de concentração e não cumprem na totalidade as regras dentro e fora da sala. Este comportamento é no entanto normal uma vez que estamos a iniciar o ano lectivo e, o grau de exigência e os tempos de concentração nas tarefas exigidos ao nível do 1º ciclo são diferentes do pré-escolar. As alunas do 4º ano já estão completamente adaptadas às regras e às rotinas diárias. Duas das alunas não conseguem acompanhar o ritmo imposto a um quarto ano. Mostram algumas lacunas a nível do raciocínio. Uma das alunas tem problemas comportamentais e precisa de acompanhamento individualizado.

Relativamente ao nível sócio económico das famílias em questão pode ser considerado de classe média. A idade dos pais varia entre os 30 e os 40 anos de idade. Estes, de um modo geral, são interessados pela vida escolar dos filhos, pelos progressos e desenvolvimento dos seus educandos. Numa perspectiva global revelam-se cooperantes com a escola.

Ao longo das observações constatámos que a turma tem alunos diferentes uns dos outros. Uns mais irrequietos e faladores, outros mais introvertidos, outros na “crise da pré adolescência” (como lhe chama a professora titular). No geral, o nível de aproveitamento e comportamento da turma é considerado bom.

## 2.2 Percursos de ensino e aprendizagem

O percurso de ensino e aprendizagem teve que ter em conta as teorias e os conceitos aprofundados no âmbito do corpo teórico do nosso trabalho.

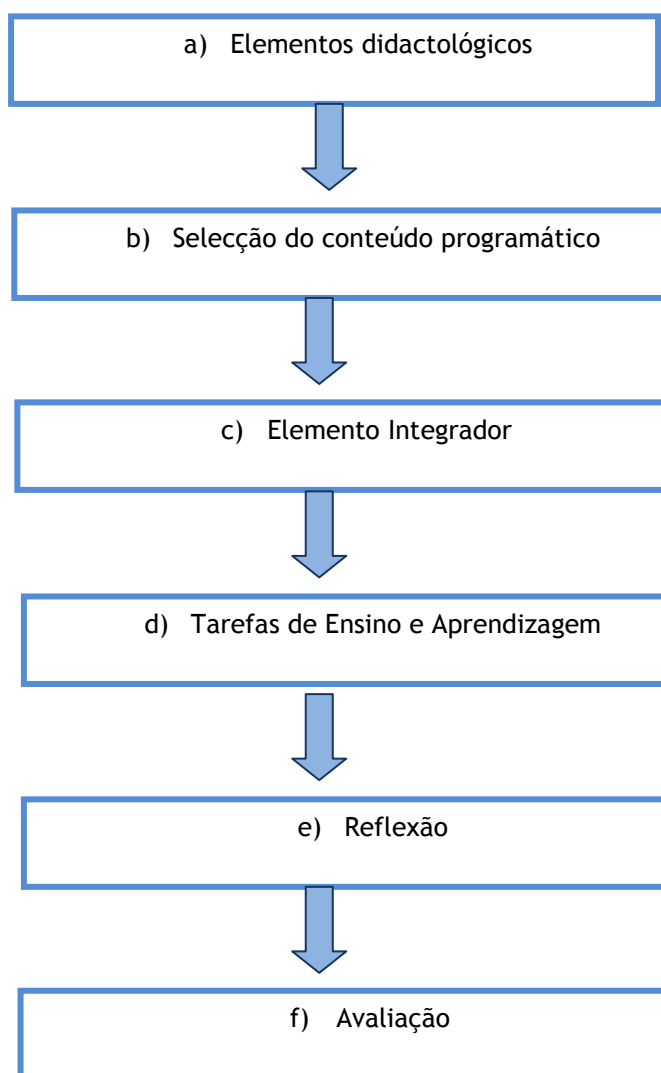
Em relação à apresentação da actividade, todas obedecem ao mesmo modelo: apresentação da planificação semanal fornecida pela professora cooperante<sup>7</sup> (que poderá ser encontrada no anexo 3), guião da actividade onde estão inseridas, a explicação e a descrição da mesma, assim como os seus objectivos.

---

<sup>7</sup> Versão integral da proposta de planificação fornecida pela professora cooperante e a partir da qual desenhamos os percursos de ensino e aprendizagem

## 2.2.1 Esquema global

Dos pontos de vista didactológico e didáctico, a apresentação da sequenciação didáctica em percursos de ensino e aprendizagem obedece ao esquema:



Esquema 3 - Sequenciação didáctica em percursos de ensino e aprendizagem

A organização temporal realizou-se de acordo com o esquema:

1º Percurso de ensino aprendizagem	2º Percurso de ensino aprendizagem	3º Percurso de ensino aprendizagem	4º Percurso de ensino aprendizagem
23 e 24 de Novembro de 2010	7 e 9 de Dezembro de 2010	11,12 e 13 de Janeiro de 2010	16 de Fevereiro de 2011

Esquema 4 - Cronograma do período de estágio

## 2.2.2 1º Percurso de ensino e aprendizagem - dias 23 e 24 de Novembro de 2010

### a) Elementos didactológicos

No Jardim de Infância gostamos muito de contar a história na “mantinha”, porque sentimos surpresa da parte das crianças. E foi assim que tudo começou... Foi assim que iniciámos a prática individual.

Senti essa surpresa aqui... Até as alunas do 4º ano! Foi um voltar à “mesa grande”. Conte a história no espaço dos livros, através de fantoches. As crianças estavam envolvidas no espaço, nos materiais e compreenderam a mensagem que a história lhes transmitiu. Segundo Egran (1992), “as crianças requerem um ensino em forma de história. Requerem um começo que lhes crie uma expectativa, um quebra-cabeças, um problema, ou aquilo a que os escritores chamam o sentido da tensão. Uma unidade deve começar como começa uma história” (p.32). A partir daí, todas as actividades propostas foram recebidas com entusiasmo e os alunos resolveram as tarefas calmamente e no tempo previsto.

### b) Selecção dos conteúdos programáticos

As metas que pretendemos alcançar com o desenvolvimento dos percursos de ensino e aprendizagem são as constantes nos programas nacionais do 1º ciclo (1991 - programa em vigor no ano lectivo 2010/2011) e no Currículo Nacional (2001), inseridas no documento - Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1ºCiclo (2004).

ANO DE ESCOLARIDADE	ÁREA CURRICULAR	BLOCOS/OBJECTIVOS	SELECÇÃO DE CONTEÚDOS POR COMPETÊNCIA ESPECÍFICA
1º ANO	<b>Língua Portuguesa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreender do sentido global de um texto;</li> <li>• Ouvir ler histórias de extensão e complexidade progressivamente alargadas</li> <li>• Manifestar interesse por situações ou por personagens de histórias;</li> <li>• Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos, a partir das suas ilustrações, do título, da capa;</li> <li>• Desenvolver o gosto pela leitura;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão oral - comunicação oral com progressiva autonomia.</li> <li>• Compreensão Escrita - desenvolvimento da capacidade de retenção de informação (p.139)</li> </ul>
	<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O seu corpo:</li> <li>• Identificar características do contexto familiar;</li> <li>• Reconhecer modificações no seu corpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica características de familiares,</li> <li>• Reconhecimento das modificações no seu corpo (p.105)</li> </ul>
	<b>Expressão Dramática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a imaginação através do corpo,</li> <li>• Desenvolver a expressão fácil,</li> <li>• Dramatização de situações,</li> <li>• Fantoques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reprodução de movimentos em espelho por contraste; mimar, a dois ou em pequenos grupos, atitudes, gestos, movimentos ligados a uma sequência de actos (situações recriadas ou imaginadas) (p.82 -83)</li> </ul>

ANO DE ESCOLARIDADE	ÁREA CURRICULAR	BLOCOS/OBJECTIVOS	SELECÇÃO DE CONTEÚDOS POR COMPETÊNCIA ESPECÍFICA
4º ANO	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreender do sentido global de um texto;</li> <li>• Ouvir ler histórias de extensão e complexidade progressivamente alargadas</li> <li>• Manifestar interesse por situações ou por personagens de histórias;</li> <li>• Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos, a partir das suas ilustrações, do título, da capa;</li> <li>• Desenvolver o gosto pela leitura;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento Explícito - interpretação de enunciados de natureza diversificada nas suas realizações verbais e não verbais e identificar intervenientes e acções, referenciando-os no espaço e no tempo.</li> <li>• Compreensão Oral - expressão por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral e intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva à situação de comunicação.</li> <li>• Compreensão Escrita - desenvolvimento da a capacidade de retenção de informação oral</li> <li>• Expressão Oral - comunicação oral, com progressiva autonomia e clareza (p.144).</li> <li>• Expressão Escrita - planificação de redacção e edição de pequenos textos.</li> </ul>
	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O seu corpo:</li> <li>• Identificar características do contexto familiar;</li> <li>• Reconhecer modificações no seu corpo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação características de familiares;</li> <li>• Reconhecimento de modificações no seu corpo (p.105)</li> </ul>
	Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a imaginação através do corpo,</li> <li>• Desenvolver a expressão fácil,</li> <li>• Dramatização de situações,</li> <li>• Fantoches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reprodução de movimentos em espelho por contraste; mimar, a dois ou em pequenos grupos, atitudes, gestos, movimentos ligados a uma sequência de actos (situações recriadas ou imaginadas) (p.82 -83)</li> </ul>

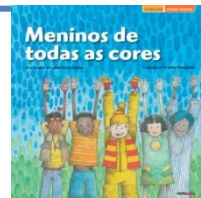
### c) Elemento integrador

O elemento integrador desta tarefa foi o livro de Luísa Ducla Soares - “O Menino de todas as cores”. A escolha deste livro recaiu no facto da escritora se ter dedicado ao longo da sua vida, ao estudo da literatura infanto-juvenil. Assim sendo, este livro está bem estruturado, com imagens simples das várias raças existentes, o que torna clara a mensagem que se quer transmitir. Com comparações simples que as crianças entendem, a escritora vai desenvolvendo a noção da igualdade entre cada ser humano. É de salientar que a escritora publicou 45 obras infanto-juvenis e recebeu o "Prémio Calouste Gulbenkian para o melhor livro de literatura infantil no biénio 1984-1985" e o "Grande Prémio Calouste Gulbenkian" pelo conjunto da sua obra em 1996 (Wikipédia, 4 de Junho de 2011).

Título: O Menino de Todas as Cores

Autor: Luísa Ducla Soares

Editora: Nova Gaia



Sinopse: Livro que fica a marcar a inclusão no catálogo da Nova Gaia de uma das vozes mais conceituadas da literatura infantil em Portugal! Esta colectânea de contos vive da variedade. Inclui histórias de índole tradicional, outras dos tempos modernos mas, entre todas, sobressai a que lhe dá o título, "Meninos de Todas as Cores", que a OIKOS e a UNICEF adoptaram como base de uma campanha conjunta contra o racismo e a segregação. Foi ponto de partida para uma maleta pedagógica, diversas exposições e tem percorrido o país em teatro de marionetas.

## d) Tarefas de aprendizagem

### Dia 23 de Novembro:

- Explicitação aos alunos do desenvolvimento da tarefa e objectivos da mesma;
- Antecipação do conteúdo da mesma, a partir da imagem da capa do livro e com o apoio do fantoche;
- Leitura da história “O menino de todas as cores” de Luísa Ducla Soares com suporte de fantoches (anexo 4);
  - Antes de ler - activação do conhecimento prévio por parte dos alunos;
  - Leitura em voz alta pelo parte do professor utilizando os fantoches;
  - Depois de ler - realização da análise, interpretação e comentário do texto que ouviram.
- Elaboração de fantoches:
  - escolha da personagem da história por parte dos alunos;
  - divisão, da turma, em grupos por personagens;
  - distribuição do material necessário para a confecção por grupos;
  - confecção dos fantoches.
- Reconto da história pelos alunos, com o apoio dos fantoches confeccionados por eles (anexo 5).

### Dia 24 de Novembro:

- Reconto oral da história de Luísa Ducla Soares “O Menino de Todas as Cores”, em grupo: professora e alunos.
- Dinamização do ateliê da expressão dramática: exploração da expressão facial, com o espelho (anexo 6):
  - individualmente observámo-nos ao espelho;
  - dialogamos sobre o que vimos: a cor dos olhos, do cabelo, a forma do rosto.
  - criamos imagens faciais: sorrir, chorar, gritar, zangados, carrancudos, aflição, surpresa.
- Exploração do corpo livremente usando pedaços de tecido:
  - livremente cada aluno procurou dentro da arca pedaços de tecido e explorou-o livremente.
- Trabalho em grupo para análise e reflexão de cartões sobre situações de tolerância e intolerância, para depois dramatizar através de mímica (anexo 7):
  - divisão de grupos feito pela professora para que a sua constituição fosse heterogénea;
  - leitura em grupo dos cartões por parte das alunas do 4º ano;
  - análise dos mesmos em grupo;
  - escolha de um dos cartões para dramatizar em mímica a situação descrita no mesmo;
  - dramatização para toda a turma da situação escolhida,
  - diálogo entre todos, alunos e professora sobre cada situação.

- Sistematização, através da realização de uma ficha de trabalho dos conteúdos abordados nas sessões anteriores (anexo 8).

### **e) Reflexão**

Foi um voltar à “mesa grande”, que, do ponto de vista didáctico, se designa tecnicamente como círculo de leitura. Conteí a história no espaço dos livros, através de fantoches. As crianças estavam envolvidas no espaço, nos materiais e compreenderam a mensagem que a história lhes transmitiu. Esta actividade correu bem, tal como referi nos elementos didactológicos, quando citei Egran.

Na construção dos fantoches, cada um escolheu o menino que queria fazer. Juntei as mesas e formaram grupos. Houve uma entreaajuda das alunas mais velhas para com os mais novos. Já Decroly<sup>8</sup> defendia a formação de classes heterogéneas para favorecer em primeiro lugar o sentimento social, pois para este pedagogo existem muitas vantagens no ensino colectivo. De facto, isso aconteceu, pois uma aluna do 4º ano, que por vezes tem alguns problemas de comportamento, estava orgulhosa porque cortou a camisola dos fantoches aos alunos do 1º ano. Esta criança tinha a sua auto-estima elevada.

Através da história, as crianças teriam de mostrar sentimentos. Para isso usaram o espelho. Depois com vários cartões teriam que, através de mímica, mostrar aos restantes a situação que estava no cartão. Usaram tecidos de várias texturas e deram largas à sua imaginação. Foram momentos de grande envolvência. Depois, partiram para a actividade de mesa. Esta correu muito bem. As crianças do primeiro ano, compreenderam que podiam escrever. Não interessa o quê, mas que comunicavam pela escrita. Descobriram a “brincar” uma das funções da escrita. Um dos aspectos defendidos por Mialaret (1997) foi alcançado: Saber ler é compreender.

### **f) Avaliação:**

Avaliação formativa e de carácter contínuo, realizada através da correcção dos trabalhos realizados pelos alunos (anexo 8). Os resultados obtidos permitiram observar uma dinâmica de grupo que levou os alunos a trocarem entre si opiniões, a criar situações encenáveis, a transmitir sentimentos e emoções através do seu corpo. Observámos ainda que os alunos do 1º ano perderam “o medo” de escrever e, pediram para escrever no quadro as palavras ainda desconhecidas para eles. Pensamos que perceberam com este percurso de ensino e aprendizagem a razão da escrita - comunicar -.

---

<sup>8</sup> In: The Decroly Class a contribution to elementary education - , obra escrita por Amélie Hamaide em 1924

### 2.2.3 2º Percurso de ensino e aprendizagem - dias 7 e 9 de Dezembro de 2010

#### a) Elementos didactológicos:

Giasson (1993) refere ainda que a compreensão da leitura exige uma interacção com os contextos. Não importa qual o seu título ou o tema, o que importa realmente é que a criança viva, recrie, sonhe perante as páginas cobertas de letras. Pois o jogo dramático salienta Leenhard (1974), “não se baseia num texto prévio que o embaraça ou paralisa (...). Tratando-se de um exercício da criança e para a própria criança, ele esgota-se ao realizar-se” (p.24). Este jogo tornou-se um desafio para todos os que nele se envolveram, transformou-se numa actividade em que todos partilhavam para um mesmo fim. Trocaram-se ideias, opiniões... Elaborou-se um guião dramático, caracterizaram-se as personagens, escolheram-se os adereços, os locais de cena... Tal como Pires (2003) afirma, “é fundamental entender-se, hoje, a ludicidade no ensino e na aprendizagem, não como uma mera actividade distractiva, de entretenimento ou de intervalo, mas como um “equipamento pedagógico-didáctico” que possibilite ao professor uma utilização mais eficaz, num sentido produtivo do sucesso de quem ensina e de quem aprende, no tempo, no espaço e no enquadramento programático mais adequado, deixando, definitivamente de ser exclusivo apanágio da velha, repetida e gasta motivação inicial” (p.28). Com base nesta afirmação encaminhei a actividade da área da matemática com os alunos do 1º ano.

#### b) Selecção do conteúdo programático:

Os objectivos que pretendemos atingir com o desenvolvimento das tarefas de ensino e aprendizagem, são as constantes nos programas nacionais do 1º ciclo (1991 - programa em vigor no ano lectivo 2010/2011) e no Currículo Nacional (2001), inseridas no documento - Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1ºCiclo (2004).

ANO DE ESCOLARIDADE	ÁREA CURRICULAR	BLOCOS/OBJECTIVOS	SELECÇÃO DE CONTEÚDOS POR COMPETÊNCIA ESPECÍFICA
1º ANO	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza;</li> <li>• Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura</li> <li>• Desenvolver as competências da escrita e de leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão oral - Expressão por iniciativa própria, recriar histórias, intervenção oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação;</li> <li>• Compreensão escrita - Experimentação de múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita, escrever, individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas, organizar textos próprios, praticar a leitura dialogada;</li> <li>• Expressão escrita - Desenvolvimento do gosto pela escrita, exercitação, em momentos de trabalho individual, na superação de dificuldades detectadas (p.144,145)</li> </ul>
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números Naturais: Operações com números naturais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de noções matemáticas usando meios auxiliares de cálculo;</li> <li>• Leitura e escrita números;</li> <li>• Efectuação de contagens;</li> <li>• Estabelecimento de relações de ordem entre números e utilizar a respectiva simbologia <math>&gt;</math>, <math>&lt;</math>, <math>=</math>;</li> <li>• Composição e decomposição de números” (p.173).</li> </ul>

ANO DE ESCOLARIDADE	ÁREA CURRICULAR	BLOCOS/OBJECTIVOS	SELECÇÃO DE CONTEÚDOS POR COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
4ºANO	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza;</li> <li>• Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura</li> <li>• Desenvolver as competências da escrita e de leitura;</li> <li>• Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação;</li> <li>• Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão oral - Expressão por iniciativa própria, recriação histórias, intervenção oral, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação;</li> <li>• Compreensão escrita - Experimentação de múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita, escrever, individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas, organizar textos próprios, praticar a leitura dialogada;</li> <li>• Expressão escrita - Desenvolvimento do gosto pela escrita, exercitar-se, em momentos de trabalho individual, na superação de dificuldades detectadas;</li> <li>• Conhecimento explícito - Descoberta de critérios de organização de dicionários;</li> <li>• Conhecimento explícito - interpretação de diferentes tipos de textos, distinção em frases dos elementos fundamentais, identificação de nomes, adjectivos, verbos; organização em famílias de palavras, exercitação do uso de sinais gráficos de pontuação. (144,145,154,155,156,158,159).</li> </ul>
	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À descoberta da História de Portugal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento das personagens e factos da história nacional,</li> <li>• Localização dos factos e as datas estudadas no friso cronológico da História de Portugal” (p.113).</li> </ul>
	Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À descoberta da História de Portugal;</li> <li>• Vivenciar episódios reais da nossa história;</li> <li>• Tomar consciência dos processos de construção dramática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Elaboração dos vários momentos do desenvolvimento de uma situação”(p.85).</li> </ul>

### c) Elemento integrador

O elemento integrador desta tarefa foi o livro de José Vaz. A escolha deste livro deveu-se ao facto de algumas obras deste autor terem sido seleccionadas para as Olimpíadas da Leitura. Ganhou em 1989 o 1º Prémio de Literatura Infantil Cidade de Montijo. Integra o "Dicionário Cronológico de Autores Portugueses", o "Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa", a "Breve História da Literatura para Crianças em Portugal" e o actual "Plano Nacional de Leitura" (Wikipédia, 4 de Junho de 2011). Para além de tudo o que referimos este livro é de uma riqueza literária fantástica. Por meio de personificações o autor aborda o tema da Revolução de Abril numa forma diferente, entra no imaginário dos alunos, levando-os a raciocinar sobre quem são as personagens na realidade da nossa história.

A partir desta data surge um outro elemento integrador para além do livro de Luísa Ducla Soares, "Todos no sofá", que é um sofá desenhado em papel cenário que estará presente em todas as actividades a fim de proporcionar a interdisciplinaridade (anexo 9). Este livro é muito rico na forma como aborda a imaginação. É uma janela que se abre, um ecrã sobre o que nos rodeia: Quem se senta hoje no sofá? Este livro foi o trampolim assim como o sofá para as outras áreas de aprendizagem. Neste caso para a área da Matemática.

Título: A fábula dos feijões cinzentos

Autor: José Vaz

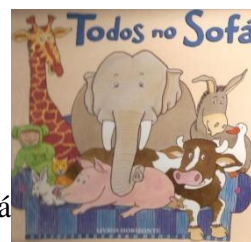
Editora: Palmo e Meio

Sinopse: «Metáfora da ditadura vivida pelos portugueses e da liberdade trazida pela revolução dos cravos. Três feijões tomaram conta do reino do "Jardim-à-Beira-Mar-Plantado",

roubando aos que ali viviam – feijões que se tornaram cinzentos – o sol, a água e o ar e calando-os com uma bola de futebol. Reprimiram o povo com a polícia e a censura e mandaram jovens para a guerra. Os protestos de muitos feijões, como o Vermelho, o Canário, o Preto ou o Rajado, conseguiram dar um empurrão aos opressores (as raízes estavam já podres) e repartir o que, outrora, lhes tinha sido tirado. A partir desse dia de Liberdade, os feijões passaram a ter as cores antigas e no reino vegetal foi a Primavera.»



Título: Todos no Sofá  
Autor: Luísa Ducla Soares  
Editora: Livros Horizonte



Sinopse: Vários animais vais conhecer, e estão sentados no sofá  
Um a um vão desaparecer, por isso tens de me ajudar a contar.

#### d) Tarefas de aprendizagem

##### Dia 7 de Dezembro:

- Explicitação aos alunos do desenvolvimento da tarefa e objectivos da mesma;
- Antecipação do conteúdo do texto a partir da imagem da capa do livro;
- Leitura do livro “A fábula dos feijões cinzentos”:
  - antes de ler: activação do conhecimento prévio,
  - leitura - primeiramente de forma silenciosa por parte dos alunos do 4º ano, depois em voz alta para toda a turma em forma de diálogo;
  - depois de ler - análise, interpretação e argumentação dos parte dos alunos.
- Trabalho de grupo com os alunos do 4º ano, para a construção do guião dramático referente ao tema da área do estudo do meio - 25 de Abril:
  - comparação das personagens da história à realidade da história de Portugal;
  - identificação das personagens reais;
  - planificação da escrita, produção do guião, revisão e edição final (anexo 10);
- Leitura da história “Todos no Sofá”:
  - antes de ler: activação do conhecimento prévio;
  - leitura - em voz alta por parte do professor com o suporte de imagens (anexo 11);
  - depois de ler - análise, interpretação e comentário dos parte dos alunos.

##### Dia 9 de Novembro:

- Explicitação aos alunos do desenvolvimento da tarefa e objectivos da mesma;
- Identificação dos espaços e adereços para o jogo dramático:
  - escolha do espaço onde realizar o jogo dramático;
  - escolha dos adereços que se encontravam na arca;
- Realização do jogo dramático (anexo 12);
- Construção de um livro a partir das imagens sobre a liberdade (anexo 13):

- imagens foram colocadas no quadro preto;
- cada aluna do 4º ano leu o texto que as acompanhava;
- foi distribuída a cada aluno uma folha branca para que lá desenhassem a continuação da história.

### **e) Reflexão:**

Não importa qual o seu título ou o tema, o que importa realmente é que a criança viva e recree, sonhe perante as páginas cobertas de letras. O guião dramático foi todo elaborado pelas alunas. O mais engraçado é que elas dizem que não gostam de produzir textos escritos por iniciativa. Aqui tiveram de investigar o nome verdadeiro das personagens, caracterizá-las, distribuir os papéis e formalizar o texto. Elas descobriram a leitura de uma forma didáctica. Deixaram de ser aquele “aprendiz de leitor” como refere Sim-Sim (2009).

Eu quero muito acreditar numa escola como um local aberto à vida. Um local onde se estabelecem intercâmbios pessoais, vida colectiva, debates, actividades livres... Porque tudo isto é aprender. Para isso acontecer é necessário procurar novas estratégias. O que nem sempre é fácil mas também não é difícil, basta querer. George Santayana tem uma frase que eu gosto muito: “O difícil é aquilo que pode ser feito imediatamente. O impossível é aquilo que demora um pouco mais de tempo”. Tudo isso exige uma mudança de atitude por parte do professor e uma organização adequada do trabalho escolar.

### **f) Avaliação:**

Avaliação formativa e de carácter contínuo, realizada através da correcção dos trabalhos realizados pelos alunos. O trabalho de reforço dos alunos do 1º ano constou na realização da ficha de trabalho do manual de Língua Portuguesa e do manual de matemática e as alunas do 4º ano realizaram uma ficha do manual de estudo do meio, os quais foi impossíveis digitalizar para colocar em anexo. Os resultados obtidos permitiram observar uma evolução dos alunos quer a nível da leitura quer a nível de escrita. Este percurso de ensino e aprendizagem foi o resultado de um conjunto de aquisições que as alunas do 4º ano apreenderam: a planificação e escrita do guião dramático, a organização do espaço para o cenário e depois a execução. Aprenderam a trabalhar em coordenação e com co-responsabilidade. Estas alunas viveram o momento dramático do 25 de Abril, que foi preparado e organizado por elas. Culminou com os outros alunos a assistir. Os alunos do 1º ano trabalharam de forma lúdica, noções matemáticas, foi de uma forma diferente, mas responsável, para que eles aprendessem de outra forma.

## 2.2.4 3º Percurso de ensino e aprendizagem - dias 11,12 e 13 de Janeiro de 2011

### a) Elementos didactológicos:

Nesta semana realizámos algumas experiências com a água. Williams et ali (1987) menciona que, “com vista a construir progressivamente os seus conhecimentos, as crianças deverão ter oportunidade de manipular, explorar, iniciar e escolher. Precisam de ter oportunidade de tocar, examinar e brincar com as coisas, para saberem como funcionam” (p. 31). E, foi isso que aconteceu. Cada uma manipulou os objectos que iam ser usados nas experiências, cada uma registou as suas previsões e participou activamente na concretização das experiências. Foi extremamente gratificante o sorriso quando, abriram o baú e... Viram que estava lá dentro uma bata para cada um e que, tinham o seu nome. Como refere Lieury et ali (1997), “existem dois tipos de motivação: extrínseca e intrínseca. A motivação extrínseca é a necessidade de incentivo: dinheiro, prémios. A motivação intrínseca é o atractivo da actividade em si mesma. Ela é diminuída pelos incentivos, prémios...” (p. 37). Foi isso que aconteceu, as crianças estavam motivadas para a actividade e isso, fez com que se mantivessem envolvidas durante todo o tempo.

### b) Selecção do conteúdo programático:

Os objectivos que pretendemos alcançar com o desenvolvimento das tarefas de ensino e aprendizagem, são as constantes nos programas nacionais do 1º ciclo (1991 - programa em vigor no ano lectivo 2010/2011) e no Currículo Nacional (2001), inseridas no documento - Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1ºCiclo (2004).

ANO DE ESCOLARIDADE	ÁREA CURRICULAR	BLOCOS/OBJECTIVOS	SELECÇÃO DE CONTEÚDOS POR COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
1ºANO	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza;</li> <li>• Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura</li> <li>• Desenvolver as competências da escrita e de leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão oral - expressão por iniciativa própria, recriar histórias, intervenção oral, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação;</li> <li>• Compreensão escrita - Experimentação de múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita, escrever, individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas, organizar textos próprios, praticar a leitura dialogada;</li> <li>• Expressão escrita - Desenvolvimento do gosto pela escrita, exercitar-se, em momentos de trabalho individual, na superação de dificuldades detectadas (p.144,145)</li> </ul>
	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À descoberta da família,</li> <li>• Descobrir a relação entre os graus de parentesco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecimento de relações de parentesco;</li> <li>• Representação da sua família” (p.110).</li> </ul>
	Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a linguagem verbal-oral;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da imaginação, da expressão corporal, da memória,</li> <li>• Tomar consciência dos processos de construção dramática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração dos vários momentos do desenvolvimento de uma situação” (p.85).</li> </ul>

ANO DE ESCOLARIDADE	ÁREA CURRICULAR	BLOCOS/OBJECTIVOS	SELECÇÃO DE CONTEÚDOS POR COMPETÊNCIA ESPECÍFICA
4ºANO	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza;</li> <li>• Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura</li> <li>• Desenvolver as competências da escrita e de leitura;</li> <li>• Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação;</li> <li>• Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão oral - Expressão por iniciativa própria, recriação de histórias, intervenção oral, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação;</li> <li>• Compreensão escrita - Experimentação de múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita, escrever, individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas, organização textos próprios, prática da leitura dialogada;</li> <li>• Expressão escrita - Desenvolvimento do gosto pela escrita, exercitar-se, em momentos de trabalho individual, na superação de dificuldades detectadas;</li> <li>• Conhecimento explícito - Descoberta de critérios de organização de dicionários;</li> <li>• Conhecimento explícito - Distinção de diferentes tipos de textos, identificação em frases os elementos fundamentais, identificação de nomes, adjectivos, verbos; organização de famílias de palavras, exercitação do uso de sinais gráficos de pontuação. (144,145,154,155,156,158,159).</li> </ul>
	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À descoberta do meio físico e natural – a água</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento e observação de fenómenos: condensação, solidificação e precipitação,</li> <li>• Realização de experiências que representem fenómenos de: evaporação, condensação, solidificação e precipitação” (p.118).</li> </ul>
	Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a linguagem verbal-oral;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da imaginação, da expressão corporal, da memória,</li> <li>• Tomar consciência dos processos de construção dramática..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Elaboração dos vários momentos do desenvolvimento de uma situação”(p.85).</li> </ul>

### c) Elemento integrador

O elemento integrador continua a ser o livro e o sofá. O sofá para fomentar a imaginação que pode conduzir a melhores condições de aprendizagem de todas as crianças. Esta perspectiva é optimista, acabando de uma vez por todas com o currículo centrado na criança e avançar para as competências de cada um e desenvolver todas as outras. Hoje quem se sentou no sofá foi o rato, a família e o cientista. Criou-se a interdisciplinaridade entre as áreas da língua portuguesa e o estudo do meio.

A escolha deste livro recaiu em primeiro lugar na sua forma literária clara e divertida, abordando de uma maneira completamente diferente e sem preconceitos o tema da família. Actualmente a família tem vindo a formar-se numa perspectiva diferente da chamada “família tradicional”. Todd Parr é considerado pela crítica internacional um grande artista/autor. Com seus traços e palavras simples, vem conquistando crianças de todo mundo. Seus livros já foram publicados nos EUA, França, Espanha, Japão e Israel. (<http://publifolha.folha.com.br/catalogo/autores/876/> em 4 de Junho 2011).

· Titulo – O Livro da Família

· Autor – Todd Parr

· Editora - Gailivro

· Sinopse - Algumas famílias são parecidas.

· Algumas famílias gostam de comer coisas diferentes.

· Algumas famílias gostam de se abraçar. Abre este livro para leres acerca de todos os tipos de família.



### d) Tarefas de aprendizagem

#### Dia 11 de Janeiro

- Explicitação aos alunos do desenvolvimento da tarefa e objectivos da mesma;
- Antecipação do conteúdo da mesma a partir da imagem da capa do livro;
- Recordar da história “Todos no sofá” para chegarmos à personagem do rato e aí introduzirmos a letra r para os alunos do 1 ano (anexo 14);
  - com a imagem do sofá no quadro preto fomos colocando as imagens das personagens da história, para assim recorda-las;
  - ao chegar á personagem do rato, iniciamos a exploração da consoante r na parte fonética e gráfica;

- Preparação das experiências sobre a água:
  - colocação da imagem de um cientista no sofá;
  - conversa sobre o que é um cientista;
  - procura na arca da bata que tinha o nome de cada aluno;
  - início das experiências;
- Registo das previsões e dos resultados (anexo 15).

#### **Dia 12 de Janeiro:**

- Explicitação aos alunos do desenvolvimento da tarefa e objectivos da mesma;
- Leitura do livro, “O Livro da Família”:
  - antes de ler - activação do conhecimento prévio dos alunos através da ilustração da capa do livro;
  - leitura - em voz alta pelo professor para todos os alunos
  - depois de ler - análise, interpretação e comentário da história;

#### **Dia 13 de Janeiro:**

- Elaboração de uma história redonda com as personagens que sentaram no sofá durante estes dias (anexo 16);
  - com a imagem do sofá no quadro preto fomos colando as imagens das personagens;
  - realizações em grupo de uma história redonda onde todas as personagens teriam que entrar.
  - os passos da escrita foram a planificação, produção da história e a revisão da mesma em conjunto;
- Dramatização da história:
  - escolhidas as personagens por parte dos alunos;
  - caracterização das mesmas;
  - escolha dos adereços que estavam na arca;

#### **e) Reflexão:**

Tive o cuidado de levar material de laboratório para ser o mais exacto possível e a importância da bata para o cientista. Também vesti uma bata. A ligação com a expressão dramática, é isso a base da minha investigação, enriqueceu esta actividade. Não lhe retirou em nada o cunho científico, mas ajudou de uma forma lúdica a motivar as crianças, do princípio ao fim da actividade.

Ao longo destes dias, o nosso sofá foi recebendo as diferentes personagens que, nos ajudaram a desenvolver conteúdos novos e a aprofundar os que já tínhamos. Juntos crescemos, porque embora o professor seja muitas vezes “o veículo de conhecimentos”, como refere Pires

(1998), no entanto alerta que “o professor não pode hoje pensar monopolizar a transmissão de conhecimentos” p.12).

Ficámos felizes, quando observamos que o nosso trabalho contribui para ajudar estas crianças a crescer. Ficámos felizes, quando vemos que os alunos do 1º ano querem ler cada vez mais. Ficámos maravilhados quando os meninos do 1º ano correram para a arca à procura da sua bata. Cabe à escola assumir-se como um local onde se promovem aprendizagens e se potencia a formação pessoal e social dos alunos.

Todas estas tarefas terminaram com a elaboração de uma história redonda, onde entraram as personagens, que se sentaram no nosso sofá. Mais uma agradável surpresa. Alunas que dizem que não sabem escrever, que não gostam de realizar textos escritos por iniciativa própria, que perguntam logo: “quantas linhas professora?”... Elaboraram, juntamente com os meninos do 1º ano, uma história. Estiveram envolvidas de tal forma na actividade que a mesma foi facilitadora de conhecimentos que posteriormente colocaram no papel em forma de texto escrito.

#### **a) Avaliação:**

Avaliação formativa e de carácter contínuo, realizada através da correcção dos trabalhos realizados pelos alunos (anexos 15 e 16). Os resultados obtidos permitiram observar, uma vez mais, que a ludicidade planeada ajuda no percurso de ensino e aprendizagem. A pergunta que era sempre colocada pelas alunas do 4º ano no que respeitava a linhas para a produção de textos escritos por iniciativa própria, não foi colocada. Acendeu-se um brilho no olhar dos alunos do 1º ano quando procuravam a bata com o seu nome. Observámos uma melhoria significativa na leitura, tanto nas alunas de 4º ano como nos alunos do 1º ano. Observou-se um aumento da capacidade de atenção e concentração nas tarefas propostas, nos alunos de 1º ano.

## 2.2.5 4º Percurso de ensino e aprendizagem - dia 16 de Fevereiro de 2011

### a) Elementos didactológicos

Assumimos que as crianças são sujeitos com uma mente activa, capazes de traçar novas ideias, usando os saberes construídos pela emoção e pelo sentimento. Partimos da suposição de que a leitura de histórias, numa “hora do conto”, pode funcionar como organizador das relações com os outros, onde as experiências vividas e as experiências do mundo se reconstroem em emoções fantásticas. A história foi perspectivada como fonte de conhecimento e de vivências, onde cada criança vivenciou os seus conhecimentos e realizou uma nova composição. Como escreveu Eugénio de Andrade:

“- Faz de conta que sou abelha.

- Eu serei a flor mais bela

- Faz de conta que sou cardo.

- Eu serei somente orvalho.

- Faz de conta que sou potro.

- Eu serei sombra em Agosto.

- Faz de conta que sou choupo.

- Eu serei pássaro louco,

Pássaro voando e voando

Sobre ti vezes sem conta.

- Faz de conta, faz de conta”.

### b) Selecção do conteúdo programático:

Os objectivos que pretendemos alcançar, com o desenvolvimento das tarefas de ensino e aprendizagem, são as constantes nos programas nacionais do 1º ciclo (1991 - programa em vigor no ano lectivo 2010/2011) e no Currículo Nacional (2001), inseridas no documento - Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1ºCiclo (2004).

ANO DE ESCOLARIDADE	ÁREA CURRICULAR	BLOCOS/OBJECTIVOS	SELECÇÃO DE CONTEÚDOS POR COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
1ºANO	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza;</li> <li>• Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura</li> <li>• Desenvolver as competências da escrita e de leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão oral - expressão por iniciativa própria, recriar histórias, intervenção oral, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação;</li> <li>• Compreensão escrita - Experimentação de múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita, escrever, individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas, organizar textos próprios, praticar a leitura dialogada;</li> <li>• Expressão escrita - Desenvolvimento do gosto pela escrita, exercitar-se, em momentos de trabalho individual, na superação de dificuldades detectadas (p.144,145)</li> </ul>
	Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a linguagem verbal-oral;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da imaginação, da expressão corporal, da memória,</li> <li>• Tomar consciência dos processos de construção dramática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração dos vários momentos do desenvolvimento de uma situação” (p.85).</li> </ul>

ANO DE ESCOLARIDADE	ÁREA CURRICULAR	BLOCOS/OBJECTIVOS	SELECÇÃO DE CONTEÚDOS POR COMPETÊNCIA ESPECÍFICA
4ºANO	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza;</li> <li>• Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura</li> <li>• Desenvolver as competências da escrita e de leitura;</li> <li>• Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação;</li> <li>• Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão oral - Expressão por iniciativa própria, recriação de histórias, intervenção oral, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação;</li> <li>• Compreensão escrita - Experimentação de múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita, escrever, individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas, organização de textos próprios, prática da leitura dialogada;</li> <li>• Expressão escrita - Desenvolvimento do gosto pela escrita, exercitar-se, em momentos de trabalho individual, na superação de dificuldades detectadas;</li> <li>• Conhecimento explícito - Descoberta de critérios de organização de dicionários;</li> <li>• Conhecimento explícito - Distinção de diferentes tipos de textos, identificação em frases os elementos fundamentais, identificação de nomes, adjectivos, verbos; organização de famílias de palavras, exercitação do uso de sinais gráficos de pontuação. (144,145,154,155,156,158,159).</li> </ul>
	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À descoberta dos astros</li> <li>• As fases da lua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação e observação do aspecto da Lua nas diversas fases (p.118)</li> </ul>
	Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a linguagem verbal-oral;</li> <li>• Promover o desenvolvimento da imaginação, da expressão corporal, da memória,</li> <li>• Tomar consciência dos processos de construção dramática..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Elaboração dos vários momentos do desenvolvimento de uma situação”(p.85).</li> </ul>

### c) Elemento integrador

O elemento integrador foi o livro de António Gedeão. A sua obra é um enigma para os críticos, pois surgiu quando o autor tem 50 anos de idade, não se enquadra claramente em qualquer movimento literário. Contudo o seu enquadramento geracional leva-o a preocupar-se com os problemas comuns da sociedade portuguesa da época. Nos seus poemas dá-se uma simbiose perfeita entre a ciência e a poesia, a vida e o sonho, a lucidez e a esperança. Aí reside a sua originalidade difícil de catalogar. Foi essa originalidade, essa maneira de brincar de forma séria que nos levou a escolher esta obra.

(<http://www.citu.pt/cultura/literatura/poesia/antoniogedeao/biografia.html> em 4 de Junho de 2011)

Titulo – História Breve da Lua

Autor – António Gedeão

Editora –



Sinopse – Decerto já te não lembras da sensação de maravilhoso que experimentaste quando pela primeira vez olhaste a Lua que se ergue no Céu. A Lua, no seu esplendor, é um feitiço que justifica o lugar de relevo que a poesia lhe tem concedido. Mas é também um objecto físico e, como tal, motivo de interesse para os estudiosos da natureza. Neste auto que vais ler (e por que não representar?). O Autor imaginou para ti uma história divertida em que poesia e ciência dão as mãos.

### d) Tarefas de aprendizagem

- Explicitação aos alunos do desenvolvimento da tarefa e objectivos da mesma;
- Antecipação do conteúdo da mesma a partir da imagem da capa do livro;
- Leitura da história: “História breve da Lua”:
  - antes de ler - activação do conhecimento prévio;
  - leitura - em voz alta pelo professor no primeiro momento, no segundo momento a leitura foi dialogada e realizada pelas alunas do 4º ano;
  - depois de ler - análise, interpretação e comentário da mesma pelos alunos;
- Distribuição dos papéis para a peça de teatro:

- colocou-se num saco pedaços de papel dobrados com o nome das personagens e cada aluna do 4º ano retirou um papel e ficou com essa personagem;
- Escolha dos adereços que se encontram na arca,
- Realização da peça de teatro (anexo 17):
  - primeiro pelas alunas do 4º ano;
  - depois pelos alunos do 1º ano;
  - seguidamente por grupos heterogéneos.

### **e) Reflexão:**

Este foi sem dúvida o ponto alto deste nosso trabalho. A partir de um texto de teatro, os alunos viveram a sua dramatização.

Tendo como premissa que o corpo é o instrumento principal da comunicação, importa conhecê-lo, dominá-lo e expressá-lo. Neste sentido concorre a área de Expressão Dramática, que pelo seu carácter flexível e abrangente e, pelas numerosas actividades de cariz lúdico-didáctico que encerra, facilita e/ou promove a socialização, a integração, a percepção sensorial, a intuição, a actividade motora, a criação, a recriação, a comunicação e a expressão. Quando nos referimos à Expressão Dramática não a podemos confundir com o teatro, na medida em que o jogo dramático não se baseia num texto prévio que embaraça muitas vezes a criança ou nalguns casos a paralisa. O jogo dramático é um exercício da criança para a própria criança e esse mesmo jogo esgota-se ao ser realizado. Leenhardt (1974), citando Marie Dienesch , confirma quando diz que,

“partindo de uma acção e não de um texto, a criança não corre o risco de cair nesta confusão fundamental: as palavras já não tomam para ela o lugar da acção, pois esta é apreendida antes da utilização de qualquer forma verbal. Além disso, levada a criar o seu próprio texto, quando se chega ao momento em que as palavras satisfazem uma necessidade interior, e só então, ela experimenta a verdadeira natureza da linguagem dramática, em que tudo o que possa ser indicado por um meio diferente da palavra não deve ser dito, e em que a palavra assume o seu valor insubstituível e soberano a fim de ser o ponto final de uma evolução interior, já contida na vida física do autor” (p.24).

### **f) Avaliação**

Nesta tarefa de ensino e aprendizagem a avaliação decorreu de uma forma diferente, baseou-se na ampliação de tudo aquilo que os alunos compreenderam da história que ouviram.

A avaliação recorreu à expressão, à alegria, ao à vontade com que cada aluno representou a sua personagem.

Cada aluno viveu de uma forma única o seu papel.

## 2.3 Meta-avaliação

Foi nosso principal objectivo neste trabalho promover tarefas de ensino e aprendizagem que interligassem duas áreas no desenvolvimento da criança num percurso de ensino e aprendizagem. Uma área de carácter obrigatório como é a língua portuguesa cruzada com a área da expressão dramática. Todo este trabalho procurou promover um caminho para formar leitores modernos, críticos, conscientes do processo de construção de uma narrativa, quer seja de natureza ficcional ou real. Construindo este caminho estamos, certamente, a contribuir para o desenvolvimento da própria narrativa e da identidade individual e social dos alunos envolvidos neste projecto.

Os livros ocupam um lugar de excelência na vida de todas as crianças. São os livros que as levam a sonhar, vivenciando o que lêem. Poderemos então arriscar dizer que a literatura infantil irá influenciar as atitudes e valores nos futuros homens e mulheres de amanhã.

O lúdico ocupou forçosamente lugar de destaque e, de outra forma não seria de esperar. Primeiro pelo seu teor apelativo, fomos cativando os alunos para a leitura, para a escrita, para a expressão dramática.

Gomes (2000) diz-nos que “um leitor forma-se desde o berço. Qualquer criança tem condições favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto de ler, se vive num ambiente onde o recurso ao livro entrou, com naturalidade, no conjunto dos hábitos quotidianos” (p.11).

Primeiro muito a medo, os alunos foram participando nas tarefas libertando o seu corpo, os seus gestos, as suas expressões, foram-se desinibindo para transformar o que lerem num sentido para si. Foram procurando os livros no ateliê onde se encontravam, ficando muitas vezes no intervalo a ler, como refere a professora nº2 na entrevista, “ Utilizaram muitas vezes ao intervalo e até noutras horas, como também os próprios alunos da outra sala vinham frequentemente”(anexo 18).

Com a continuidade das tarefas os alunos foram criando histórias que eles próprios escreviam, foram descobrindo a beleza de ler e porque o faziam. Tal como refere o professor supervisor na entrevista, “ a actividade que eu assisti realmente foi uma actividade interessante. Interessante numa perspectiva em que as crianças se envolveram”.

Também os próprios alunos na primeira entrevista que fizemos a grande maioria responderam que o baú era para colocar os livros. Como se os livros fossem uma coisa sagrada que não se pode tocar. Com o tempo viram que os livros eram para “os ajudar a ler, a não dar tantos erros e a escrever melhor”.

A avaliação dos alunos (anexo 19) é a prova mais evidente que este percurso de ensino e aprendizagem foi positivo e enriquecedor. As tarefas foram sendo coordenadas previamente, assim como os materiais a ser usados de uma forma intrínseca. Como salienta o professor supervisor, “ o que eu notei naquelas crianças foi um brilho nos olhos, um sorriso, o saber o que estavam a fazer, o que é que tinham que fazer a seguir, porque é que estavam a fazer” (entrevista).

Os trabalhos produzidos pelos alunos foram evoluindo de uma forma fascinante. Os alunos do 1º ano começaram a escrever sem medo, procurando palavras que continham letras que ainda não tinham sido ensinadas.

Tudo isto nos leva a concluir que o trabalho realizado foi positivo, pois os resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos indiciam uma melhoria significativa em todas as áreas curriculares. Indiciam ainda uma melhoria nas relações inter-pessoais, assim como na interpretação e comunicação.

## CAPITULO III

### METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

“A vida é feita de momentos. E para que esses momentos sejam maus ou bons dependem de nós. Feliz é aquele que esculpindo, pintando ou escrevendo regista seus momentos, pois eles talvez possam ser úteis a alguém ou a si mesmo”

Perez

## 3. Metodologia

### 3.1 Metodologia de investigação

No quadro da investigação qualitativa em educação optámos pela metodologia de investigação acção, por ser a que se nos afigura como mais adequada à realidade que se pretende estudar.

Como refere Esteves (2008), “a investigação-acção é concebida, actualmente, como um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão directamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes”(p. 42). Terá um processo dinâmico, interactivo e aberto a ajustes e reajustes que vão surgindo ao longo de todo o projecto. O processo da investigação acção alterna ciclicamente entre a acção e a reflexão crítica que, de um modo contínuo, apura os seus métodos, na recolha de informação e na interpretação que se vai desenvolvendo à luz da compreensão da situação em causa.

Esteves (op.cit.) refere algumas operações a ter em conta quando se parte para uma investigação com esta metodologia. São elas, “planear com flexibilidade, agir, reflectir, avaliar/validar e dialogar” (p. 82).

Bogdan & Biklen (1994) recordam que “a investigação-acção (...), alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa” (p.300).

Coutinho (2009) salienta o facto de

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir. E é na capacidade de reflectir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo” de que falava Dewey (1976) associado à “prática reflexiva” defendida por Donald Schon (1983). (p.358)

No nosso trabalho a reflexão baseou-se na acção, uma vez que ocorreu durante o estágio em 1º ciclo, fazendo parte de um processo de observação, permitindo ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos resultantes da sua acção educativa.

### 3.2 Instrumentos e técnicas de recolha de dados

#### 3.2.1 Entrevista

Na entrevista existe sempre uma interacção entre o entrevistador e o entrevistado, ou seja, a entrevista é o modo de conversar de forma intencional e orientada com o sujeito. Neste trabalho optámos pela entrevista semiestruturada uma vez que “está orientada para a intervenção mútua,” e também porque “ reúne um conjunto de atributos que permite utilizá-la como o instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças” (Esteves, 2008; p.96,99 -100).

Formosinho (2008) relembra que “a recolha de dados junto de crianças poderá constituir um processo bastante complexo, sendo que a negligência relativamente a aspectos deste processo poderá fazer perigar a validade dos dados colectados” (p.19). Nesse sentido Formosinho (2008) com

base na análise de Scott, lembra algumas orientações para que a qualidade dos dados recolhidos na entrevista tenham fidelidade:

- Evitar entrevistas estruturadas;
- Dar às crianças instruções não ambíguas e compreensíveis;
- Evitar o questionamento directivo,
- Entrevistar a criança num contexto que lhe seja familiar.

Também Esteves (op.cit) apresenta algumas orientações, tais como, o “desempenho do entrevistado, a quem se exige muita experiência no diálogo com as crianças, um profundo conhecimento da actuação infantil e a crença nas potencialidades da criança (...), uso de uma linguagem adequada” (p.100).

Bogdan & Biklen (1994) são de opinião que as entrevistas em investigação qualitativa podem ser usadas de duas formas, “podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto para a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p.134).

Como no nosso trabalho a entrevista foi uma das técnicas principais de estudo recorreremos ao uso de gravador, uma vez que a capacidade de recordar todos os pormenores por vezes falha.

### **3.2.2 Fotografia**

Para uma investigação realizada segundo esta metodologia, tal como para qualquer acto de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando. No caso do professor/investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria acção ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática lectiva, tendo, para isso, que refinar o seu “olhar” sobre os aspectos da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão (Latorre, 2003).

A fotografia é uma técnica de excelência na investigação acção, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade.

Mas é preciso ter atenção que “ (...) a câmara não filma sozinha, é manipulada pelo investigador, que não pode esquecer-se de que os planos, os ângulos e o foco das imagens obedecem a uma selecção previamente efectuada, de acordo com as questões em estudo” (Esteves, 2008, p. 91).

### **3.2.3 Trabalhos produzidos pelas crianças**

Durante o tempo de estágio foram quatro os percursos de ensino e aprendizagem promovidas no âmbito deste trabalho. Tentámos recolher os trabalhos realizados pelos alunos durante as tarefas de ensino e aprendizagem, que lhe foram propostos.

Estes trabalhos tiveram como intuito observar a evolução das competências de cada uma das crianças, nas áreas trabalhadas segundo o plano de trabalho dado pela professora cooperante

### 3.2.4 Avaliação do 1º e 2º período

As avaliações dos alunos serviram para verificar que houve uma evolução por parte destas na área da língua portuguesa. Em relação à expressão dramática, a professora cooperante não realiza a avaliação da mesma, desta forma serve de apreciação as fotografias retiradas durante as tarefas de ensino e aprendizagem e também as entrevistas realizadas.

## 3.3 Procedimentos de recolha e análise de dados

Ao chegar o momento de iniciar a recolha de dados numa investigação-acção, Bogdan & Biklen (1994) salientam a importância de o mesmo “ser sistemático, completo e rigoroso na recolha de dados”(p.299). Assim o melhor será fazer as “primeiras interpretações dos dados concomitantemente com a sua recolha” (Esteves, 2008, p.103). Embora este processo possa conduzir a interpretações pouco credíveis e até grosseiras, contudo, como refere Esteves (op.cit.) estas irão sendo refinadas “com o tempo e as sucessivas recolhas e com a crescente experiência e conhecimento do investigador” (p.103). Esteves salienta, ainda, que as primeiras interpretações permitem verificar se os dados se adequam às questões de investigação, se os instrumentos ou até mesmo as técnicas são ou não as mais apropriadas. Este autor afirma mesmo que “interpretar é um processo complexo, de vai e vem, multifaseado e que é entendido pelos teóricos de vários prismas”(op.cit, p.103).

Neste trabalho usamos a técnica da condensação, da categorização e da estruturação narrativa para a interpretação de dados.

- Condensação - segundo Esteves (op.cit.) “é um processo que procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários, ou na narrativa proveniente das entrevistas” (p. 104). Sendo estes os instrumentos que pretendemos usar na nossa investigação, pensamos pertinente usar esta técnica na recolha de dados.
- Categorização - “baseia-se na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros” (op.cit.). A nossa investigação acção baseia numa interacção com o meio e as crianças num cenário de prática pedagógica, onde a narrativa e a comunicação verbal são a base de recolha de muitos dados. Assim parecemos importante o uso desta técnica de interpretação de dados recolhidos no terreno.
- Estruturação narrativa - tal como Esteves refere (op.cit.) “ um processo analítico dirigido para a organização temporal e social dos significados dispersos, ao longo do texto das entrevistas” (p.105). Sendo a entrevista um instrumento usado para a recolha de dados, parece-nos correcto o uso deste procedimento para a interpretação de dados.

Nunca esquecemos que todas estas técnicas de interpretação requerem “a imaginação, quer mental, quer discursiva do investigador, sustentada no rigor e no pensamento reflexivo, como instrumentos fundamentais para *fazer falar os dados*, na procura das ligações internas das situações

observadas e narradas, muitas vezes de forma desarticulada e meramente alusiva”, lembra-nos Esteves (idem, p.105).

Quem valida então a qualidade do processo tão artesanal desta nossa investigação?

Pereira (2004) salienta que “ a validade levanta o problema de saber se o investigador observa realmente aquilo que pensa estar a observar, isto é, saber se os dados ou medidas obtidos possuem valor de representação e se os fenómenos estão correctamente denominados” (p.223). Perante tal afirmação foi preciso ter o cuidado e a preocupação para que os dados correspondam apenas àquilo que pretendem representar.

A fidelidade assenta sobre as técnicas que usamos na investigação. Para Pereira (op.cit., p.228) numa investigação qualitativa a fidelidade “*tem a ver, não só com os instrumentos per se, mas sim com a consistência do estilo interactivo do investigador, do tipo de registo e análise dos dados e da interpretação que este faz dos significados individuais, captados durante o trabalho de campo com os participantes*” (citado McMillan e Shumacher, 1989,p.188, citado por vieira, 1999, p.93).

Erben (1998), citado por Esteves (2008), afirma que “*a validação desta investigação (de facto de qualquer investigação), se baseia no grau de consenso entre aqueles para quem a investigação supostamente possui interesse e relevância. As descrições, a organização, as conclusões e as formulações representadas na investigação recebem a sua validação de um grupo de pares experientes que vê se o estudo é significativa, relevante e coerente com as suas finalidades*” (p. 116-117).

### 3.3.1 Triangulação investigativa

Campbell e Fiske foram os primeiros a aplicar a triangulação a fim de conseguirem um índice de validade concorrente. A triangulação permite cruzar várias técnicas sobre a mesma realidade e assim, ajudar a ter um olhar mais global sobre os diversos aspectos.

Como neste trabalho recorreremos a diferentes fontes de informação e a utilização de diversos instrumentos de recolha de dados que, vão possibilitar uma triangulação de dados, com o objectivo de atingir os objectivos propostos neste trabalho.

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGIA DO TRABALHO DE CAMPO**

A escola deixará de ser talvez como nós a compreendemos,  
com estrados, bancos, carteiras;  
será talvez um teatro, uma biblioteca,  
um museu, uma conversa.

Leon Tolst

## 4.1 Escolha do contexto

A escolha do contexto em que foi desenvolvido este trabalho incidiu na Escola Básica de 1º Ciclo de Lardosa, onde desenvolvemos o estágio de 1º ciclo.

Os critérios que estiveram subjacentes a esta escolha prenderam-se com a área da sala de aula comportarem os dois ateliês que foram criados nesse espaço e a facilidade de acesso da parte do investigador e, também por ser uma turma heterogénea com uma turma do 1º ano e uma turma do 4º ano. Permitiria assim uma riqueza maior na troca de experiências.

Assim, participaram neste trabalho 11 crianças, sendo 4 crianças do 4ºano de escolaridade e todas do sexo feminino e 7 crianças do 1º ano de escolaridade, 3 das quais do sexo masculino e 4 do sexo feminino

## 4.2 Recolha e tratamento de dados

O primeiro contacto com a Escola Básica de 1º Ciclo de Lardosa foi feito com a Direcção do Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains, na pessoa do presidente da direcção. Nesse encontro foi-nos apresentado o funcionamento do Agrupamento, assim como o projecto Educativo e o Plano Anual de Actividades. Da nossa parte foi dado a conhecer o projecto de trabalho que se iria desenvolver durante o estágio.

Após autorização da direcção do Agrupamento, houve um contacto pessoal com a professora cooperante e com a turma de alunos. Aqui foi explicado uma vez as linhas gerais da investigação, os objectivos, os instrumentos de recolha de dados. Só após a autorização dos encarregados de educação (anexo 20) se procedeu ao início do percurso de ensino e aprendizagem focado nas tarefas específicas para a recolha dos dados. Esta recolha decorrer deste o início do estágio, 20 de Outubro de 2010 até ao fim do mesmo, dia 17 de Fevereiro de 2011.

Os dados foram recolhidos através de vários instrumentos: entrevistas semi-estruturadas aos alunos do 1º e 4º ano, à professora cooperante, à professora da sala do 2º e 3º ano, aos encarregados de educação e ao professor supervisor; registos fotográficos das tarefas de ensino e aprendizagem; trabalhos realizados pelos alunos.

Na realização das entrevistas foi tido os cuidados necessários e revistos anteriormente na fundamentação teórica sobre esta matéria. Teve-se igualmente o cuidado de utilizar o gravador, assim como, a orientação da entrevista de modo a manter e a gerar diálogo.

### 4.2.1 Entrevistas

As entrevistas das crianças tiveram como objectivos: identificar a importância dos ateliês criados no espaço de sala de aula, qual a opinião que as crianças têm sobre eles, as suas perspectivas, a sua motivação. Estas entrevistas tiveram três momentos distintos, no início do trabalho, no meio e no final. Nas entrevistas às professoras os objectivos foram: identificar a importância do trabalho desenvolvido, a criação de ateliês no espaço da sala de aula, os adereços usados nas tarefas, motivação dos alunos. Estas entrevistas foram realizadas no final do estágio. Aos encarregados de educação, os objectivos das entrevistas foi: identificar a importância das tarefas desenvolvidas, a motivação sentida pelos filhos. Foram realizadas no final do estágio. A entrevista ao professor supervisor foi como que uma avaliação de todas as tarefas desenvolvidas com base nesta investigação: procurar os pontos fortes e fracos das mesmas. Foi também realizada no final do estágio.

Para poder compreender a linguagem e se proceder à sua análise, elaboraram-se categorias e subcategorias.

As entrevistas na totalidade estão anexas ao trabalho (anexo 18).

Nas entrevistas dos alunos:

	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Unidade de Registo</b>
<b>1º MOMENTO</b>	O papel do livro	Aprender a ler. Ler. Ler melhor. Conhecer mais. Ver.	Aluno 5  Aluno 1  Aluno 8  Aluno 3	Para aprender a ler e para nós lermos.  Para nós sabermos ler melhor.  Para aprendermos a ler e para ver  Para conhecermos mais livros e para lermos.
	O papel da arca	Roupa. Teatro Guardar coisas. Pôr livros. Guardar os livros.	Aluno 10  Aluno 11  Aluno 2	Para pôr os livros novos.  A arca é para os livros novos ficarem guardados.  É para guardar coisas.

	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Unidade de Registo</b>
<b>1ºMOMENTO</b>	O papel da arca	Guardar os livros	Aluno 1  Aluno 5	A arca, eu acho que é para fazer um teatro.  Para pôr lá roupa
	O papel do espelho	Para nos vermos.	Aluno 7  Aluno 9	É para ver, para arranjar o cabelo, para pintar.  O espelho é para ver o corpo

Quadro nº1 - Categorias e subcategorias dos objectivos dos ateliês da leitura e da expressão dramática

	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Unidade de Registo</b>
<b>2º MOMENTO</b>	O papel do livro	Ler. Fazer teatro. Ajudar a ler	Aluno 7  Aluno 9  Aluno 1	É para tu nos leres histórias mais as meninas do 4º ano e depois elas fazem um teatro e nós também.  Tu lês histórias, no intervalo nós vemos os livros e fazemos teatro.  Para ajudar a nós a ler.
	O papel da arca	Roupa. Teatro	Aluno 5  Aluno 9  Aluno 11	Para vestirmos a roupa.  Para pôr lá dentro a roupa do teatro.  A arca é para a roupa do teatro tem lá sapatos de salto alto e chapéus.
	O papel do espelho	Diferenças no corpo. Ajuda no vestir. Teatro.	Aluno 6  Aluno 4  Aluno 8	Para nos vermos e fazemos caretas e corámos e rimos e também vimos que somos diferentes.  Para ver que somos diferentes.  Para saber que somos diferentes e que às vezes estamos zangados e fazemos assim.

Quadro nº2 - Categorias e subcategorias dos objectivos dos ateliês da leitura e da expressão dramática

	Categoria	Subcategoria	Entrevistado	Unidade de Registo
3º MOMENTO	Livro	Ateliê	Aluno 1	Eu acho que os livros foi para podermos ler, para conhecermos mais histórias e para desenvolvermos mais a falarmos e para não termos tantos erros.
			Aluno 4	Para ler, para ver, para fazermos trabalhos com os livros.
			Aluno 5	Lendo histórias ficámos sempre com menos erros e aprendíamos a escrever melhor as palavras.
	Arca	Ateliê	Aluno 1	Acho que era para tu veres se nós tínhamos tanta expressividade ou assim.
			Aluno 5	A arca é, por exemplo, nós ouvíamos uma história e tínhamos que depois imitar a história vestindo roupas da arca...
			Aluno 8	Então é para lá ter fatos, para nós brincarmos.
			Aluno 2	A arca foi para nós aprendermos a fazer outras personagens.

	Categoria	Subcategoria	Entrevistado	Unidade de Registo
3º MOMENTO			Aluno 9	Para os vestidos, para porem lá.
	Espelho	Ateliê	Aluno 2	Servir para nos vermos e, que podemos ser diferentes, todos diferentes.
			Aluno 3	Para nos vermos, para os teatros.
			Aluno 5	O espelho era onde nós sabemos que não éramos iguais, que éramos diferentes, para também fazermos teatros e para mais nada.
			Aluno 7	Era para vermos as nossas cores e para darmos de nós.
Aluno 9	Foi de fazer imagens no espelho.			
	Percurso de ensino e aprendizagem	Dinâmicas do processo ensino/aprendizagem	Aluno 2	A do Salazar.
			Aluno 3	Foi o Rato.
			Aluno 4	Sim, o Rato e do Rei.

	Categoria	Subcategoria	Entrevistado	Unidade de Registo
3º MOMENTO			Aluno 8	A ... era soldado
		Disponibilidade do material	Aluno 6	A roupa de cientista. Roupa e farrapos
			Aluno 8	Foi o da capa amarela, verde e roxa.
		Função educativa	Aluno 1	Foi para nos ensinares. O ciclo da água.
			Aluno 5	Em saber escrever melhor, fazer teatros e sabermos que não éramos iguais éramos diferentes.
			Aluno 6	Ajudaram-me a aprender a ler melhor.

Quadro nº3 - Grelha de análise de conteúdo - Redução de dados.









**Definição de ambientes de aprendizagem no âmbito da relação  
Leitura/Jogo Dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico –  
Elementos de especificidade e confluência**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Unidade de Registo</b>
Organização das estratégias e percursos de ensino e aprendizagem	Dinâmicas do processo dos percursos de ensino e aprendizagens	Professor 3	Aquele momento foi o culminar de um conjunto de aquisições feitas pelas crianças e, de um trabalho muito intrínseco, desenvolvido por elas para chegarem ali.
	Estimulação das crianças para a leitura	Professora 1	Talvez, porque neste caso estavam os livros dentro da sala, eles têm acesso, não só para trabalhar mas também para consulta individual, para explorar, para folhear, para observar imagens, para ler, para fazer aquilo que eles quiserem.





Categoria	Subcategoria	Entrevistado	Unidade de Registo
Estímulos da sala para a aprendizagem	Materiais usados no percurso ensino e aprendizagem	Professor 3	<p>escola foi substituindo os jogos criativos por jogos sensoriais, um jogo mais sensorial com materiais mais estruturantes e pelos livros. Agora eu estar aqui a dizer que é importante na escola e, sobretudo na escola de 1º ciclo termos esses materiais são importante, mas ter outros materiais mais criativos que a criança possa utilizar, possa recriar com esses materiais para fazer aprendizagem é um pouco quase a voltar um bocadinho atrás.</p>

Quadro nº5 - Grelha de análise de conteúdo - Redução de dados

#### **4.2.2 Fotografia**

O registo fotográfico, complementar às entrevistas, realizou-se no decurso dos percursos de ensino e aprendizagem, durante as quatro tarefas de ensino e aprendizagem.

Seleccionou-se as mais significativas de cada tarefa, tendo como base os objectivos do estudo.

#### **4.2.3 Trabalhos produzidos pelas crianças**

Os trabalhos foram realizados durante as várias tarefas de ensino e aprendizagem. Foram seleccionados aqueles que nos pareceram ser mais significativos, para ilustrar o resultado final de cada tarefa (anexos 5, 8,10,15,16). A avaliação destes foi levada a efeito ao longo do capítulo II do nosso trabalho. Com a visualização dos mesmos podemos confirmar, uma vez mais, a evolução dos alunos.

#### **4.2.4 Fichas de avaliação dos alunos**

As fichas de avaliação (anexo 19) foram preenchidas pela professora titular da turma e demonstram uma evolução dos alunos não só na área da língua portuguesa como em todas as áreas curriculares obrigatórias.

A área da expressão dramática não foi avaliada pela professora titular, ficando só as fotografias, as entrevistas e os trabalhos dos alunos como prova dessa mesma evolução.

### **4.3 Organizações analíticas dos resultados**

A apresentação dos resultados assume uma forma interpretativa e descritiva. Em primeiro lugar realizou-se a caracterização da escola de 1º ciclo, os participantes no estudo.

As entrevistas semi estruturadas permitiram descrever qual a motivação dos alunos durante todo este processo, a alteração do espaço da sala de aula, a importância da ludicidade na sala de aula, a ligação da área da língua portuguesa e a área da expressão dramática com vista à motivação para a leitura.

As avaliações dos alunos assim como os seus trabalhos possibilitaram avaliar as competências e a evolução da aprendizagem.

As fotografias tiradas possibilitaram aferir que a definição de ambientes de aprendizagem no âmbito da relação leitura/jogo dramático no 1º ciclo do ensino básico possuem elementos de especificidade e confluência.

## Reflexões Finais

Como já foi referido é possível criar ambientes de aprendizagem em que a língua portuguesa e a expressão dramática se interliguem de forma a criar elementos de especificidade e confluência. Mas a escola terá de criar novos princípios metodológicos de acção didáctica, novos projectos para fomentar o gosto pela leitura.

Não temos dúvidas que o nosso projecto levou à escola uma nova maneira de pensar o espaço, uma nova maneira de pensar o aprender, uma nova maneira de criar hábitos de leitura. Estamos conscientes que o processo de construção de guiões dramáticos e a sua consequentemente dramatização, contribuirão para o desenvolvimento da narrativa e da identidade não só individual como social do aluno.

Para que de facto este projecto tivesse a dinâmica necessária, os livros, enquanto elemento integrador, ocuparam por excelência o primeiro lugar na vida dos alunos. Vivenciaram tudo aquilo que leram, viveram-no de uma forma diferente... Viveram com o seu corpo, com os seus gestos, com a sua voz.

No início deste trabalho formulámos as seguintes questões: Podemos utilizar a organização criativa do espaço para promover o envolvimento das crianças? Que oportunidades oferece a implementação dos dois ateliês - leitura e jogo dramático - para a promoção da leitura e a formação de leitores? Como podemos desenvolver a transversalidade curricular, promovendo aprendizagens activas?

Com o decorrer do estágio e o desenvolvimento deste projecto, ficámos convencidos que conseguimos responder às questões anteriormente formuladas. Neste sentido, podemos “construir” uma escola capaz de dinamizar e promover a leitura.

Nem tudo prosseguiu da forma que idealizamos no princípio do trabalho. Tínhamos como técnica de recolha de dados a escala de envolvimento, que no entanto não conseguimos validar uma vez que as filmagens não estavam correctas para o efeito. É um senão da investigação acção, já não se pode voltar a trás, pois a tarefa de ensino e aprendizagem já tinha sido concebida. Nem sempre foi fácil ser investigador e professor ao mesmo tempo, mas foi extremamente aliciante observar, registar e avaliar a evolução dos alunos e ao mesmo tempo, a nossa própria actuação.

Este trabalho permitiu realizar tarefas de leitura conjunta, abarcando o 1º e o 4º ano, estimulando não só a aprendizagem da leitura como também, relações de afecto e cumplicidade entre pares. No percurso didáctico a interligação entre a área da Língua Portuguesa e a área da Expressão Dramática, permitiu destacar os seguintes aspectos:

- Língua Portuguesa:
  - Níveis de satisfação - os alunos procuravam os livros para ler, para pesquisar, para folhear ou simplesmente para ver não só durante o tempo lectivo como também no intervalo. Esta procura era feita também pelos alunos da outra sala.
  - Desempenho - notou-se um desempenho mais flexível, mais livre, mais aberto por parte dos alunos. A ludicidade ajudou-os a libertar-se do tabu do "não sou

capaz” e começaram a ter gosto pela escrita, quando perceberam que podiam criar algo seu.

- Melhoria dos conhecimentos e das aprendizagens - com a presença do ateliê dos livros os alunos procuravam neles a resposta para muitas perguntas. Presenciou-se uma melhoria na leitura, desde a articulação das palavras, passando pela sua vocalização, entoação e interpretação daquilo que liam.
- **Expressão Dramática:**
  - Níveis de satisfação - os alunos mostraram grande contentamento e euforia, quando procuravam na arca os adereços para vestir. Era uma tarefa que os libertava.
  - Desempenho - os alunos libertaram-se totalmente da vergonha e criaram momentos de uma beleza rara.
  - Melhoria do conhecimento e das aprendizagens - com o ateliê da expressão dramática, que era a arca, as crianças aprenderam conteúdos nas várias áreas curriculares, desde a matemática até ao estudo do meio. Toda a planificação dos adereços levou a uma nova forma de encarar o aprender. A brincar foram cientistas, a brincar foram mãe, pai, avó e avô!...
- **Relação interdisciplinar:**
  - Níveis de satisfação - a relação entre as duas áreas levaram a que a satisfação pelas propostas de trabalho fosse total. Foi como se assistíssemos a um casamento entre elas.
  - Desempenho - sem esta ligação o desempenho dos alunos não tinha sido tão positivo. O conhecer o seu corpo, os seus gestos, a sua voz... O saber que podia criar um guião dramático a partir de um livro, fez com que o trabalho parece-se mais divertido.
  - Melhoria do conhecimento e das aprendizagens - o casamento destas duas áreas traduziu-se numa melhoria significativa da evolução dos alunos. O gosto por ler, por escrever, por representar foi crescendo. Os erros ortográficos começaram a ser menos e o medo de escrever foi-se desvanecendo.

Temos a plena consciência que estas quatro tarefas de ensino e aprendizagem não potenciaram por si só o gosto de ler. No entanto, também temos a total consciência que estas tarefas que foram por nós planificadas mas, que os alunos trabalharam e desenvolveram os enriqueceram de uma forma muito positiva. Como refere o professor supervisor na sua entrevista, “vão ficar nas suas cabeças para a vida toda”.

Criou-se uma ligação entre as várias áreas curriculares de forma a criar uma janela para o mundo, uma ponte para a imaginação, uma estrada para a vida. Como é evidente a amostra não é significativa mas, mostra que é possível estruturar o espaço de forma a criar novos espaços curriculares de aprendizagem. A dinâmica tem que ser inerente ao aprender. A ludicidade foi planificada sempre para que o jogo dramático não fosse só um jogo, uma vez que, o objectivo era que os alunos aprendam sempre mais.

A ligação foi sempre feita através do elemento integrador - o livro -, com a ajuda da imagem do sofá, que era a janela aberta para o mundo, como referimos anteriormente.

Notou-se ainda uma evolução no que diz respeito à expressividade. Na primeira tarefa os alunos estavam apreensivos, porque nunca tinham feito uma coisa assim. Com o tempo tudo isso se dissipou e naturalmente eram eles que no intervalo criavam situações encenáveis, indo buscar à arca adereços para tal. Conseguimos criar uma boa organização em todas as planificações, pois envolvemos os alunos naquilo que era o ideal - planificação prévia que terminava com a apresentação do jogo dramático por parte das crianças.

Sentimos, ao chegarmos aqui a certeza que é possível desenvolver percursos de ensino e aprendizagem neste molde, é possível alterar a organização do espaço na sala de aula no 1º ciclo, é possível criar espaços de aprendizagem onde exista a ludicidade e o jogo, é possível brincar e aprender.

Sentimos também que a quebra entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico não tem porque existir. Os profissionais da educação é que o fazem, uma vez que os métodos, as motivações podem e devem ser idênticas. Estes dois ciclos de ensino não nasceram da mesma maneira, nem com os mesmos objectivos. A escola é para aprender a ler, a escrever e a contar. O jardim-de-infância é para prepará-los para essa tarefa. Mas nos dois lados a brincadeira é importante. Nós podemos aproveitar essa brincadeira para que as crianças aprendam de forma responsável e, isso pode ser feito em ambos os lados.

Terminamos com uma citação da Eco (1987),

Penso que num lugar tão venerado seja oportuno começar, como numa cerimónia religiosa, pela leitura do livro, não com uma finalidade informativa pois quando se lê um livro sagrado já toda a gente sabe o que o livro diz, mas com funções litânicas e para predispor bem o espírito (p.9).

## Bibliografia

AA.VV (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* -. Departamento de Educação Básica. Lisboa

AA.VV (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Departamento de Educação Básica. Lisboa

Alarcão, Maria de Lourdes (2005). *Motivar para a leitura - estratégia de abordagem do texto narrativo*. Educação Hoje. Texto Editores, Lda. Lisboa

Alves, Ferreira & Formosinho, João (1993). *Contributos para outra prática educativa*. Edições Asa. Porto

Barbosa, Maria Carmem S. e Horn, Maria da Graça S. (2001). *Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil*. In: Craidy, Maria e Kaercher, Gládis E. (orgs). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre. Artmed., p.65-79

Bogdan, Robert C. & Biklen, Sari Knoppn (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos* -.Porto Editora Lda. Porto

Caldas, José & Pacheco Natércia (1999). *Teatro na escola, a nostalgia do inefável*. Quinta da Parede. Santa Maria da Feira

Carneiro, Alberto; Leite, Elvira; Malpique, Manuela (1983). *O espaço pedagógico - corpo/espaço/comunicação* - Coleção Ser Professor. Ministério da Educação e das Universidades. Gabinete de Estudos e Planeamento. Edições Afrontamento. Porto

Cavalcanti, Joana (2004). *Leitura e Pensamento: espaços de intervenção para a formação de uma identidade cultural e espírito de cooperação*. Saber Educar, 9. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 89-97

Cerrillo, Pedro (2006). *Literatura Infantil e a mediação da leitura*. In, Azevedo,F. (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos nucleares para professores do ensino básico*, Lisboa: Lidel.

Coutinho, Clara P. et ali (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, educação e cultura. Volume XIII,nº2, p.455-479. Colégio Internato de Carvalho. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Courtney, Richard (2003). *Jogo, teatro & pensamento*. Editora Perspectiva S.A. São Paulo. Brasil

Couto, José Manuel (2008). *(Des) Dramatizando a língua portuguesa no ensino básico*. Saber Educar, 13. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 203 - 216

Cruz, Vitor (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel

Domèneche, J. & Viñas, J. (1997). *Organizacion del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona. Editorial Graó

Eco, Umberto (1987). *A Biblioteca*. Lisboa. Difel.

Egran, Kieran (1992). *O desenvolvimento educacional*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.

Esteves, Lídia Máximo (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Coleção Infância. Porto Editora, Lda. Porto

- Formosinho, J. (1998). *De Gata Borralheira a Cinderela: Crónica de uma paixão*. In Martins, M. Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação. Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada, 53-57
- Formosinho, Júlia Oliveira (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora. Porto
- Gauthier Hélène (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Escola Superior de Educação de Coimbra . Livraria Minerva. Coimbra.
- Giasson, Jocelyne (1993). *A compreensão da leitura*. Lisboa: Edições Asa
- Gomes, José António (2000). *Da nascente à voz - contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa. Caminho
- Gusdorf, Georges (1963). *Professores para quê?* Moraes Editores. Lisboa
- Hamaide, Amélie (1924). *The Decroly Class - a contribution to elementary education*. E.P. Dutton & Company
- Latorre, A. (2003). *La investigación-Acción*. Barcelo.Graó
- Leenhardt, Pierre (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Coleção Técnicas de Educação. Editorial Estampa
- Leitão, Maria Madalena (s/d). *O guião dramático - algumas indicações para a sua construção*. Compilação de vários textos. Escola Superior de Educação de Castelo Branco
- Lieury, Alain et ali (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Editorial Presença. Lisboa
- Lousada, Daniel (2008). *Ensinar e Aprender - Um problema de organização que o modelo do MEM procura resolver -*. Revista do Movimento da Escola Moderna - nº 32, 5ª Série. Escola Moderna
- Magalhães, M. M. de S. Calvet & Gomes, Aldónio (1974). *A criança e o teatro*. Coleção Educativa. Ministério da Educação e Cultura. Direcção Geral da Educação Permanente
- Martins, Margarida Alves & Niza, Ivone (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta. Lisboa
- Mialaret, Gaston (1997). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa
- Melo, Maria do Céu (2005). *A Expressão Dramática - à procura de percursos*. Lisboa. Livros Horizonte, Lda
- Ministério da Educação (1997). *Projecto - Reflexão Participada sobre os currículos do Ensino Básico*. Documento de trabalho. Departamento da Educação Básica. Lisboa
- Montessori, Maria (1948). *A descoberta da criança*. Editora Portugalíia. Lisboa
- Morais, José (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa. Edições Cosmo
- Morgado, L. (2005). "Jean Piaget: Um Pedagogo?", in *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, G. Miranda& S. Bahia (Org.), Lisboa: Relógio d'Água Editores, p.25-42.
- Nery, Júlia (1993). *Na casa da língua moram as palavras*. Edições Asa e Júlia Nery. Coleção Teatro. Porto
- Neves, José Soares, Lima, Maria João, Borges, Vera (2007). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa.Gepe

Oliveira, Zilma M. Ramos (2000). *Educação Infantil: muitos olhares*. Cortez Editora. São Paulo

Onofre, P. (1996). *Antes do poder do adulto, o princípio era...o brincar e...antes da invenção da escola, o princípio...era o jogo*. Cadernos de Educação de Infância, nº 40. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância, 13-18

Pacheco, José Augusto (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor*. Edições Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga

Pereira, Cristina (2004). *Desenvolvimento psicológico e mudança conceptual na formação inicial - uma investigação-acção nos cursos de Educação Pré-escolar e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciência em Educação.

Pestana, M. Inácio (1970). *Didáctica da Língua Portuguesa*. Atlântida Editora. Coimbra

Pires, José Dias dos Santos (1998). *Cadernos de Didáctica Geral*. Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Pires, José Dias dos Santos (2003). *A ludicidade e a interacção didáctica no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Caderno de apoio ao seminário. Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Poslaneiec, Christian (2005) *Incentivar o prazer de ler: actividades de leitura para jovens*. Porto. Edições Asa

Rafael, M. (2005). “Contributos de Jerome Bruner e Robert Gagné para a Aprendizagem e o Ensino”, in *Psicologia da Educação: temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, G. Miranda & S. Bahia (org), Lisboa. Relógio d’Água Editores, p.166-182

Ribeiro, Daniela Ribeiro David (2008). *Desenvolvimento Organizacional na Escola Básica do 1º Ciclo - o papel do Coordenador de estabelecimento*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto

Roseiro, Maria Carminda (2008). *Ser professor é... . Tomar*

Santos, Maria Manuela Ventura (2005). *A Formação Cívica no Ensino Básico contributos para uma Análise da Prática Colectiva*. Cadernos do CRIAP. Editores Asa. Porto

Sekkel, Marie Claire e Gozzi Rose Mara (2003). *O espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento*. In: Dias, Marina Célia M. e Nicolau, Maria Lucia M. *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. São Paulo. Papyrus.

Sim-Sim, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Sim-Sim, Inês (2009). *O Ensino da Leitura: A decifração*. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Sousa, Maria de Lourdes Dionísio (1993). *A interpretação de textos na aula de português*. Colecção horizontes da didáctica. Edições Asa. Porto

Vilar, Alcino Matos (1987). Didáctica da educação infantil. Horizontes da Didáctica. Edições Asa/Clube do Professor. Rio Tinto

Vygostsky (1987). *Pensamento e linguagem*. SP, Martins Fontes

Zabalza, Miguel A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na escola*. Coleção perspectivas actuais. Edições Asa. Rio Tinto

Zabalza, M (1998). *Qualidade Em Educação Infantil*. Porto Alegre. Artmed

Wassermann, Selma (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.

Williams, Robert A. et ali (1987). *Ciência para crianças*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa

#### **Legislação específica**

Convenção sobre os Direitos da Criança - adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

Declaração de Rectificação nº 4-A/2001, de 28 de Fevereiro

Declaração de Rectificação nº 4-A/2001

Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro

Decreto-lei 209/2002 de 17 de Outubro

Decreto-lei 241/2001 de 30 de Agosto

Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006 de 12 de Junho

#### **Webgrafia**

<http://escolasalcains.alcains.com/>

<http://www.citu.pt/cultura/literatura/poesia/antoniogedeao/>, acedido a 04/06/2011

<http://publifolha.folha.com.br/catalogo/autores/876>

acedido a 04/06/2011

<http://www.planonacionalleitura.gov.p>

acedido a 11/11/2010

[http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_comunidades\\_a\\_C.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_comunidades_a_C.pdf)

acedido a 15/10/2010

<http://www.wikipedia.pt>

ANEXOS

## **ANEXO 1**

Horário do pessoal docente

Professora Lucinda – professora do quadro de agrupamento. Grau Mestre

Segunda-feira	Manhã: 9.00 – 12.30 h	Tarde: 14.00 - 16.30 h
Terça-feira	Manhã: 9.00 – 12.30 h	Tarde: 14.00 – 15.30h / 16.45 – 17.30 h
Quarta-feira	Manhã: 9.00 – 12.30 h	Tarde: 14.00 – 15.30 h
Quinta-feira	Manhã: 9.00 – 12.30 h	Tarde: 14.00 – 15.30 h
Sexta-Feira	Manhã: 9.00 – 12.30 h	Tarde: 14.00 – 15.30 h

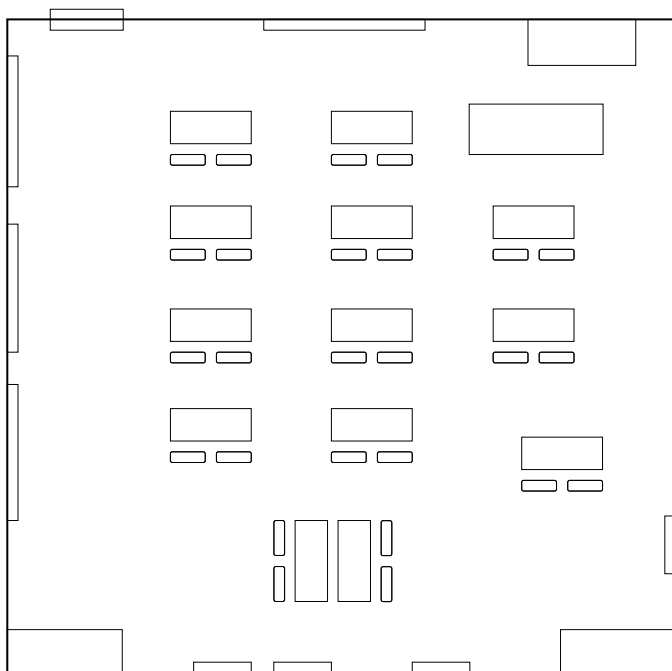
Professora Cristina – professora de quadro de zona pedagógica. Licenciatura

Segunda-feira	Manhã: 9.00 – 12.30 h	Tarde: 14.00 – 15.30 h
Terça-feira	Manhã: 9.00 – 12.30 h	Tarde: 14.00 – 15.30 h
Quarta-feira	Manhã: 9.00 – 12.30 h	Tarde: 14.00 – 15.30 h
Quinta-feira	Manhã: 9.00 – 12.30 h	Tarde: 14.00 – 16.30 h
Sexta-Feira	Manhã: 9.00 – 12.30 h	Tarde: 14.00 – 15.30 h / 16.45 – 17.30 h

## **ANEXO 2**

Planta da sala

## PLANTA DA SALA



### **Legenda:**

- 1- Porta de entrada
- 2- Quadro
- 3- Armário da professora
- 4- Secretária da professora
- 5- Secretárias dos alunos
- 6- Mesa com material didático
- 7- Armário com material didático
- 8- Mesa com material
- 9- Mesa com computador
- 10- Mesa com televisão
- 11- Armário
- 12- Janelas

### **ANEXO 3**

Planificações da professora cooperante

Planificação da professora cooperante dos dias 23 e 24 de Novembro de 2010 (ver nota de rodapé nº 7):

	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
1.º Ano	<p>Consoante “m”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecer estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito;</li> <li>-Produzir frases escritas;</li> <li>-Usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</li> </ul>	<p><b>NÚMEROS E OPERAÇÕES</b></p> <p><b>Números naturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar números na recta numérica.</li> <li>• Compreender a adição no sentido de acrescentar.</li> <li>• Resolver problemas envolvendo relações numéricas.</li> </ul>	<p><b>À DESCOBERTA DE SI MESMO</b></p> <p><b>O seu corpo</b></p> <p><b>Comparar-se com os outros.</b></p>
4.º Ano	<p><b>Comunicação oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza</li> <li>-Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral</li> </ul> <p><b>Comunicação escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura</li> <li>• Desenvolver as competências de leitura e escrita</li> <li>• Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação.</li> </ul> <p><b>Funcionamento da língua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar diferenças semânticas e estéticas resultantes da mobilidade de elementos da frase.</li> </ul>	<p><b>Forma e espaço (iniciação à geometria)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e identificar ângulos</li> <li>• Calcular o perímetro de polígonos</li> </ul>	<p><b>À descoberta dos outros e das instituições</b></p> <p>O passado nacional (3ª dinastia)</p>

Planificação da professora cooperante dos dias 7 e 9 de Dezembro de 2010 (ver nota de rodapé nº 7):

	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
1.º Ano	<p>Consoante “v”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecer estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito;</li> <li>-Produzir frases escritas;</li> <li>-Usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</li> <li>-Identificar letras conhecidas, rodeando-as em palavras;</li> <li>-associar a escrita impressa à escrita manuscrita; - identificar sílabas em palavras e frases;</li> <li>- legendar imagens;</li> <li>-preencher lacunas em palavras;</li> <li>-ilustrar frases; assinalar frases verdadeiras de acordo com um texto.</li> </ul>	<p><b>NÚMEROS E OPERAÇÕES</b></p> <p><b>Números naturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas envolvendo relações numéricas.</li> <li>• Usar o sinal – na representação horizontal do cálculo.</li> </ul> <p><b>• Adicionar e subtrair utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito.</b></p>	<p><b>À DESCOBERTA DE SI MESMO</b></p> <p><b>A saúde do seu corpo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a importância de posturas correctas, do exercício físico e do repouso para a saúde.</li> <li>• Conhecer e aplicar normas de vigilância da sua saúde.</li> </ul>
4.º Ano	<p><b>Comunicação oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza</li> <li>-Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral</li> </ul> <p><b>Comunicação escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura</li> <li>• Desenvolver as competências de leitura e escrita</li> <li>• Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação.</li> </ul> <p><b>Funcionamento da língua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar a área vocabular de palavras</li> <li>• Organizar famílias de palavras (segundo critérios diversificados)</li> </ul>	<p><b>Números e operações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Treinar o algoritmo da multiplicação de números decimais</li> <li>• Efectuar estimativas</li> </ul> <p><b>Forma e espaço (iniciação à geometria)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformação de figuras geométricas planas (geoplano)</li> </ul>	<p><b>À descoberta dos outros e das instituições</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O estado novo</b></li> <li>• <b>A revolução de Abril</b></li> </ul>

Planificação da professora cooperante dos dias 11,12 e 13 de Janeiro de 2011 (ver nota de rodapé nº7):

	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
1.º Ano	<p>Consoante “r”</p> <p>Identificar letras conhecidas em palavras;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar a letra impressa à letra manuscrita;</li> <li>- Formar palavras a partir de sílabas;</li> <li>- Ilustrar e completar palavras;</li> <li>- Fazer exercícios de ditado mudo;</li> <li>- Assinalar frases verdadeiras de acordo com um texto;</li> <li>- Copiar e ilustrar um pequeno texto</li> </ul>	<p><b>GEOMETRIA E MEDIDA</b></p> <p><b>Figuras no plano e sólidos geométricos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar superfícies planas e não planas em objectos comuns e em modelos geométricos.</li> </ul> <p><b>NÚMEROS E OPERAÇÕES</b></p> <p><b>Números naturais</b></p> <p><b>Operações com números naturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos.</li> <li>• Compreender várias utilizações do número e identificar números em contextos do quotidiano.</li> <li>• Compor e decompor números.</li> <li>• Comparar e ordenar números.</li> <li>• Utilizar a simbologia <math>&gt;</math>, <math>&lt;</math> e <math>=</math>.</li> </ul>	<p><b>À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</b></p> <p><b>Os membros da sua família</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar a sua família.</li> </ul>
4.º Ano	<p><b>Comunicação oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza</li> <li>• Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral</li> <li>• Criar o gosto pela recolha de produções do património oral</li> </ul> <p><b>Comunicação escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura</li> <li>• Desenvolver as competências de leitura e escrita</li> <li>• Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação</li> </ul> <p><b>Funcionamento da língua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificar os adjectivos quanto ao género, número e grau</li> </ul>	<p><b>Números e operações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Treinar o algoritmo da divisão exacta e não exacta</li> <li>• Calcular a área do rectângulo e do quadrado</li> <li>• Resolver situações problemáticas</li> </ul>	<p><b>À descoberta do ambiente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aspectos físicos do meio</li> <li>• O ciclo da água</li> <li>• Os fenómenos da água: evaporação; Condensação; Precipitação; Solidificação</li> <li>• As águas subterrâneas</li> </ul>

Planificação da professora cooperante do dia 16 de Fevereiro de 2011 (ver nota de rodapé nº7):

	Língua Portuguesa	Matemática		Estudo do Meio	
1.º Ano	<p>Consoante “s”</p> <p>Identificar letras conhecidas em palavras;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar a letra impressa à letra manuscrita;</li> <li>- Formar palavras a partir de sílabas;</li> <li>- Ilustrar e completar palavras;</li> <li>- Fazer exercícios de ditado mudo;</li> <li>- Assinalar frases verdadeiras de acordo com um texto;</li> <li>- Copiar e ilustrar um pequeno texto</li> </ul>	<p><b>NÚMEROS E OPERAÇÕES</b></p> <p><b>Números naturais</b></p> <p><b>Operações com números naturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compor e decompor números.</li> <li>• Comparar e ordenar números.</li> <li>• Utilizar a simbologia <math>&gt;</math>, <math>&lt;</math> e <math>=</math>.</li> <li>• Compreender e memorizar factos básicos da adição e relacioná-los com os da subtração.</li> <li>• Adicionar e subtrair utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito.</li> <li>• Resolver problemas envolvendo relações numéricas.</li> </ul>	<p><b>Actividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e escrever números até 19.</li> <li>• Relacionar dezena e unidade.</li> <li>• Explorar estratégias de cálculo mental.</li> <li>• Completar tabelas com operadores numéricos.</li> <li>• Completar esquemas em árvore.</li> <li>• Resolver problemas utilizando a recta numérica.</li> <li>• Recorrer a registos informais na resolução de problemas.</li> <li>• Ordenar sequências de números (crescente e decrescente).</li> <li>• Numerar pontos numa recta numérica.</li> <li>• Comunicar descobertas e explicitar situações vivenciadas.</li> <li>• Reflectir sobre as aprendizagens.</li> </ul>	<p><b>À DESCOBERTA DE SI MESMO</b></p> <p>As suas perspectivas para o futuro próximo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a semana como unidade de tempo.</li> </ul> <p>O que irá fazer: amanhã, no fim-de-semana, nas férias que estão próximas.</p>	<p><b>Actividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever e identificar os dias da semana.</li> </ul> <p>Pesquisar, junto dos familiares, sobre os seus sonhos/projectos para o futuro.</p>
4.º Ano	<p><b>Comunicação oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza</li> <li>• Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral</li> <li>• Criar o gosto pela recolha de produções</li> </ul>	<p><b>Grandezas e medidas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver situações problemáticas</li> </ul> <p><b>Identificar os submúltiplos e os múltiplos do litro (l)</b></p>		<p><b>À descoberta do ambiente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ os astros</li> <li>• A Lua, satélite natural da terra</li> <li>• Fases da lua</li> <li>○ sistema solar</li> </ul>	

	<p>do património oral</p> <p><b>Comunicação escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura</li><li>• Desenvolver as competências de leitura e escrita</li><li>• Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação</li></ul> <p><b>Funcionamento da língua</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar determinantes possessivos e demonstrativos</li><li>• Distinguir pronomes e determinantes</li></ul>				
--	---	--	--	--	--

## **ANEXO 4**

Fotografias dos fantoches elaborados pela estagiária



Fotografia dos fantoches que personificam o Menino Branco e o Menino Vermelho.



Fotografia dos fantoches que personificam o menino Preto, o Menino Castanho e o Menino Chinês.

## **ANEXO 5**

Fotografia dos fantoches elaborados pelos alunos



Fantoches do Menino Preto elaborado por um aluno .



Fantoches do Menino Chinês elaborados pelos alunos.



Fantoches do Menino Chinês elaborados pelos alunos.

## **ANEXO 6**

Fotografias das tarefas de ensino e aprendizagem - dias 23 e 24 de Novembro de 2010



Foto 1 e 2 - Crianças a realizar algumas expressões faciais usando o espelho



Foto 3 e 4 - Crianças a explorar livremente os pedaços de tecido.



Foto 5 e 6 - Trabalho de grupo para preparar o jogo de mímica.



Foto 7 e 8 - Jogo mímica



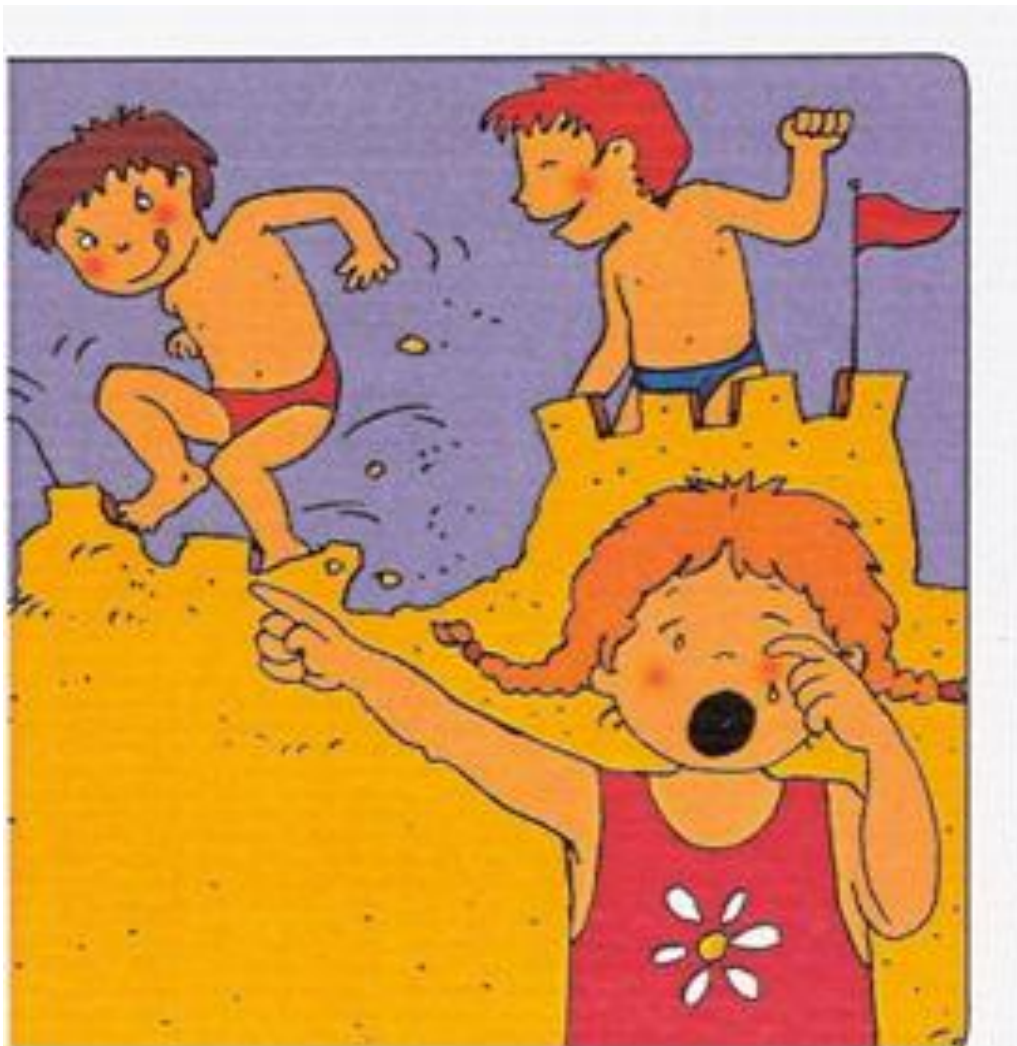
Foto 9 e 10 - Preenchimento da ficha.

## **ANEXO 7**

Cartões com imagens de tolerância e intolerância



A Lena brinca com a Inês. A Inês atira a bola para a Lena. E a Lena volta a atirar para a Inês. É giro. Mas de repente a Lena atira a bola para o chão.  
- Já não quero brincar contigo - diz a Inês - Assim não gosto.  
Lá está a Lena sentada. Sozinha, num banco.



A Mizé está a brincar na praia. Está a fazer um castelo de areia. Está a fazer um castelo de areia. De repente, vão ter com ela dois rapazes.

- Que castelo tão estúpido! - Gritam.

- Não presta para nada!

Saltam para cima do castelo da Mizé. E desmancham completamente o castelo dela.



O João brinca com o Tomás na caixa de areia. Estão a fazer um grande castelo.

- Aqui ainda é preciso um monte de areia. - Diz o João.

Pega numa pá e começa a fazer o monte.

- Isso faço eu. - Diz o Tomás - Dá-me a pá.

- Não, faço eu! - Grita o João.

Mas o Tomás atira a pá das mãos do João e atira areia à cara dele.



A Rita e o João estão a trabalhar juntos. A Rita lê peixe. E o João procura a imagem do peixe. Depois o João lê boné. E a Rita, na sua vez, procura a imagem. Está a correr bem. Os dois juntos. O professor também nota isso. Ele levanta o dedo.



O Martinho e o Jorge estão sentados juntos, no sofá. De repente, o Martinho estica a mão. Faz cócegas na barriga do Jorge. E o que faz o Jorge? Faz cócegas nas costas do Martinho. Fazer cócegas e fazer comichão. Fazer comichão e fazer cócegas. Juntos no sofá.



O António está na cama. Não consegue dormir.  
- Mãe! Mãe! - Grita o António.  
Pouco depois, a mãe está com ele.  
- O que se passa, querido? - Pergunta a mãe.  
- Não consigo dormir! - Queixa-se o António.  
-Então! - Disse a mãe. - Queres que te leia uma história?  
A mãe pega num livro. Vai ser uma história divertida!

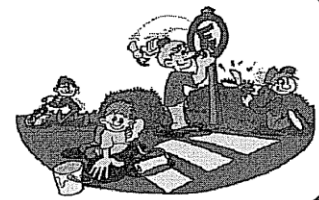
## **ANEXO 8**

Ficha de trabalho realizada pelos alunos

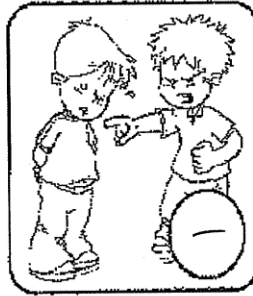
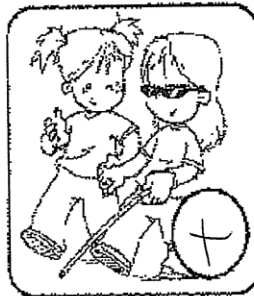
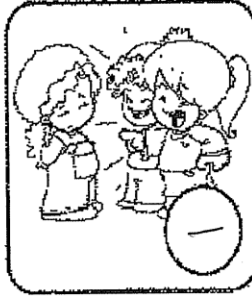
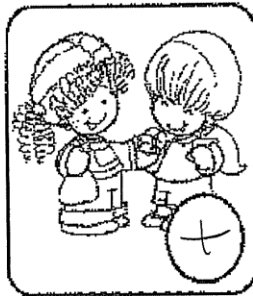
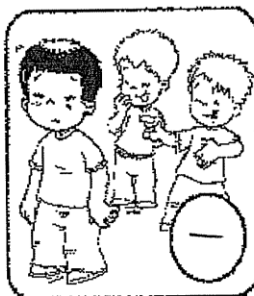
# Educação para a cidadania

Nome: Andréia

Data: 25/11/2010



Marca as atitudes intolerantes racistas, de exclusão para com (-)  
e das acções solidárias e de tolerância para com (+)



Faz um desenho que mostre uma situação de intolerância.

É a discriminação  
 É o preconceito  
 É a exclusão  
 É o ódio  
 É a intolerância  
 É a discriminação  
 É o preconceito  
 É a exclusão  
 É o ódio  
 É a intolerância

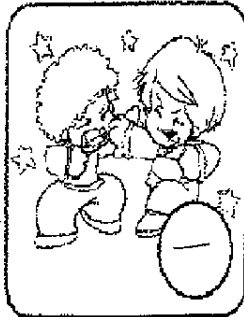
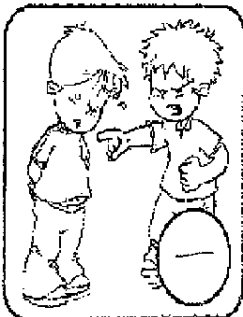
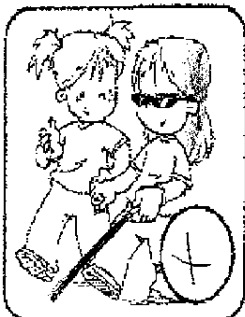
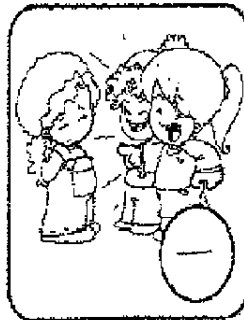
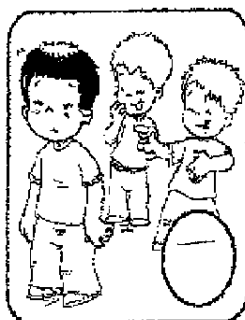
# Educação para a cidadania

Nome: Isabel

Data: 25/11/2017



Marca as atitudes intolerantes racistas, de exclusão para com (-)  
e das acções solidárias e de tolerância para com (+)



Faz um desenho que mostre uma situação de intolerância.

*Isabel - 25/11/2017*



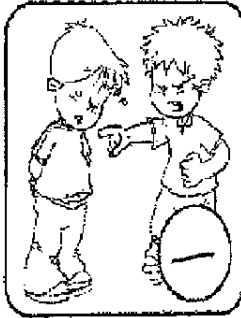
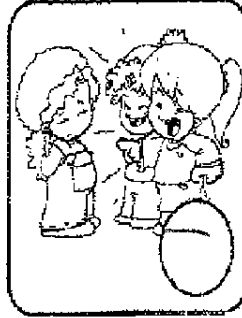
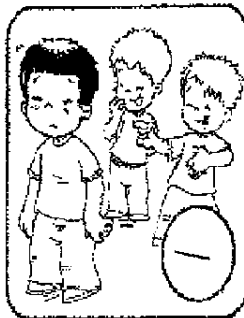
# Educação para a cidadania

Nome: \_\_\_\_\_

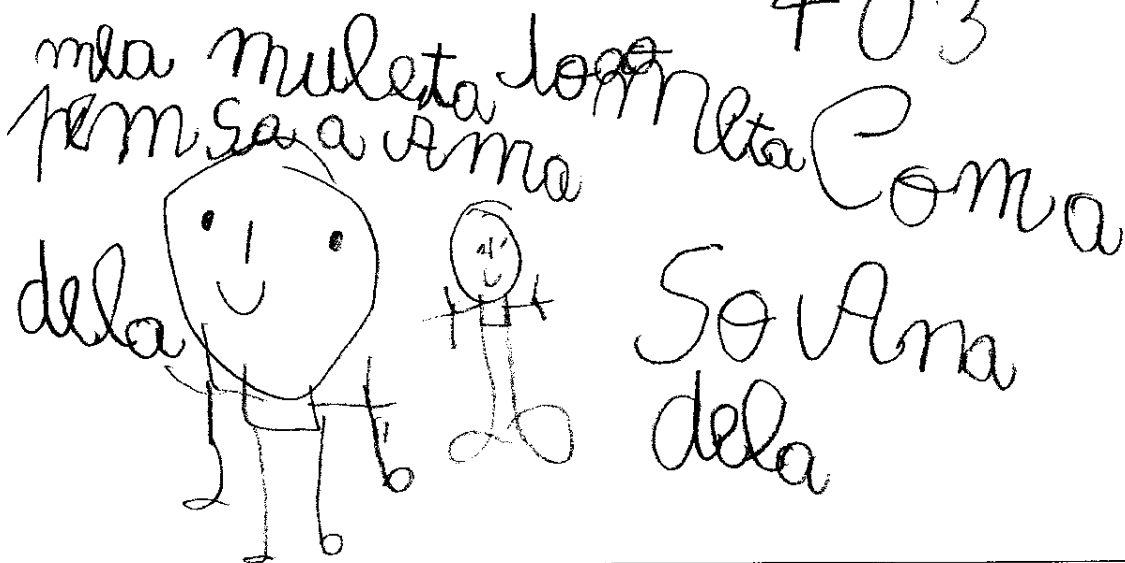
Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



Marca as atitudes intolerantes racistas, de exclusão para com (-) e das acções solidárias e de tolerância para com (+)



Faz um desenho que mostre uma situação de intolerância.



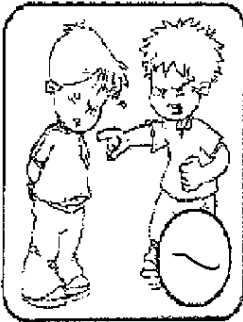
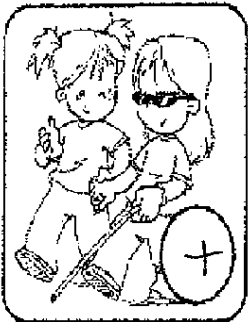
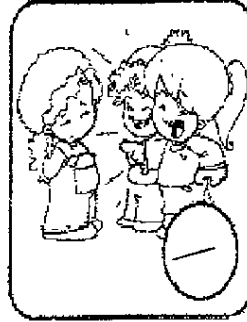
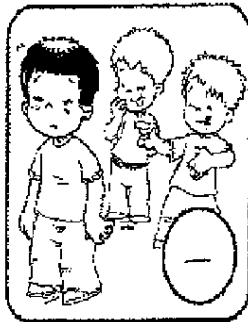
# Educação para a cidadania

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



Marca as atitudes intolerantes racistas, de exclusão para com (-)  
e das acções solidárias e de tolerância para com (+)



Faz um desenho que mostre uma situação de intolerância.

*É o leão a leoa*



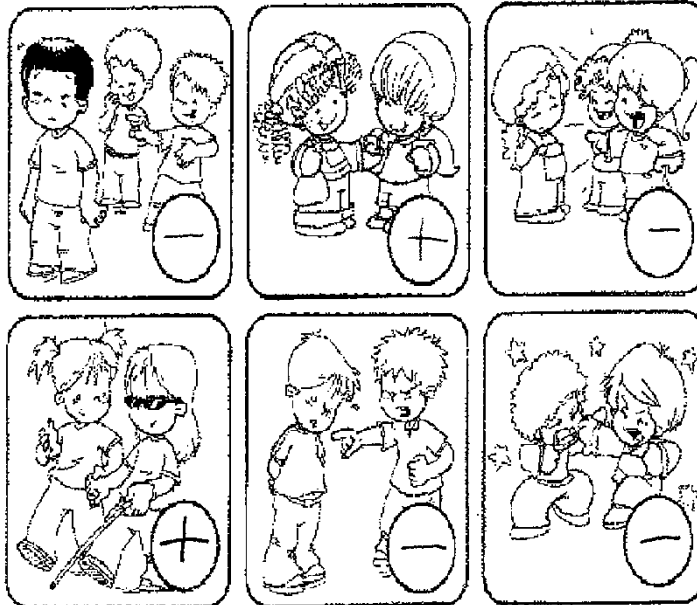
# Educação para a cidadania

Nome: Paula

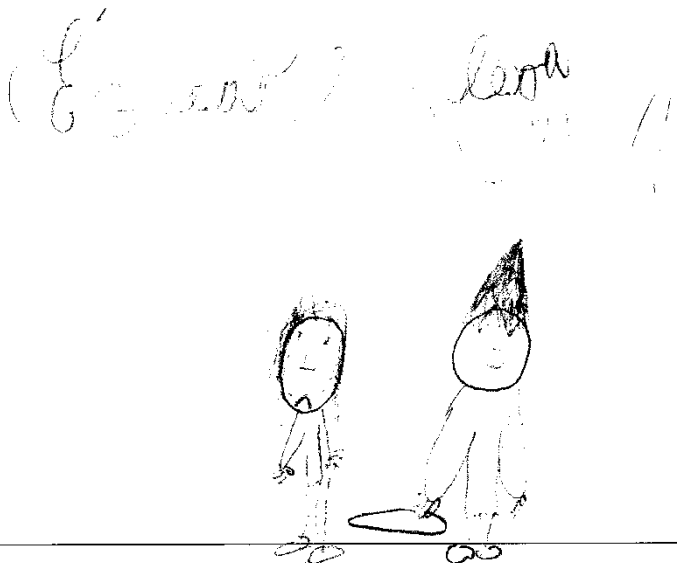
Data:    /    /   



Marca as atitudes intolerantes racistas, de exclusão para com (-)  
e das acções solidárias e de tolerância para com (+)



Faz um desenho que mostre uma situação de intolerância.



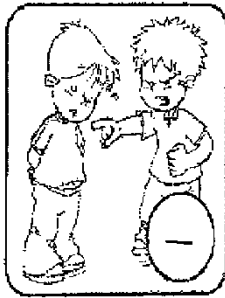
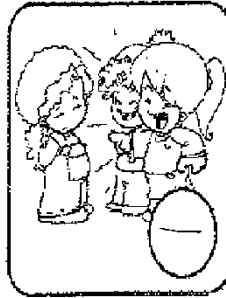
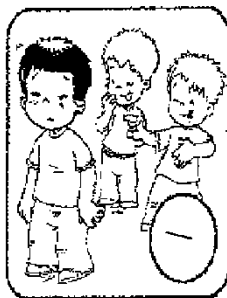
# Educação para a cidadania

Nome: João

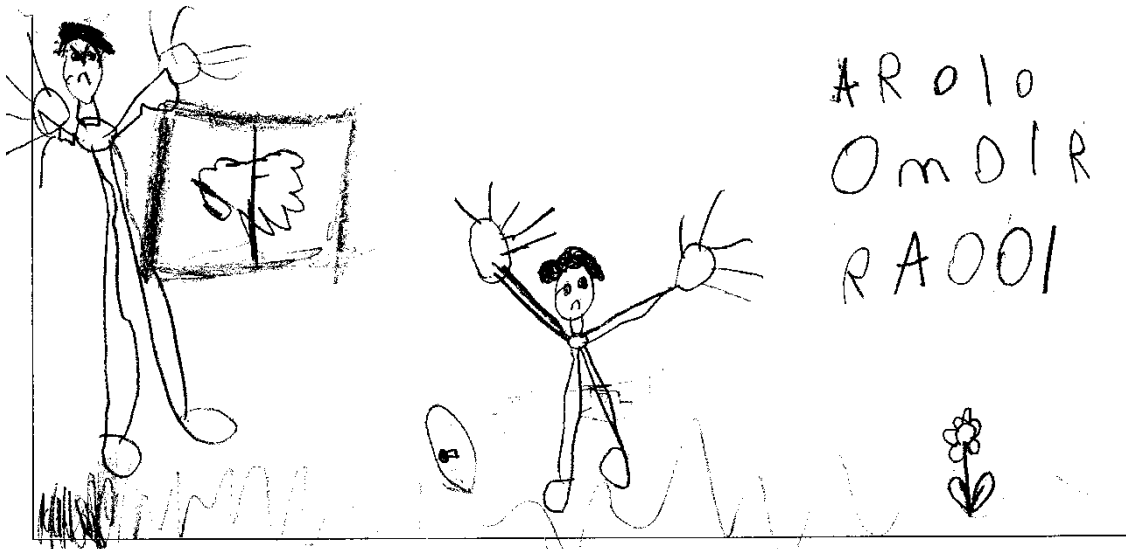
Data: 25/11/2010



Marca as atitudes intolerantes racistas, de exclusão para com (-)  
e das acções solidárias e de tolerância para com (+)



Faz um desenho que mostre uma situação de intolerância.



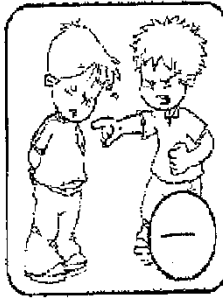
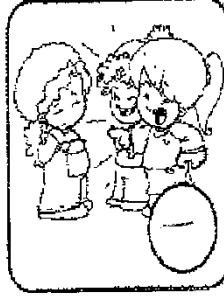
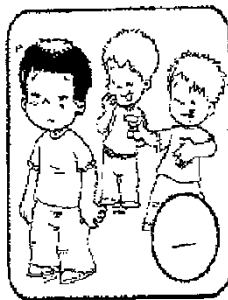
# Educação para a cidadania

Nome: \_\_\_\_\_

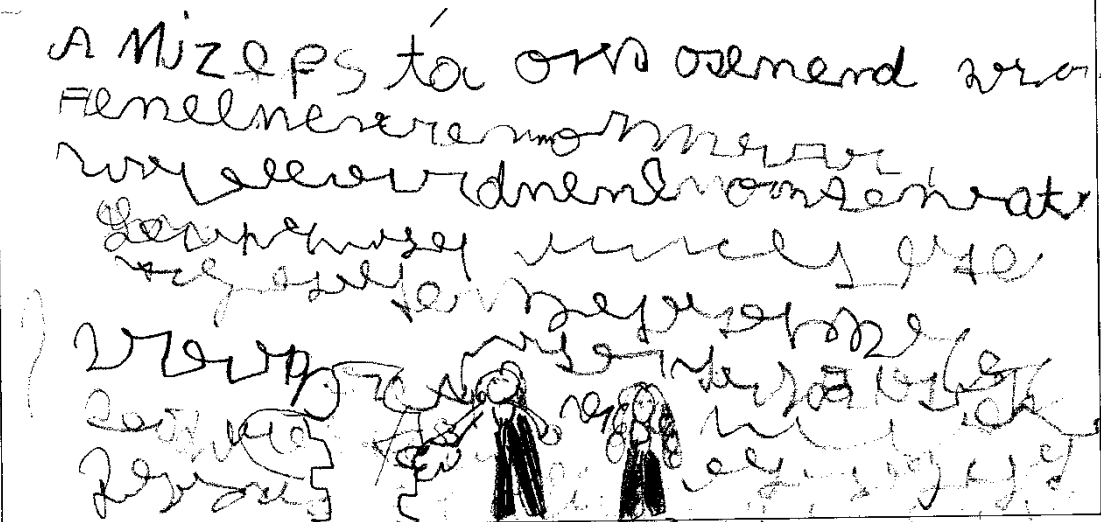
Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_



Marca as atitudes intolerantes racistas, de exclusão para com (-)  
e das ações solidárias e de tolerância para com (+)



Faz um desenho que mostre uma situação de intolerância.



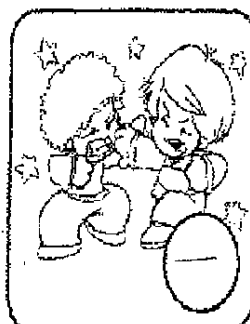
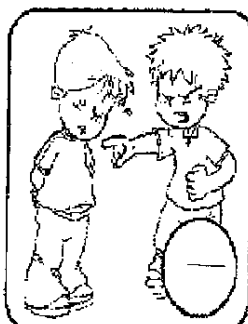
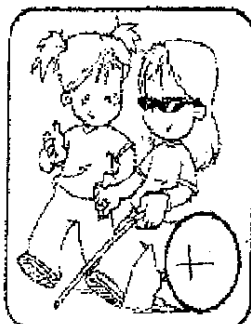
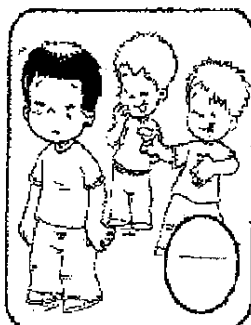
# Educação para a cidadania

Nome: Flávia Isabel Polónia Rodrigues

Data: 2018/11/23



Marca as atitudes intolerantes racistas, de exclusão para com (-)  
e das acções solidárias e de tolerância para com (+)



Assinala as acções que são sintomas da intolerância:

- |   |   |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> ignorância    | <input checked="" type="checkbox"/> exclusão    |
| <input checked="" type="checkbox"/> tolerância    | <input checked="" type="checkbox"/> preconceito |
| <input type="checkbox"/> paciência                | <input type="checkbox"/> solidariedade          |
| <input checked="" type="checkbox"/> violência     | <input type="checkbox"/> união                  |
| <input checked="" type="checkbox"/> humilhação    | <input checked="" type="checkbox"/> destruição  |
| <input checked="" type="checkbox"/> prepotência   | <input checked="" type="checkbox"/> segregação  |
| <input checked="" type="checkbox"/> intimidação   | <input type="checkbox"/> liberdade              |
| <input type="checkbox"/> amor                     | <input type="checkbox"/> repressão              |
| <input checked="" type="checkbox"/> discriminação | <input checked="" type="checkbox"/> bullying    |
| <input checked="" type="checkbox"/> racismo       |   |

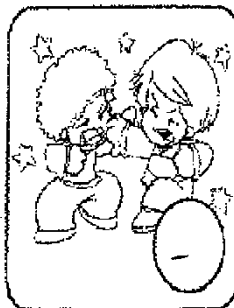
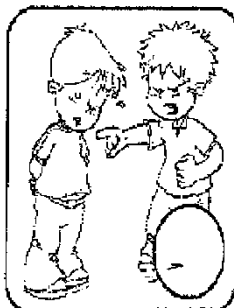
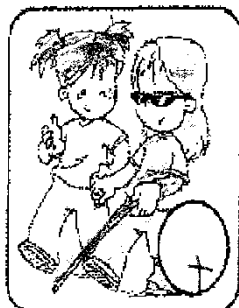
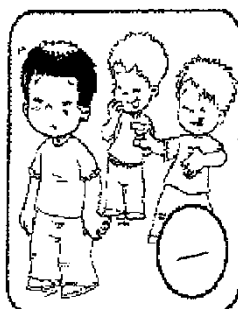
# Educação para a cidadania

Nome: Valéria Justina

Data: 25/11/2010



Marca as atitudes intolerantes racistas, de exclusão para com (-)  
e das acções solidárias e de tolerância para com (+)



Assinala as acções que são sintomas da intolerância:

- |   |   |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> ignorância    | <input checked="" type="checkbox"/> exclusão    |
| <input checked="" type="checkbox"/> tolerância    | <input checked="" type="checkbox"/> preconceito |
| <input checked="" type="checkbox"/> paciência     | <input type="checkbox"/> solidariedade          |
| <input checked="" type="checkbox"/> violência     | <input type="checkbox"/> união                  |
| <input checked="" type="checkbox"/> humilhação    | <input checked="" type="checkbox"/> destruição  |
| <input checked="" type="checkbox"/> prepotência   | <input type="checkbox"/> segregação             |
| <input checked="" type="checkbox"/> intimidação   | <input type="checkbox"/> liberdade              |
| <input type="checkbox"/> amor                     | <input checked="" type="checkbox"/> repressão   |
| <input checked="" type="checkbox"/> discriminação | <input type="checkbox"/> bullying               |
| <input checked="" type="checkbox"/> racismo       |   |

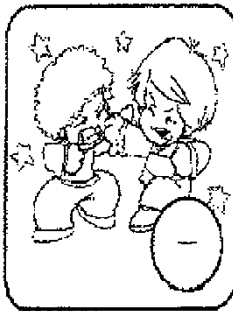
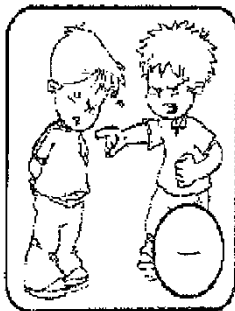
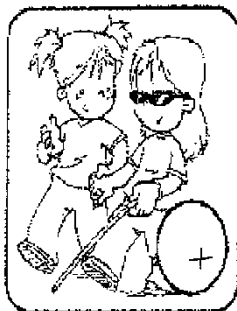
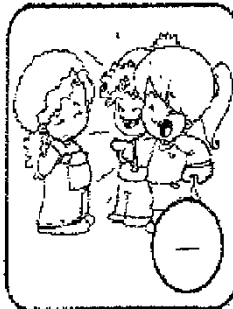
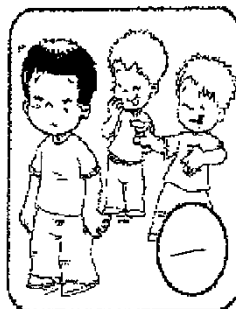
## Educação para a cidadania

Nome: Andreia dos Santos Pereira

Data: 25/11/2010



Marca as atitudes intolerantes racistas, de exclusão para com (-)  
e das acções solidárias e de tolerância para com (+)



Assinala as acções que são sintomas da intolerância:

- |   |   |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> ignorância    | <input checked="" type="checkbox"/> exclusão    |
| <input checked="" type="checkbox"/> tolerância    | <input checked="" type="checkbox"/> preconceito |
| <input type="checkbox"/> paciência                | <input type="checkbox"/> solidariedade          |
| <input checked="" type="checkbox"/> violência     | <input type="checkbox"/> união                  |
| <input checked="" type="checkbox"/> humilhação    | <input checked="" type="checkbox"/> destruição  |
| <input checked="" type="checkbox"/> prepotência   | <input type="checkbox"/> segregação             |
| <input checked="" type="checkbox"/> intimidação   | <input type="checkbox"/> liberdade              |
| <input type="checkbox"/> amor                     | <input checked="" type="checkbox"/> repressão   |
| <input checked="" type="checkbox"/> discriminação | <input checked="" type="checkbox"/> bullying    |
| <input checked="" type="checkbox"/> racismo       |   |

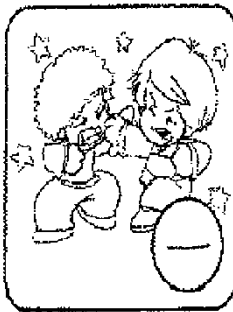
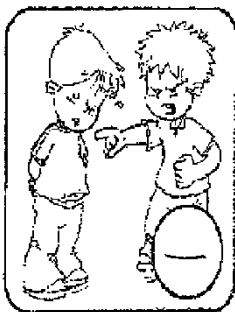
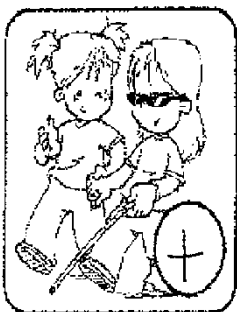
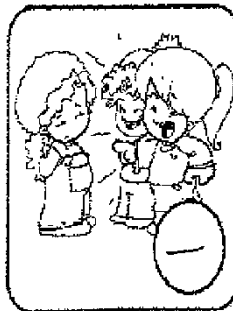
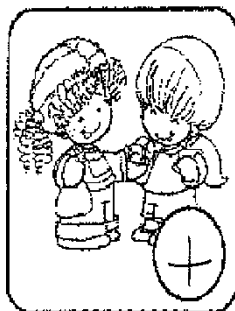
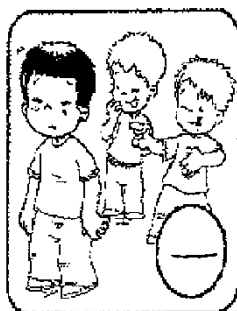
## Educação para a cidadania

Nome: Dolores Das Mendes

Data: 25/11/2010



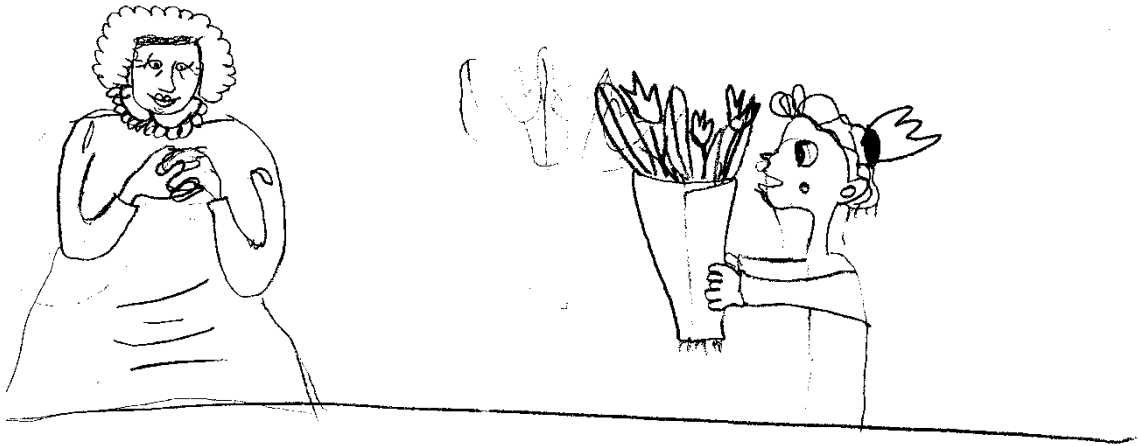
Marca as atitudes intolerantes racistas, de exclusão para com (-)  
e das ações solidárias e de tolerância para com (+)



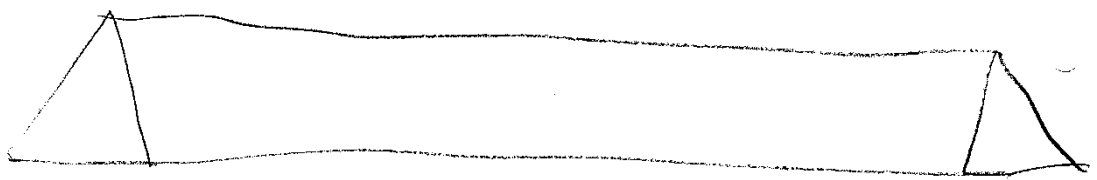
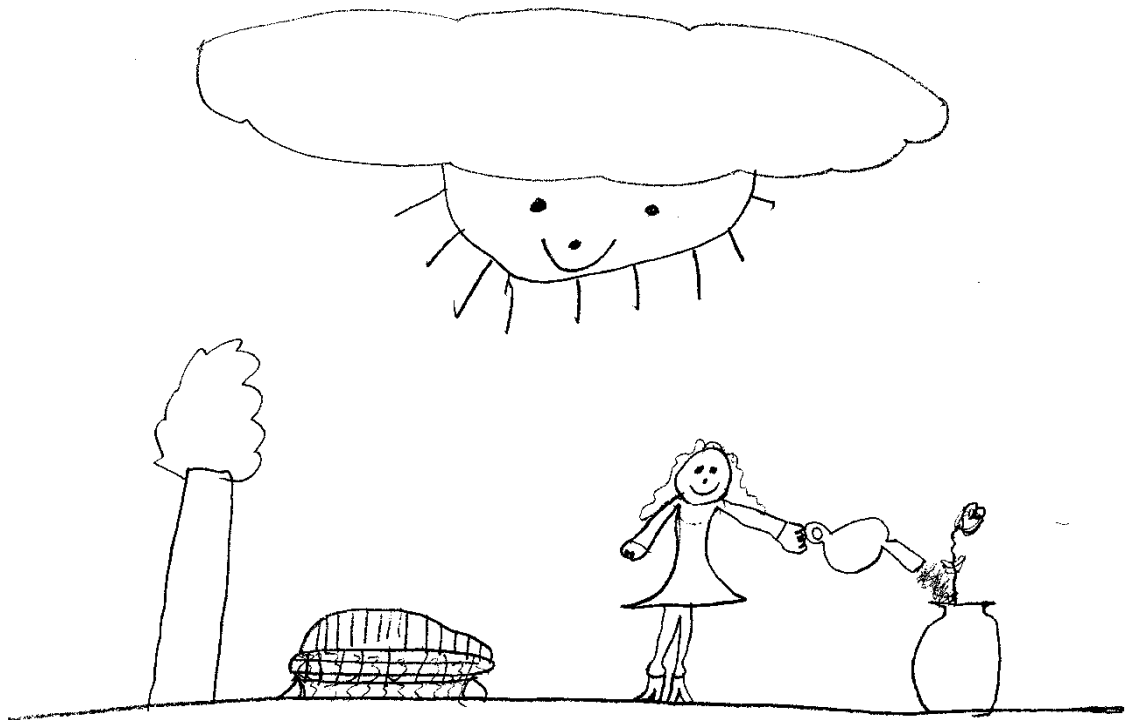
Assinala as ações que são sintomas da intolerância:

- |   |   |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> ignorância    | <input checked="" type="checkbox"/> exclusão      |
| <input type="checkbox"/> tolerância               | <input checked="" type="checkbox"/> preconceito   |
| <input type="checkbox"/> paciência                | <input checked="" type="checkbox"/> solidariedade |
| <input checked="" type="checkbox"/> violência     | <input type="checkbox"/> união                    |
| <input checked="" type="checkbox"/> humilhação    | <input checked="" type="checkbox"/> destruição    |
| <input type="checkbox"/> prepotência              | <input type="checkbox"/> segregação               |
| <input checked="" type="checkbox"/> intimidação   | <input type="checkbox"/> liberdade                |
| <input type="checkbox"/> amor                     | <input checked="" type="checkbox"/> repressão     |
| <input checked="" type="checkbox"/> discriminação | <input type="checkbox"/> bullying                 |
| <input checked="" type="checkbox"/> racismo       |   |

BOM

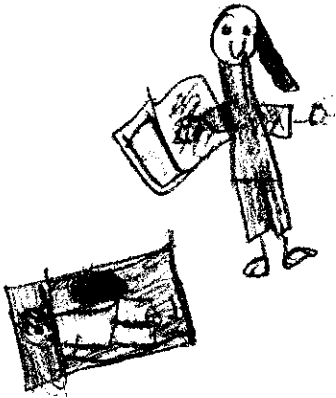


Parabéns, avó!  
A menina aproxima-se da  
sua avó e oferece-lhe um  
ramo de folas vermelhas.  
É a avó chorou de emoção da  
neto!

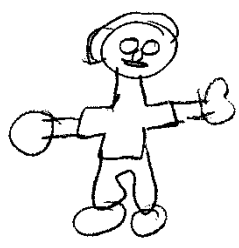
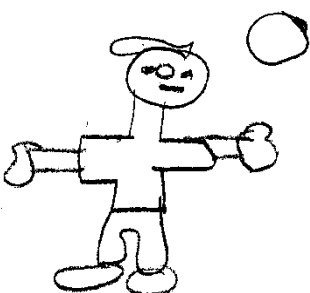
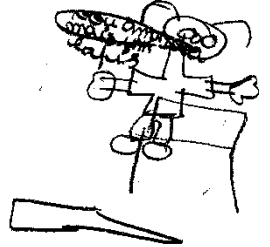
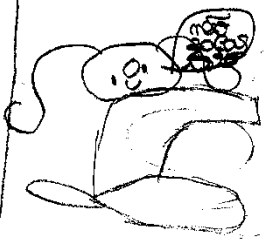
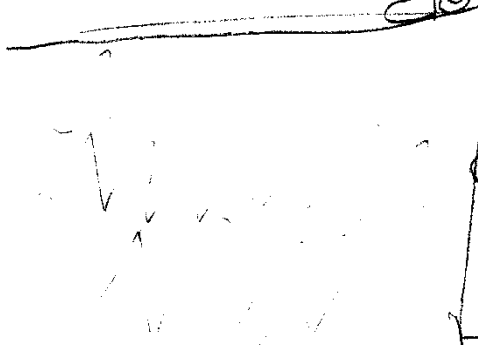
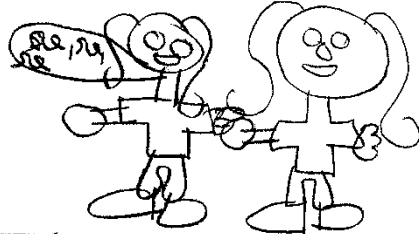




O menino a roubar as meletas da outra menina.



A mãe a ler uma história ao filho



**ANEXO 9**



Fotografia do desenho do sofá feito em papel cenário.

## **ANEXO 10**

Guião dramático elaborado pelas alunas do 4º ano

Personagens: povo, Salazar, polícia, militares.

Na rua, o povo murmurava entre si na falta de liberdade para tudo. Não se podia falar à vontade, nem escrever, nem brincar ...

Então com os soldados começou-se a formar uma força para mudar o que estava mal. Mas tinha que ser tudo em segredo. Mas a polícia do Salazar estava em todo o lado.

Na casa do Salazar, estava ele à secretária e chegaram dois polícias:

Polícia 1 - Senhor, o povo anda a falar muito.

Polícia 2 - Sim, falam baixinho e em grupo.

Salazar - O que é que eles dizem?

Polícia 1 - Não conseguimos saber mas estão descontentes e com raiva.

Salazar - Com raiva? Quem manda aqui sou eu. Vão ver o que se passa.

Na rua os militares combinavam a maneira de mudar o que estava mal. Combinavam o golpe:

Povo - Falta até o ar. Assim já não se pode viver.

Militar - Tenham paciência já falta pouco.

Quando chegou a madrugada e quando se ouviu a música Grândola Vila Morena na rádio, o povo e os militares foram para a rua e prenderam o Salazar e chegou a liberdade.

Povo - Viva a liberdade, viva a liberdade...

Militares - Liberdade, liberdade.

## **ANEXO 11**

Fotografia das imagens usadas como suporte na história “Todos no Sofá”





## **ANEXO 12**

Fotografias das tarefas de ensino e aprendizagem - dias 7 e 9 de Dezembro de 2010





Foto 11 a 16 - Leitura e exploração do livro “A fábula dos feijões cinzentos”.





Foto 17 a 20 - Elaboração do guião dramático



Foto 21 e 22 - Leitura da história “Todos no sofá”



Foto 23 a 26 - Exploração da história "Todos no sofá"



Foto 27 a 30 - Escolha dos adereços que se encontravam na arca





Foto 31 e 32 - Escolha dos adereços

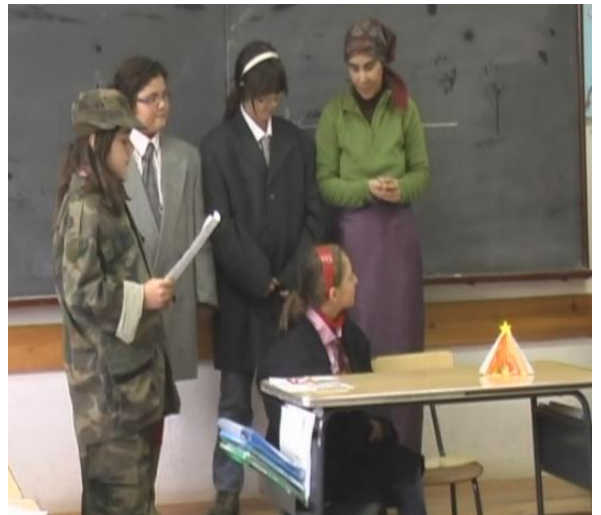




Foto 23 e 26 - Realização do jogo dramático

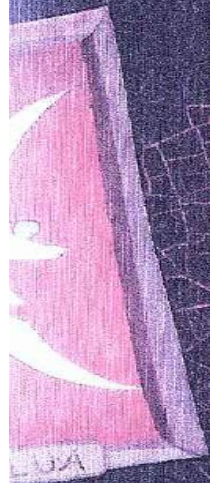
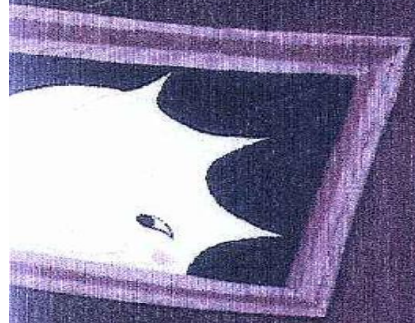


Foto 27 - Imagens que serviram de suporte para a realização do livro

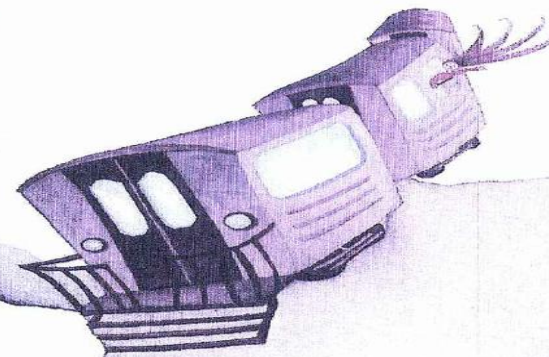
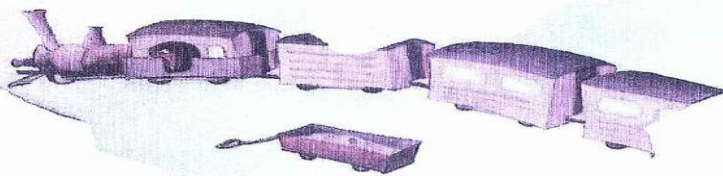
## **ANEXO 13**

Livro elaborado pelos alunos a partir das imagens

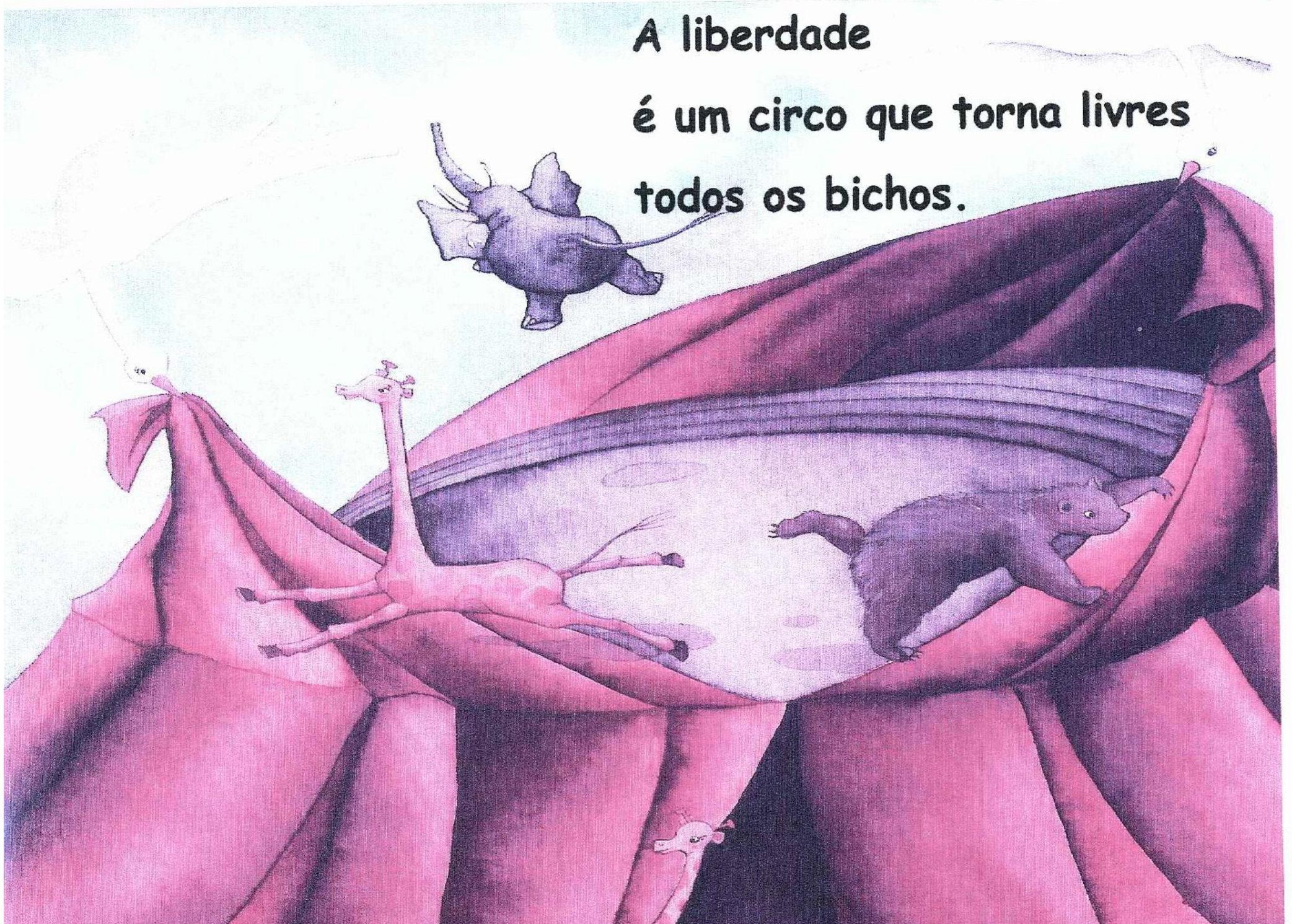
A liberdade  
é um gato  
apaixonado pela lua.



**A liberdade  
é um comboio  
a atravessar as nuvens.**



**A liberdade  
é um circo que torna livres  
todos os bichos.**



**A liberdade**

**é um pássaro sem medo**

**a cantar dentro da boca.**



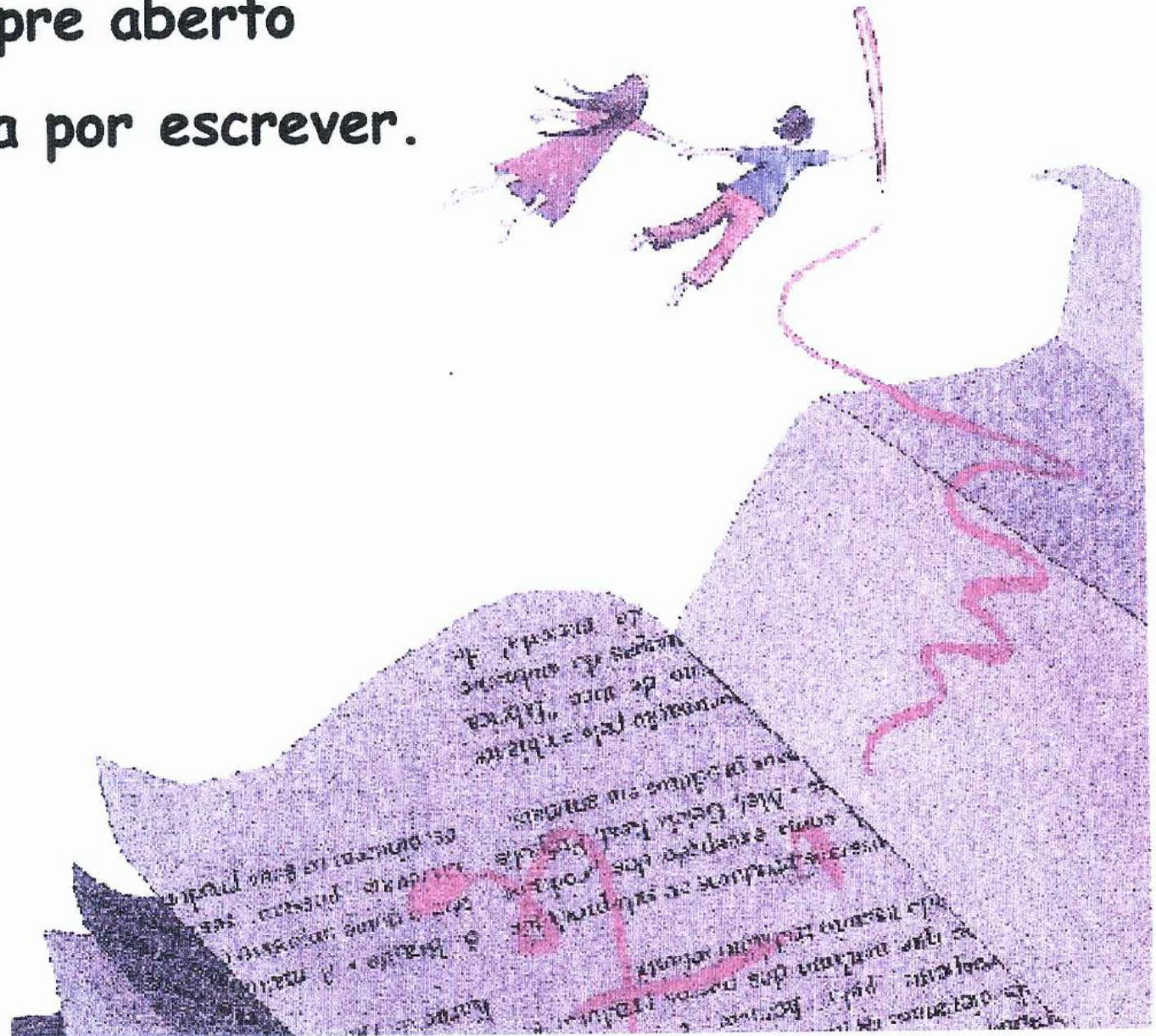
**A liberdade é  
um livro escrito com a tinta  
de que são feitos os sonhos.**



**A liberdade**

**é um livro sempre aberto**

**na página ainda por escrever.**



A liberdade é  
uma coisa boa

por que podemos  
fazer aquilo que  
quisermos.

A liberdade é  
graciosa e engracada.

A liberdade é  
amiga e ajuda.

A liberdade é  
um livro  
de felicidade.

A liberdade é  
um poema a si mesmo.

A liberdade é  
um sala  
de vida.

A liberdade  
é a sabedoria  
do mundo.

A liberdade  
é um artigo  
de poesia.

Este livro é de:

Baléria

A liberdade é  
uma invenção  
magnífica.



A liberdade é  
as portas das  
coisas abertas.



A liberdade é  
um arco-íris  
com muitas  
muitas cores e  
com um tesouro  
no fundo.

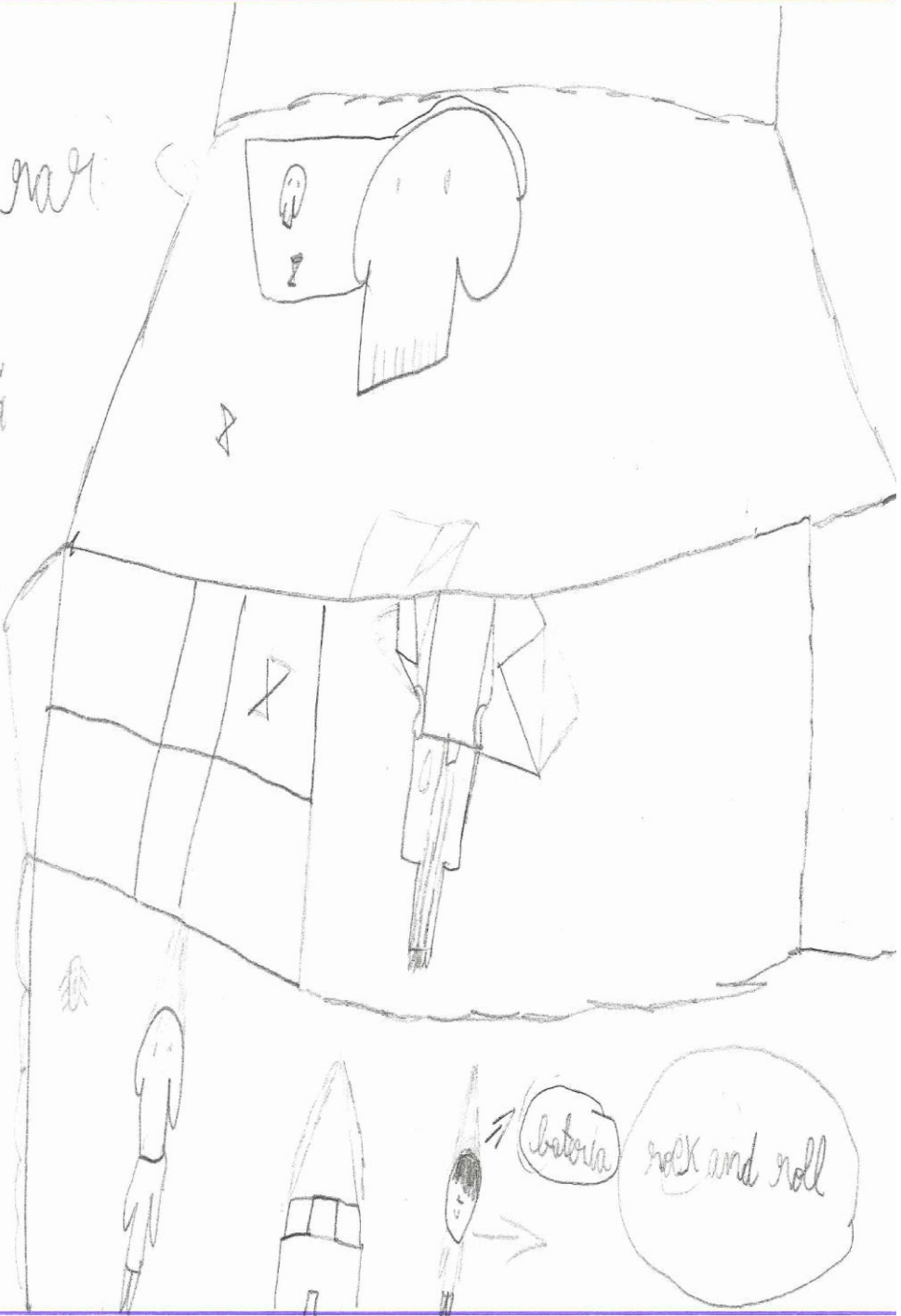


inventado por: Andreia dos Santos Pereira

Rock n roll

bateria

musica



bateria

rock and roll

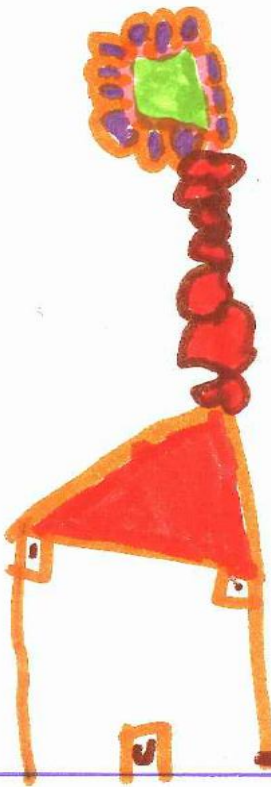
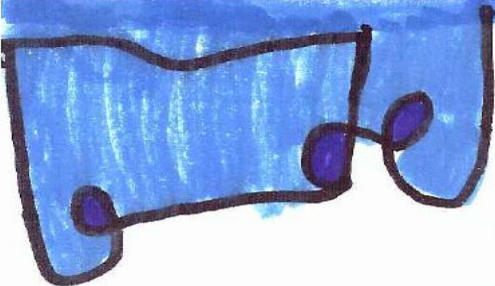


Djago

Liberdade  
religiosa -  
liberdade  
mundial -  
P. de

I love Ana

09/12/2010





catina



liberdade  
Vaca Liberdade

Coloção

21

metê né pó  
Ceu por  
nuvem  
ria mãe

ent

fumaça

ensio de  
letras

ameli

letra

ambelin

C

lingua do sol

felicidade C E

6 bits

permoda

palavra

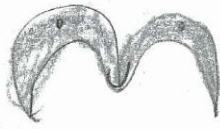
mala



onjos

luml





THAISSA

livro

relogio

felicidade

sol

clima

mapa

calendario

tabele

telma

hoje

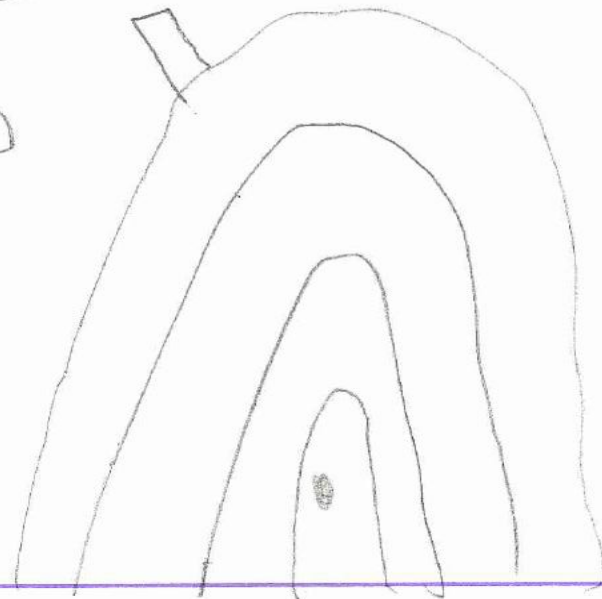
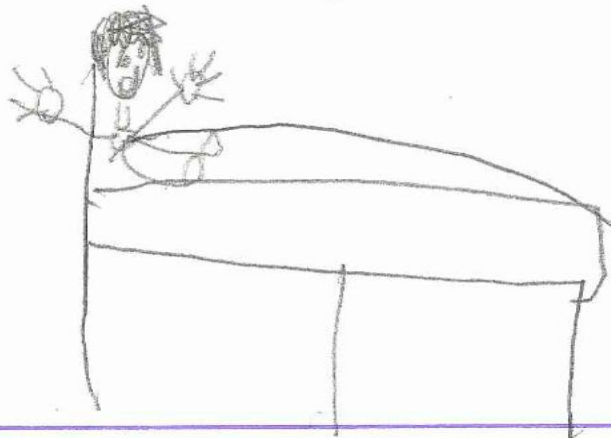


Liberdade

6 meu calendário diz que hoje  
é dia do anjo



este livro  
foi feito por João Miguel Mates



A liberdade é  
em um peixe  
na água.



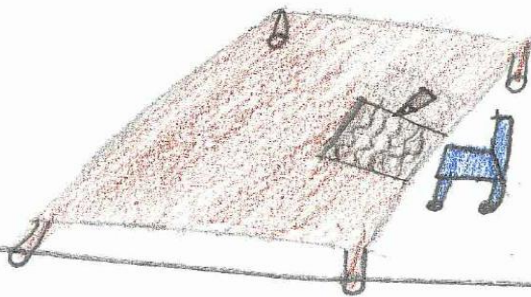
A liberdade  
é os  
cabelos a voar.



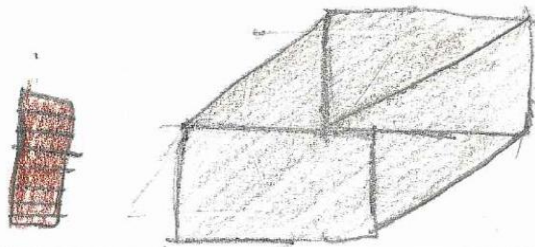
A liberdade  
é os pássaros  
a voar.



A liberdade  
é um  
pomo a  
desprezar



A liberdade  
é as casas  
a construir.



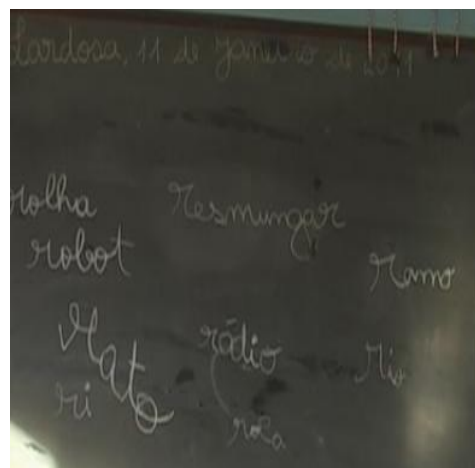
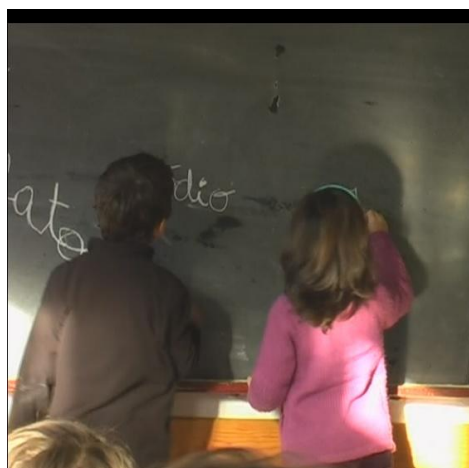
Debra Dias Mendes

## **ANEXO 14**

Fotografias das tarefas de ensino e aprendizagem - dias 11, 12 e 13 de Janeiro de 2010



Fotos 28 a 30 - Recordação da história “Todos no sofá”



Fotos 31 e 32 - Registo no quadro de palavras iniciadas pela letra r



Foto 33 - Imagem do cientista no sofá



Fotos 34 a 37 - Os alunos procuram a bata na arca e vestem-na



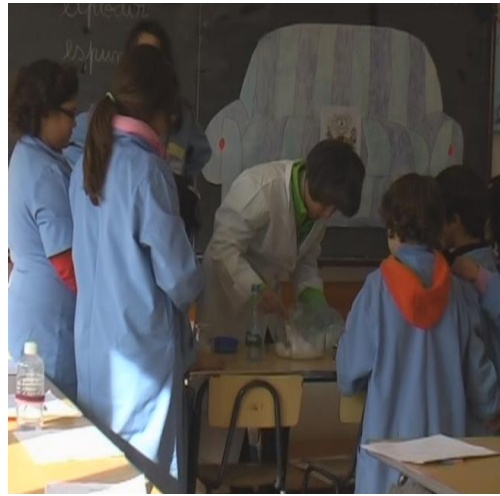


Foto 38 a 41 - Experiências sobre a água



Foto 42 - Registo das previsões



Foto 43 - Sofá com as imagens dos personagens da história





Foto 44 a 49 - Dramatização da história redonda

**ANEXO 15**

Registo das previsões e dos resultados das experiências

DEBORA

13

Registrar as previsões

Fazer orvalho	Registo as minhas previsões
<p>Material: gotas, água e gelo</p>	<p>O que vai acontecer é que o gelo do processo vai derreter, e tu</p>

DÉBORA

Registrar os resultados

Fazer orvalho	Registo o resultado real
Material: godês, água e gelo	O que aconteceu foi que o gelo derreteu e o godês ficou embaciado.

Registrar as previsões

Fazer granizo / neve	Registo as minhas previsões
<p>Material:</p> <p>godês, tina, sal, gelo e água</p>	<p>O que vai acontecer é que a água vai ficar congelada.</p>

Debora

Registrar os resultados

Fazer granizo / neve	Registro o resultado real
Material: pedés, tina, sal, globo água.	O que aconteceu foi que a água ficou congelada.

Debora

Registrar as previsões

Fenómeno da precipitação	Registo as minhas previsões
<p>Material: placa de vidro, chaleira, água, fios e gelo.</p>	<p>o que vai acontecer é que o gelo vai derreter. o copo vai-se emborçar no fundo.</p>

Diário

Registar os resultados

Fenómeno da precipitação	Registo o resultado real
Material: 1 placa eléctrica 1 chaleira água 2 pratos gelo	O que aconteceu foi que o vapor da água fez chuva.

Andréia Pereira

11/01/2019

Registrar as previsões

Fazer orvalho	Registo as minhas previsões
Material: gelés água gelo	6 gelés que lá está dentro vai-se despetar.

Andreia Pereira

11/01/2018

Registrar os resultados

Fazer orvalho	Registo o resultado real
Material: gelo gods água gelo	O que aconteceu foi: que quando pusemos gelo na água ele derreteu e o gods ficou embaciado.

Andréia Pereira

11/01/2011

Registrar as previsões

Fazer granizo / neve	Registo as minhas previsões
Material: pedaís tina sal gelo água	A água vai ficar congelada. ou salgada.

Andréia Pereira

11/01/2011

Registrar os resultados

Fazer granizo / neve	Registo o resultado real
Material: godês tina sal gelo água	A água ficou congelada.

Andreia Pereira

11/01/2011

Registar as previsões

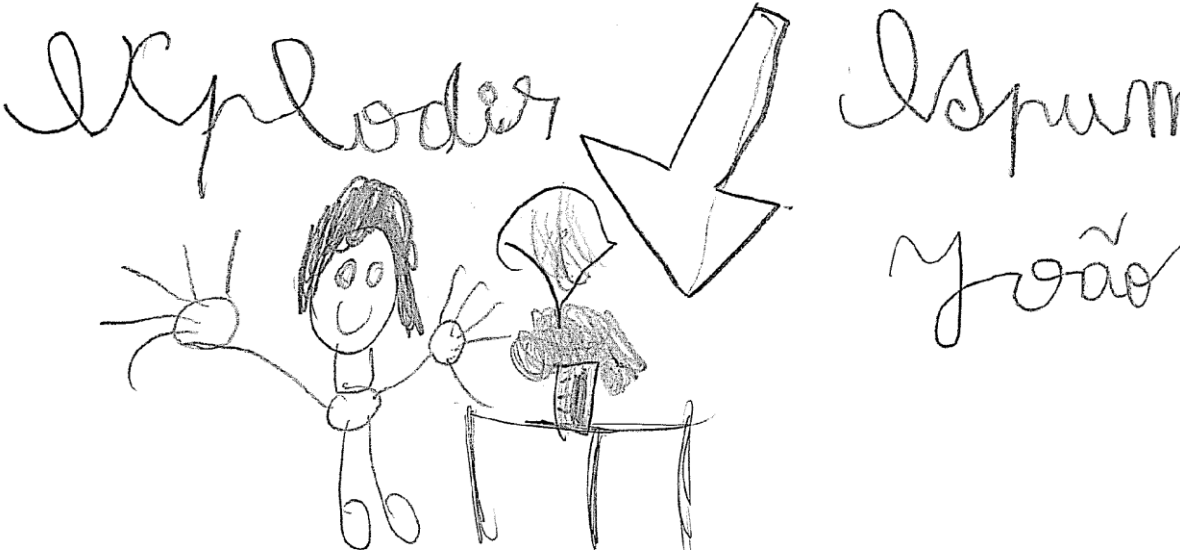
Fenómeno da precipitação	Registo as minhas previsões
Material: placa elétrica chaleira água 2 pratos gelo	O gelo vai derreter, e o prato vai ficar embaciado, na parte de baixo.

11/01/2014

Registar os resultados

Fenómeno da precipitação	Registo o resultado real
Material: fio eléctrica chaleira água 2 pratos gelo	O que aconteceu foi que o gelo derreteu, o vapor da água, em baixo do prato deixou gotinhas de água.

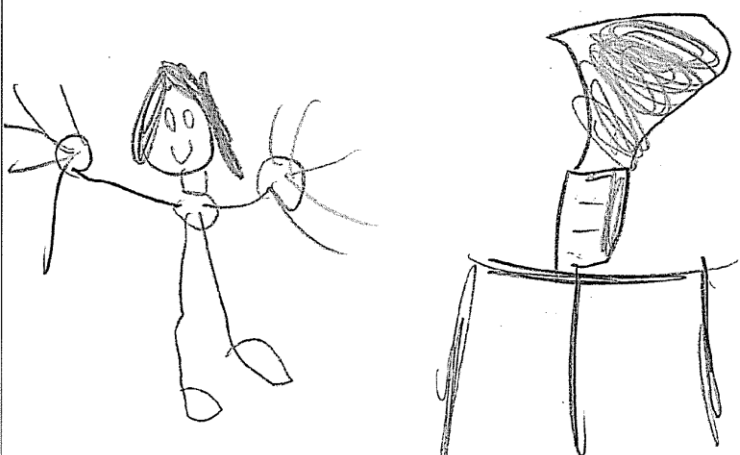
Registrar as previsões

Fazer orvalho	Registo as minhas previsões
<p>Material:</p> <p>godés água gelo</p>	<p>Explodes</p>  <p>Isprum João</p>

Registrar os resultados

Fazer orvalho	Registo o resultado real
	<p data-bbox="734 627 1848 758">O godes ficou emborçado.</p> <p data-bbox="1299 766 1489 845">João</p> 

Registrar as previsões

Fazer granizo / neve	Registo as minhas previsões
Material: godás tinau sal gelo água	 The right-hand cell of the table contains two hand-drawn sketches. The first sketch on the left depicts a stick figure with a smiling face, holding two snowflake-like shapes in its hands. The second sketch on the right shows a funnel-shaped object with a textured interior, resting on a three-legged stand.

Registrar os resultados

Fazer granizo / neve	Registo o resultado real
	<p data-bbox="689 596 1668 767">A água ficou congelada.</p> 

Flávia Isabel Correia Rodrigues.

11/01/2017

Registrar as previsões

Fazer orvalho	Registo as minhas previsões
Material: água pedras gelo	O copo que está resmoada vai gelar com gotinhas de água. Depois as gotinhas de água não se transformam em gelo.

Daniela Ysabel Pineda Rodriguez

2011 10/11

Registrar os resultados

Fazer orvalho	Registo o resultado real
materiais - pedras água gelo	as pedras de gelo ficaram embaciadas e o gelo derreteu.

Glória Ysabel Correia Rodrigues

11/10/2011

Registrar as previsões

Fazer granizo / neve	Registo as minhas previsões
Material: pedras tira sal gelo água	normas ao fazer neve e depois vai densificar

Eloná Isabel Barros Rodrigues

11/10/2014

os resultados

Fazer granizo / neve	Registro o resultado real
MATERIAIS: godos tina sal gel água	a água ficou congelada.

Flávia Isabel Correia Rodrigues.

2018/01/11

Registar as previsões

Fenómeno da precipitação	Registo as minhas previsões
Material: placa de vidro chaleira água 2 pratos gelado	a água vai aquecer e depois vamos juntar gelo.


Flávia Yasabel Correia Rodrigues.

20/11/01/11

Registrar os resultados

Fenómeno da precipitação	Registo o resultado real
MATERIAIS 1 placa elétrica telalava água 2 pratos gelo	6 maior que chuva.


Registrar as previsões

<p>Fazer granizo / neve</p>	<p>Registo as minhas previsões</p>
<p>Material:</p> <p><i>godês</i> <i>tina</i> <i>sal</i> <i>gelo</i> <i>água</i></p>	<p><i>Explosão</i></p>  A hand-drawn sketch of an explosion. It features a vertical cylinder at the bottom, representing a container or a small explosion. From the top of the cylinder, several curved lines radiate upwards and outwards, suggesting a burst of energy or smoke. To the right of the cylinder, the word "Explosão" is written in a cursive, handwritten style.

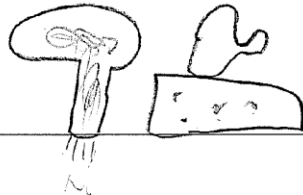
Registrar os resultados

Fazer granizo / neve	Registo o resultado real
Probal	<p data-bbox="837 751 1151 911">A agua ficou Congelada.</p> 

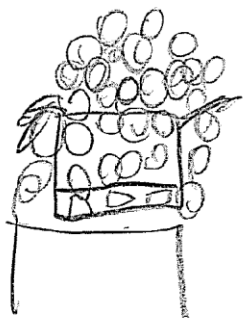
Registrar as previsões

Fenómeno da precipitação	Registo as minhas previsões
<p>Material:</p> <p>1 placa elétrica</p> <p>1 chaleira</p> <p>água</p> <p>2 pratos</p> <p>gelo</p>	

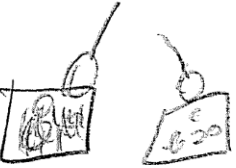
Registrar os resultados

Fenómeno da precipitação	Registo o resultado real
<p><i>Rafael</i></p>	<p><i>Choveu.</i></p> 

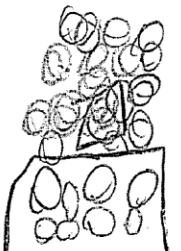
Registrar as previsões

Fazer orvalho	Registo as minhas previsões
<p>Material:</p> <p>godetes</p> <p>água</p> <p>gelo</p> <p>espuma</p>	<p>Andréia Sofia</p> <p>espuma</p> 

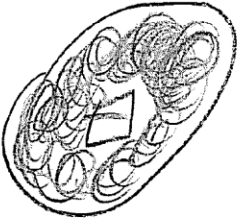
Registrar os resultados

Fazer orvalho	Registo o resultado real
	<p data-bbox="801 486 1321 646">Andrelia Sofia</p> <p data-bbox="795 758 1926 997">O godês ficou embalado</p>  <p>The image shows two small hand-drawn diagrams of boxes. The first box is a square with a vertical line on the right side and a horizontal line at the bottom, with some illegible scribbles inside. The second box is a trapezoid with a vertical line on the right side and a horizontal line at the bottom, also with some illegible scribbles inside.</p>


Registar as previsões

Fazer granizo / neve	Registo as minhas previsões
Material: godetes tina sal gelo água espumão	Amélia Sofia 

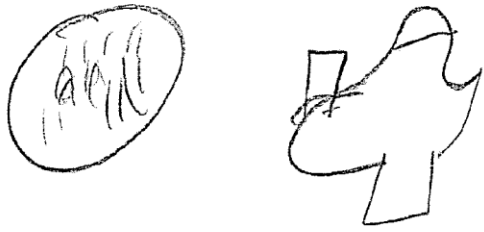
Registrar os resultados

Fazer granizo / neve	Registo o resultado real
godetes tina sal gelo agua	Andréia Sofia  A água ficou congelada. 

Registrar as previsões

Fenómeno da precipitação	Registo as minhas previsões
Material: 1/realon 1/eletrónica 1/nóvelia 2/água 1/parafusos 1/gelo	Arredreia Sofia 

Registar os resultados

Fenómeno da precipitação	Registo o resultado real
placa elétrica Arabeiro água porotos gelo	Andrelia Sofia  Chorru.  

Registrar as previsões

Valéria

Fazer orvalho	Registo as minhas previsões
Material: godês água gelo	Eu acho que o copo com gelo vai derreter e vai ficar em água.

Registrar os resultados

Valéria

Fazer orvalho	Registro o resultado real
godês água gelo	O que aconteceu foi que o gelo derreteu e o godês ficou embasado.

Registrar as previsões

Valéria

Fazer granizo / neve	Registo as minhas previsões
<p>Material:</p> <p>godés tina sal gelo água</p>	<p>Eu acho que a <del>maior</del> e o sal não ficam em gelo.</p>

Registrar os resultados

Valéria

Fazer granizo / neve	Registro o resultado real
godês tina bal gelo e água	o que aconteceu é que a água ficou congelada.

Registrar as previsões

Galvani

Fenómeno da precipitação	Registo as minhas previsões
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>1 placa elétrica</li><li>10 lâmpadas</li><li>água</li><li>2 pratos</li><li>gelo</li></ul>	<p>Eu acho que o chuveiro vai ser feito e ficar em água.</p>


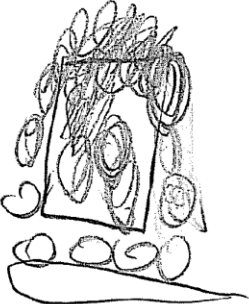
Registar os resultados

Volúmia

Fenómeno da precipitação	Registo o resultado real
1 placa eléctrica 1 chaleira água 2 pratos e solo	6 que aconteceu foi que o gelo derreteu e ficou em água porque o vapor o derreteu.

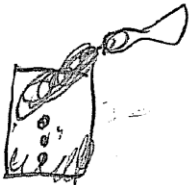
THAISSA

Registrar as previsões

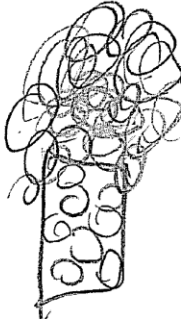
Fazer orvalho	Registo as minhas previsões
<p>Material:</p> <p>gelo água</p> <p>godes</p> <p>es</p> 	<p>esturna</p> 

THAISSA


Registrar os resultados

Fazer orvalho	Registo o resultado real
	 <p data-bbox="1451 740 1794 951">6 godelis ficou emba ciado</p>


Registrar as previsões

<p>Fazer granizo / neve</p>	<p>Registo as minhas previsões</p> <p>THAISSA</p>
<p>Material:</p> <p>God's tina sal gelo água</p>	<p>espuma</p> 


Registrar os resultados

Fazer granizo / neve	Registo o resultado real
A oi q'ha ficon Congelada.	THAISSA  


Registar as previsões

Fenómeno da precipitação	THAISSA Registo as minhas previsões
Material: 1 placa leitosa 1 chaldiera 1 água 2 potes gel	


Registrar os resultados

Fenómeno da precipitação	Registo o resultado real
	<p data-bbox="907 470 1153 534">THAIGC</p> <p data-bbox="840 630 1075 702">Choveu.</p> 


Registar as previsões

<p>Fazer granizo / neve</p>	<p>Registo as minhas previsões Diogo</p>
<p>Material: godêes tina sal gelo água</p>	<p>Explosões</p> 

Registrar os resultados


Fazer granizo / neve	Registo o resultado real
	<p data-bbox="696 660 1541 778">A água ficou congelada</p> 

Registar as previsões

Fenómeno da precipitação	Registo as minhas previsões
Material: pilha elétrica clara	Luz e odor 

*Diário*

Registar os resultados

Fenómeno da precipitação	Registo o resultado real
	 A hand-drawn sketch in the bottom-right cell of the table. It depicts a fluffy, irregular cloud with several horizontal lines inside, suggesting internal structure or rotation. Below the cloud, several short vertical lines represent rain falling. At the bottom, there is a simple drawing of a puddle or a small pool of water.

Registrar as previsões  
uma

Fazer orvalho	Registo as minhas previsões
Material: Fodis água gelo	 A hand-drawn stick figure with a smiling face and two horizontal arms. To its right is a vertical line with a dashed top, possibly representing a measurement or a specific object.

Registrar os resultados


Amo

Fazer orvalho	Registo o resultado real
	<p>v godes <del>g</del>lou lmn</p> 

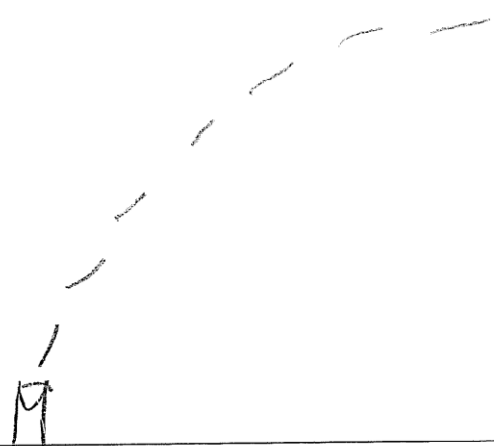
Registrar as previsões

Fazer granizo / neve	Registo as minhas previsões
Material: god	Explosive 8 9

Registrar os resultados

Fazer granizo / neve	Registo o resultado real
	 <p data-bbox="1131 1125 1146 1141">!</p>

Registrar as previsões

Fenómeno da precipitação	Registo as minhas previsões
Material: <i>LAmp</i>	 A hand-drawn diagram in the right-hand cell of the table. It features a vertical line at the bottom center labeled with the letter 'M'. From the top of this line, a dashed arc curves upwards and to the right, ending in a horizontal line segment.

Registrar os resultados

Fenómeno da precipitação	Registo o resultado real
Ano	11 11

## **ANEXO 16**

História redonda elaborada pelos alunos

Era uma vez, no sofá estava lá um Rato. O Rato estava a roer o sofá. E ninguém viu! E depois a Mãe viu. Disse ao Rato para ir embora. O Rato foi procurar queijo.

E de repente, a Mãe ouviu um barulho... E foi chamar o seu Marido. O seu Marido telefonou para o Cientista.

O Cientista chegou e foi ver o que era o barulho.

Depois quando chegou lá, o Rato estava a comer o queijo. E apanhou-o e mandou-o para fora de casa.

E depois os Netos assustaram-se! E foram chamar o Avô. O avô foi dizer à Avó para ter cuidado porque o Rato podia aparecer.

O Avô foi dizer aos netos que já tinha avisado a avó e, para irem para dentro de casa.

Foram para dentro de casa lanchar.

Caracterização das personagens pelos alunos:

- Rato - roedor, atrevido e esfomeado.
- Avô - Protector, forte, corajoso.
- Avó - Meiga, cozinheira.
- Pai - Medricas.
- Neta - Gira, medricas.
- Neto - Giro, medricas.
- Mãe - Medricas.
- Cientista - Maluco, corajoso.

## **ANEXO 17**

Fotografias do percurso de ensino e aprendizagem do dia 16 de Fevereiro de 2011



Foto 50 - Leitura da história pela estagiária.



Foto 51 a 54 - Dramatização da história pelas alunas do 4º ano



Foto 55 e 56  
Dramatização da história pelas alunas do  
4º ano



Foto 57 a 62 - Dramatização da história  
pelos alunos do 1º ano





Foto 63 a 66 - Dramatização pelos alunos do 1º e 4º ano em conjunto



Foto 67 e 68 - Alunas do 4º ano a dramatizar a história.

## **ANEXO 18**

Entrevistas

## ENTREVISTAS AOS ALUNOS

### Perguntas:

1ª Para que achas que servem os livros que estão na nossa sala?

2ª E a arca? Achas que serve para quê?

3ª E o espelho? Qual a sua utilidade?

### 1º Momento de entrevista

Aluno 5

1ª - Para aprender a ler e para nós lermos.

2ª - Para pôr lá roupa.

3ª - Para nos vermos.

Aluno 1

1ª - Para nós sabermos ler melhor.

2ª - A arca, eu acho que é para fazer um teatro.

3ª - O espelho deve ser para nós nos vermos no teatro e para entrar no teatro se for.

Aluno 3

1ª - Para conhecermos mais livros e para lermos.

2ª - A arca é para termos lá roupa para nos vestirmos.

3ª - O espelho é para nos vermos.

Aluno 2

1ª - Para nós lermos e aprendermos.

2ª - É para guardar coisas.

3ª - O espelho é para estudarmos.

Aluno 7

1ª - É para nós lermos

2ª - Para pôr coisas lá dentro.

3ª - É para ver, para arranjar o cabelo, para pintar.

Aluno 9

1ª - Para ler.

2ª - Para pôr lá dentro livros novos.

3ª - O espelho é para ver o corpo.

Aluno 10

1ª Para ler.

2ª Para pôr os livros novos.

3ª - Para vermos ao espelho.

Aluno 4

1ª - Para ler.

2ª - Para pôr os livros novos.

3ª - Para ver.

Aluno 11

1ª - Para ler.

2ª - A arca é para os livros novos ficarem guardados

3ª - Para nos vermos.

Aluno 8

1ª - Para aprendermos a ler e para ver.

2ª - Para guardar os livros novos.

3ª - Para nos vermos.

Aluno 6

1ª - Para ajudar a nós a ler.

2ª - Para pôr lá os livros novos.

3ª - Para nos vermos.

### **Perguntas:**

1ª Para que achas que servem os livros que estão na nossa sala?

2ª E a arca? Achas que serve para quê?

3ª E o espelho? Qual a sua utilidade?

### **2º Momento de entrevista**

Aluno 5

1ª - Para aprender a ler e para nós lermos quando fazemos o teatro.

2ª - Para vestirmos a roupa.

3ª - Para nos vermos.

Aluno 1

1ª - Para nós ler e fazer depois o teatro do livro.

2ª - Tem as roupas para vestirmos quando fazemos o teatro.

3ª - O espelho deve ser para nós nos vermos quando nos estamos a vestir.

Aluno 3

1ª - Para conhecermos mais livros e para lermos para fazer um teatro no final.

2ª - É para ter lá roupa para nos vestirmos para o teatro.

3ª - O espelho é para nos vermos quando nos vestimos.

Aluno 2

1ª - Para nós lermos e aprendermos a fazer o teatro.

2ª - É para pôr a roupa do teatro.

3ª - Serve para nos vermos quando nos vestimos no teatro.

Aluno 7

1ª - É para tu nos leres histórias mais as meninas do 4º ano e depois elas fazem um teatro e nós também.

2ª - Para pôr as roupas para nós no teatro.

3ª - É para ver que somos todos diferentes e para vestir no teatro.

Aluno 9

1ª - Tu lêes as histórias, no intervalo nós vemos os livros e fazemos teatro.

2ª - Para pôr lá dentro a roupa do teatro.

3ª - O espelho é para ver o corpo que é diferente e para o teatro.

Aluno 10

1ª Para lermos no intervalo, tu lêes as histórias e as meninas do 4º ano também. Depois elas fazem o teatro e nós também.

2ª Para pôr a roupa no teatro.

3ª - Para vermos que somos diferentes.

Aluno 4

1ª - Para ver no intervalo e tu lêes as histórias e a Débora, a Flávia, a Valéria e a Andreia também lêem e depois fazemos um teatro.

2ª - Para pôr lá a roupa do teatro.

3ª - Para ver que somos diferentes.

Aluno 11

1ª - Para eu ler melhor e tu lêes as histórias depois as meninas do 4º ano escrevem e fazemos o teatro.

2ª - A arca é para a roupa do teatro tem lá sapatos de salto alto e chapéus.

3ª - Para nos vermos que somos todos diferentes e para o teatro.

Aluno 8

1ª - Para aprendermos a ler e para ver no intervalo e tu lêes as histórias e fazemos um teatro.

2ª - Para guardar a roupa do teatro.

3ª - Para saber que somos diferentes e que às vezes estamos zangados e fazemos assim.

Aluno 6

1ª - Para nós lermos e vermos no intervalo e tu lêes e depois delas escreverem fazemos um teatro.

2ª - Para pôr lá a roupa e os farrapos.

3ª - Para nos vermos e fazemos caretas e chorámos e rimos e também vimos que somos diferentes.

### 3º Momento de entrevista

Aluno 1

Estagiária: Eu trouxe uns livros, eles foram colocados no ateliê dos livros e, eu quero perguntar-lhe para que foi que eu os trouxe?

Criança - Eu acho que os livros foi para nós podermos ler, para conhecermos mais histórias e para desenvolvermos mais a falarmos e para não termos tantos erros.

Estagiária: Eu também trouxe não só os livros como também trouxe um espelho. Fizemos algumas actividades com o espelho. Ainda te lembras quais foram?

Criança - Era para nos vermos e tiravas fotos.

Estagiária: E gostastes de cá ter o espelho? Achas que foi importante essa actividade?

Criança - Sim.

Estagiária: Porquê?

Criança - Então, porque foi muito divertido.

Estagiária: Também cá tivemos a arca. Achas que eu a trouxe porquê?

Criança - Era para nós fazermos uns teatros.

Estagiária - Achas que era só para isso?

Criança - Acho que era também para tu veres se nós tínhamos tanta expressividade ou assim.

Estagiária - Houve uma actividade que nós fizemos ligada à ciência, ao estudo do meio, onde fizemos experiências. Aí também a arca entrou. Tu lembraste o que estava na arca?

Criança - Estava as batas.

Estagiária - E achas que aí foi só para vocês dramatizarem ou foi para vos ensinar alguma coisa?

Criança - Foi para nos ensinarem.

Estagiária: O quê?

Criança - O ciclo da água e assim.

Estagiária - Achas que para ti foi importante este trabalho?

Criança - Sim.

Estagiária - Gostaste?

Criança - Sim muito

Estagiária - Muito obrigado.

Aluno 2

Estagiária: Eu trouxe no início do trabalho os livros e, na altura quando eu te perguntei para que iriam servir os livros, tu disseste que era para ensinar os meninos do 1º ano a ler. Foi a resposta que tu deste. Ainda manténs a mesma resposta ou pensas que foi para mais alguma coisa?

Criança - Também penso que foi para nos ajudar, para lermos e para mais nada.

Estagiária: E em relação ao espelho? Tu na altura disseste, que não sabias para que era o espelho. E agora para que achas que o espelho serviu?

Criança - Servir para nos vermos e, que podemos ser diferentes, todos diferentes.

Estagiária: E a arca? Também houve uma arca, onde houve sempre roupa, adereços conforme as actividades. Ainda te lembras de alguma actividade que tenhamos feito com a arca?

Criança - Sim. Fizemos o teatro do rato e mais nenhum.

Estagiária :Não? Não te lembras de mais nenhum? Qual foi o primeiro teatro que nós fizemos, onde só entraram as meninas do 4º ano?

Criança - Ah sim! A do Salazar

Estagiária: Exactamente. Então diz-me uma coisa, para que é que tu achas que serviu a arca?

Criança - A arca foi para nós aprendermos a fazer outras personagens. Também nos ensinou quando nós aprendemos sobre o Salazar no estudo do meio, sobre o teatro e mais nada.

Estagiária: Gostaste de ter desenvolvido estas actividades?

Criança - Sim.

Estagiária: Achas que elas te ajudaram a crescer e te ensinaram mais alguma coisa?

Criança - Muito.

Estagiária: Muito obrigado.

Aluno 3

Estagiária: Não te importas que eu te faça umas perguntas?

Criança - Não.

Estagiária: Já sabes que o teu nome não vai aparecer, eu só vou retirar às perguntas que te vou fazer, as respostas para o meu trabalho, está bem? Então a primeira pergunta que eu te quero fazer é: ao longo deste tempo todo eu trouxe uns livros, montámos o ateliê dos livros e, eu quero perguntar-lhe o que é que tu achas que esses livros serviram?

Criança - Para lermos, para vermos.

Estagiária: E tu gostaste de ter cá os livros?

Criança - Sim gostei.

Estagiária: E diz-me uma coisa, ainda te lembras que tivemos também cá um espelho, não foi? E para que serviria o espelho?

Criança - Para nos vermos, para os teatros.

Estagiária: E tu gostaste de fazer a actividade com o espelho? Fizemos uma actividade com o espelho.

Criança - Sim.

Estagiária: Lembras-te dela e gostaste?

Criança - Sim.

Estagiária: Também cá tivemos a arca. A arca ia tendo roupas diferentes conforme as actividades que nós íamos fazendo. Ainda te lembras de alguma actividade que nós fizemos e onde tu te vestiste?

Criança - Sim, o Salazar... Ai agora já não me lembro.

Estagiária: Não estejas nervosa, foi o Salazar e o 25 de Abril e mais uma que fizemos com os meninos do 1º ano, onde entrámos todos.

Criança - Foi o Rato.

Estagiária: A do Rato, sim senhora, e depois quando fizemos uma experiência nós também usamos a arca, fomos buscar o quê?

Criança - Sim, batas.

Estagiária: Batas. E encontraste uma com o teu nome, não foi?

Criança - Sim.

Estagiária: Ficaste surpreendida?

Criança - Sim.

Estagiária: Quem será que lá pôs o teu nome?

Criança - Você.

Estagiária: Então a arca ajudou ou não, foi importante para estas actividades, gostaste de fazê-las?

Criança - Sim.

Estagiária: Então diz-me uma coisa: o que é que tu vais sentir agora. Eu sei que tu lias muito os livros, quando estavas à espera do transporte para casa, e agora quando eles saírem da sala, como é que vai ser?

Criança - Vou-me sentir triste.

Estagiária: Muito obrigado.

Aluno 4

Estagiária: Vou-te fazer umas perguntas, pode ser?

Criança - Sim.

Estagiária: O teu nome não vai aparecer, ninguém vai saber quem tu és, podes responder com calma e sem medo, está bem. Estás pronta para começar?

Criança - Sim.

Estagiária: Tens que falar só um bocadinho mais alto, pode ser?

Criança - Sim.

Estagiária: Então diz-me uma coisa: nós tivemos cá na nossa sala, durante este tempo todo, o ateliê dos livros, que no Jardim de Infância nós chamamos os cantinhos, era não era?

Criança - Sim.

Estagiária: Mas agora na escola, nós chamamos ateliê. Tu gostaste de ter cá os livros?

Criança - Sim.

Estagiária: E diz-me uma coisa: para que é que tu achas que eles serviram?

Criança - Para ler, para ver, para fazermos trabalhos com os livros.

Estagiária: Então lembraste de algum trabalho que nós tenhamos feito com os livros? Não te recordas de nenhum?

Criança - Não.

Estagiária: Então diz-me uma coisa, eu também coloquei no quadro um sofá.

Criança - Sim.

Estagiária: Tu gostaste?

Criança - Gostei.

Estagiária: O sofá servia para quê?

Criança - Para pôr lá os bonecos, os animais, para falarmos das coisas para pormos no quadro.

Estagiária: E achas que isso ajudou-te para começares a ler e a escrever?

Criança - Sim.

Estagiária: E o espelho? Lembraste do espelho?

Criança - Sim.

Estagiária: Tu achas que o espelho também foi importante?

Criança - Sim.

Estagiária: Tu gostaste de fazer caretas à frente do espelho, a rir e a chorar?

Criança - Sim.

Estagiária: E a arca? Tínhamos cá também uma arca?

Criança - Sim.

Estagiária: Para que é que tu achas que serviu a arca?

Criança - Para fazer teatros. Para ....

Estagiária: E diz-me uma coisa, ainda te lembras de algum teatro que nós tenhamos feito?

Criança - Sim, o Rato e do Rei.

Estagiária: E qual era a tua personagem?

Criança - A mãe.

Estagiária: E tu gostaste de fazer de mãe?

Criança - Sim.

Estagiária: A mãe era como? Uma pessoa muito valente ou uma pessoa muito medricas?

Criança - Medricas.

Estagiária: Muito medricas. Diz-me uma coisa, os livros ajudaram-te?

Criança - Sim.

Estagiária: E tu gostaste de os cá ter?

Criança - Sim.

Estagiária: E agora, eu já acabei o meu trabalho, vou-me embora e os livros têm que ir para a Biblioteca, ficas triste?

Criança - Sim.

Estagiária: Obrigado por me teres respondido às perguntas.

Aluno 5

Estagiária: Posso fazer-te umas perguntas?

Criança - Sim.

Estagiária: Sabes que podes responder sem medo, calmamente, porque ninguém vai saber, que as respostas que me vais dar, foste tu. Porque eu não vou pôr o teu nome, vou só tirar pedacinhos das respostas que me vais dando, está bem?

Criança - Sim.

Estagiária: Então diz-me uma coisa: no princípio do meu trabalho, eu perguntei-vos, para que é que serviam os livros. Lembras-te do que respondeste dessa vez?

Criança - Não.

Estagiária: Então é assim, o que tu respondeste da primeira vez foi que os livros eram para ensinar os meninos do 1º ano a ler. Achas que foi só para os meninos do 1º ano, manténs a mesma resposta, ou já pensas de maneira diferente?

Criança - Era para ouvir histórias, para ler histórias, para ver as imagens e para ensinar os meninos do 1º ano a ler.

Estagiária: Diz-me uma coisa, e para as meninas do 4º ano, o que é que os livros vos ensinaram?

Criança - Lendo histórias ficámos sempre com menos erros e aprendíamos a escrever melhor as palavras.

Estagiária: Diz-me uma coisa, o que é que a arca tem a ver com os livros?

Criança - A arca é, por exemplo, nós ouvíamos uma história e tínhamos que depois imitar a história vestindo roupas da arca e mais nada.

Estagiária: Então a arca era importante?

Criança - Sim.

Estagiária: E o espelho?

Criança - O espelho era onde nós sabermos que não éramos iguais, que éramos diferentes, para também fazermos teatros e para mais nada.

Estagiária: E achas que foi importante teres cá esses três objectos?

Criança - Sim foi.

Estagiária a: Ajudaram-te?

Criança - Muito.

Estagiária: Em quê?

Criança - Em saber escrever melhor, fazer teatros e sabermos que não éramos iguais éramos diferentes.

Estagiária: E qual é que foi o teatro que gostaste mais de fazer?

Criança - Foi o do Rato.

Estagiária: Qual foi a tua personagem?

Criança - Era o irmão.

Estagiária: O irmão era quê?

Criança - Era medricas.

Estagiária: Tu és medricas?

Criança - Não.

Estagiária: Muito obrigado por me teres ajudado e por teres respondido a estas perguntas.

Aluno 6

Estagiária: Posso fazer-te umas perguntas?

Criança - Sim.

Estagiária: Podes estar tranquila, sem te preocupares, porque as perguntas que te vou fazer não aparece o teu nome, vou só tirar pedacinhos de frases e algumas palavras para o meu trabalho, está bem?

Criança - Está bem.

Estagiária: Podemos começar?

Criança - Sim.

Estagiária Então é assim, eu trouxe uns livros da biblioteca para aqui e formámos o ateliê dos livros. Porque é que achas que eu trouxe os livros?

Criança - Para lermos.

Estagiária: Só para ler?

Criança - Para vermos as imagens.

Estagiária: E mais?

Criança - Para fazermos histórias.

Estagiária: Tu lembraste de alguma actividade que nós fizemos, que eu tenha lido um livro e depois vocês fizeram a história?

Criança - Do Rato.

Estagiária: Então diz-me uma coisa: no Rato, qual era a tua personagem?

Criança - Cientista.

Estagiária: Eras o cientista?

Criança - Sim.

Estagiária: E o que é que estava na arca que tu fostes buscar para te vestir?

Criança - A roupa de cientista.

Estagiária: Qual era? Ainda te lembras?

Criança - Era uma bata.

Estagiária: E diz-me uma coisa, a arca só lá tinha batas, ou ia tendo algumas coisas?

Criança - Roupas.

Estagiária: E essas roupas eram para quê?

Criança - Para fazermos os teatros.

Estagiária: Os teatros. E tu gostaste?

Criança - Sim.

Estagiária: E tua achas que a arca servia para quê?

Criança - Para guardar coisas.

Estagiária: Quais eram as coisas?

Criança - Roupa, farrapos.

Estagiária: E para que é que seriam os farrapos?

Criança - Para vestir.

Estagiária: Ainda te lembras do espelho?

Criança - Sim.

Estagiária: E para que é que tu achas que o espelho servia?

Criança - Era para nos vermos ao espelho, para vermos que não éramos todos iguais.

Estagiária: E tu gostaste?

Criança - Sim.

Estagiária: E também fizemos fantoches?

Criança - Sim.

Estagiária: Qual é que foi o fantoche que tu fizeste?

Criança - A da China.

Estagiária: Gostaste de ter cá os livros?

Criança - Sim.

Estagiária: Eles ajudaram-te nalguma coisa?

Criança - Ajudaram-me a aprender a ler melhor.

Estagiária: E agora, está na hora de eu ir embora, o meu estágio acabou, tu gostaste de trabalhar comigo?

Criança - Sim.

Estagiária: Muito obrigado.

Aluno 7

Estagiária - Posso fazer-te umas perguntas?

Criança - Sim.

Estagiária - Respondes sem medo, não vai aparecer o teu nome, só vai aparecer algumas palavras ou frases que tu vais dizer, está bem?

Criança - Sim.

Estagiária - Estás pronto?

Criança - Sim.

Estagiária - Eu trouxe uns livros, os livros têm-nos feito companhia durante estes dias que eu cá tenho estado. Para que é que tu achas que eu trouxe os livros?

Criança - Para nós lermos e para nós vermos.

Estagiária - E diz-me uma coisa, ainda te lembras que tivemos cá também um espelho, não foi? Ainda te lembras para que é que serviu o espelho?

Criança - Era para nos vermos.

Estagiária - O quê?

Criança - Era para vermos as nossas cores e para darmos de nós.

Estagiária - Era para verem como vocês eram?

Criança - Sim.

Estagiária - Então diz-me lá agora: a arca. Para que é que achas que eu trouxe a arca?

Criança - Para os vestidos, para porem lá.

Estagiária - Tu lembraste de algum teatro que tenhas feito?

Criança - Sim.

Estagiária - Qual?

Criança - Do Rato.

Estagiária - E como é que nós fizemos o teatro do Rato? Foi de algum livro? Foi uma história que vocês fizeram? Como é que foi?

Criança - Foi uma história.

Estagiária - Que vocês fizeram todos juntos?

Criança - Sim.

Estagiária - E que personagem é que tu eras?

Criança - O pai.

Estagiária - Gostaste de fazer de pai?

Criança - Sim.

Estagiária - E o pai era valente ou era medricas?

Criança - Medricas.

Estagiária - Medricas? Também? Oh que chatice! Então quem era o valente da história do Rato?

Criança - O avô.

Estagiária - O avô. Tu gostaste de ter cá os livros? Achas que eles te ajudaram?

Criança - Sim

Estagiária - Em quê? Em que é que os livros te ajudaram?

Criança - A ler.

Estagiária - Tu aprendeste a ler melhor porque estavam cá os livros?

Criança - Sim

Estagiária - Muito obrigado por me teres respondido.

Aluno 8

Estagiária - Posso fazer-te umas perguntas? Posso? Sim ou não ?

Criança - Sim.

Estagiária - Não tenhas medo, responde como tu quiseres, está bem? Não se vai saber que és tu que está a falar e no meu trabalho, vou só pôr as tuas respostas e algumas palavrinhas que tu possas dizer. Então é assim, na nossa sala, nós tivemos durante um tempo os livros, não foi?

Criança - Sim.

Estagiária - Porque é que tu achas que eu trouxe os livros?

Criança - Para nós vermos, para aprendermos a ler.

Estagiária - E achas que os livros ajudaram-te para aprenderes a ler?

Criança - Sim.

Estagiária - Tu gostaste de cá ter os livros?

Criança - Sim.

Estagiária - Então e a arca? A arca também cá esteve. Para que é que tu achas que esteve cá a arca?

Criança - O que é a arca?

Estagiária - É aquele baú que está ali.

Criança - Então é para lá ter fatos, para nós brincarmos.

Estagiária - E tu fostes lá buscar algum fato para te vestires?

Criança - Fui.

Estagiária - Ainda te lembras qual é que foi?

Criança - Foi o da capa amarela, verde e roxa.

Estagiária - E isso foi para tu fazeres o quê?

Criança - Para ser de super homem, a erva e a amarela foi para fazer de sol.

Estagiária - E tu lembraste de alguma peça de teatro que a gente cá tenha feito?

Criança - Sim, as meninas de 4º ano.

Estagiária - Fizeram uma peça de teatro? Ainda te lembras sobre o quê?

Criança - A Flávia era soldado, a Andreia era ...

Estagiária - Já não te lembras muito bem! Então e tu não fizeste nenhum teatro?

Criança - Sim o dos fantoches.

Estagiária - Gostaste? Qual foi o fantoche que tu fizeste?

Criança - Foi o de cara preta.

Estagiária - Quando os meninos fizeram o teatro do Rato, tu não estavas cá. Estavas doente. Sabes, que os meninos fizeram toda uma peça de teatro que era sobre um rato. Mas lembraste do espelho?

Criança - Sim.

Estagiária - Para que é que serviu o espelho?

Criança - Para nós vermos se as coisas eram iguais ou se não eram iguais.

Estagiária - Então e tu gostaste de te ver ao espelho?

Criança - Sim.

Estagiária - Então diz-me uma coisa, achas que os livros te ajudaram?

Criança - Sim.

Estagiária - A arca ajudou-te?

Criança - Sim.

Estagiária - Quando tu foste cientista e, fizemos a experiência da água, com as meninas do 4º ano, também lá estava uma coisa no baú, o que era?

Criança - As batas.

Estagiária - As batas. E tinha o teu nome a bata?

Criança - Sim.

Estagiária - Quem é que lá pôs o nome?

Criança - Não sei .

Estagiária - Não sabes quem é que lá pôs o nome? Foi magia. Foi? E tu gostaste de fazer essa experiência?

Criança - Sim.

Estagiária - E de ser cientista?

Criança - Sim.

Estagiária - E de cá ter os livros?

Criança - Sim.

Estagiária - Olha , muito obrigado por me teres respondido a estas perguntas.

Aluno 9

Estagiária - Posso fazer-te umas perguntas?

Criança - Sim.

Estagiária - Então o teu nome não vai aparecer. Podes falar sem te enervares, com calma, está bem? Respondes às perguntas que eu te for fazendo, sim?

Criança - Sim.

Estagiária - No princípio do ano, a Gina levou uns livros para a escola, não foi?

Criança - Sim.

Estagiária - E tu a primeira resposta que deste à Gina... Ainda te lembras qual foi?

Criança - Não.

Estagiária - Então eu vou-te lembrar. Tu disseste que os livros eram para ensinar os meninos a ler, ainda achas que os livros serviram para isso?

Criança - Sim.

Estagiária - E a ti os livros ajudaram-te?

Criança - Sim.

Estagiária - E lembras-te que a Gina também lá tinha um espelho?

Criança - Sim.

Estagiária - E o que nós fizemos com o espelho, lembras-te?

Criança - Foi um jogo.

Estagiária - Qual foi o jogo?

Criança - Foi de fazer imagens no espelho.

Estagiária - E qual foi a tua imagem, lembraste?

Criança - Não.

Estagiária - Não! Estava a rir ou a chorar?

Criança - A rir.

Estagiária - Ah! Então lembras-te! Diz-me uma coisa, também lá estava o baú. O baú serviu para quê?

Criança - Para teatros, a roupa que estava lá dentro.

Estagiária - Tu chegaste a vestir alguma roupa?

Criança - Sim.

Estagiária - Qual foi?

Criança - Ah! Já não sei.

Estagiária - Estás muito esquecido, é o queijo! Gostaste dos teatros que foram feitos lá na escola?

Criança - Sim.

Estagiária - Sabes que eu já estou a acabar o meu trabalho, do que é que vais sentir mais falta?

Criança - De ti.

Estagiária - De mim?

Criança - Sim de ti.

Estagiária - Sabes que eu vou-me lembrar sempre de ti, não sabes?

Criança - Sim.

Estagiária - Muito obrigado por me teres respondido às perguntas.

Entrevista à mãe nº 1 de um aluno do 1º ano

Estagiária – Muito boa tarde.

Mãe – Boa tarde.

Estagiária – Gostaria de saber, se autoriza que eu lhe faça uma entrevista.

Mãe – Autorizo.

Estagiária – Sendo mãe de uma criança que frequenta a escola onde eu estive a estagiar, eu gostaria de lhe fazer algumas perguntas. Desde já é anónimo, portanto o nome da senhora não vai constar em nenhum registo, assim como o nome de qualquer uma das mães, nem o nome das crianças. Irá só servir de base alguma palavra ou alguma frase ao longo da entrevista. Então podemos começar?

Mãe – Podemos.

Estagiária – Eu não sei se esteve a par do trabalho que foi desenvolvido na escola?

Mãe – Sim, estou.

Estagiária – Então a pergunta que eu lhe queria fazer em primeiro lugar é, se achou que o trabalho que foi desenvolvido, foi positivo ou não para o desenvolvimento do seu filho?

Mãe – Foi muito positivo.

Estagiária – Em que sentido?

Mãe – Portanto, ajudou-o na escola, cativou a atenção dele, soube usar várias formas para que ele se mantivesse interessado. Portanto acho que foi muito positivo.

Estagiária – E em relação às actividades lá desenvolvidas, o seu filho trazia alguma informação para casa, falava consigo sobre as actividades que ia desenvolvendo?

Mãe – Sim, portanto o meu filho vinha para casa, falava sobre o que acontecia, vinha sempre muito contente com as actividades que fazia lá. Pronto ele mal saia da escola a primeira coisa que fazia era: “mãe hoje fiz isto”.

Estagiária – Então acha que o trabalho que se desenvolveu nesse sentido foi positivo para o seu filho?

Mãe – Muito.

Estagiária – Muito obrigado pela sua disponibilidade e pelas respostas que deu.

Mãe – Nada.

Para validação:

Estagiária

Mãe nº 1

Vingez Bartz

Angela Estyreira

Entrevista à mãe nº 2 de um aluno do 1º ano

Estagiária – Preciso da sua autorização para fazer a entrevista. Pode ser?

Mãe – Sim.

Estagiária – A entrevista vai ser anónima, o seu nome assim como o nome das outras mães não vão aparecer, tal como o nome dos meninos também não vão aparecer em lado nenhum, só irá ser retirado algum excerto ou alguma palavra da entrevista que vou fazendo aos encarregados de educação. Então vamos começar. A primeira pergunta é a seguinte: teve conhecimento do trabalho que foi desenvolvido durante o tempo que fiz estágio na escola?

Mãe – Sim.

Estagiária – É referente a esse tempo de estágio, que eu gostaria de saber a sua opinião. Se o trabalho que foi feito motivou ou não motivou a sua filha para a aprendizagem?

Mãe – Sim, eu acho que sim, porque ela por acaso contou que vocês levaram muitos livros, um baú, um espelho, a Marta e cada vez que ela vinha para casa, ela falava sempre da Gina e da Marta, que eram as professoras, que ajudavam muito. E chegou uma certa altura, que ela quando era pequena gostava que a gente, lhe lê-se histórias à noite e depois parou. E agora desde que vocês lá estão, com os livros, de certeza, ela pede agora sempre histórias à noite. Muitas vezes, quer ela ler, mesmo as palavras, ela faz palavras e começa a ler e quer: “ó mãe conta-me lá uma história”. A gente vai contar a história e ela tenta ler ela própria, o livro, as palavras que ela conhece ainda e que aprendeu na escola.

Estagiária – E a motivação para a escola, achou alguma diferença?

Mãe – Ela sempre gostou de ir para a escola, não é daquelas crianças que não gosta de ir para a escola, sempre gostou, mas por vocês lá estarem é já diferente. Fala muito da professora Gina, professora Marta. Gosta muito.

Estagiária – Acha que o trabalho que foi desenvolvido nesta área da leitura, do jogo dramático a motivou e a despertou para a leitura?

Mãe – Sim, acho que sim.

Estagiária – Podemos então concluir que foi um trabalho positivo?

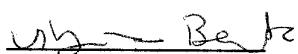
Mãe – Foi, para mim foi.

Estagiária – Muito obrigado pela sua disponibilidade e pelas respostas às minhas perguntas.

Mãe – Obrigada eu.

Para validação:

Estagiária



Mãe nº 2



Entrevista à mãe nº3, de uma aluna do 4º ano.

Estagiária – Eu preciso da sua autorização para a entrevista. Concede-me autorização para poder entrevistar?

Mãe – Claro que sim.

Estagiária – A entrevista é anónima, portanto o seu nome não vai aparecer em nenhum lado, nem ser referenciado no trabalho, só será retirado algumas frases ou algumas palavras da entrevista que vou realizar. Não sei se teve conhecimento, com certeza que sim, do objectivo do estudo, no estágio, do trabalho de investigação que foi feito, ao longo do tempo que eu estive na escola.

Mãe – Com certeza que sim.

Estagiária – E as perguntas desta entrevista, vão mesmo nesse sentido. Eu vou-lhe perguntar o seguinte: notou alguma motivação para a leitura, no caso da sua filha?

Mãe – Ela lê muito pouco, não está motivada para a leitura, mas na escola com os amigos ela interessa-se mais pelos livros. Mas em casa ela lê muito pouco, para não disser: não lê nada.

Estagiária – E as actividades que eram lá desenvolvidas nesse sentido, da leitura, do jogo dramático, do teatro, ela vinha contar para casa?

Mãe – Vinha, vinha, toda entusiasmada.

Estagiária – Achou que esse trabalho era positivo?

Mãe – Claro que sim e até, ela está com imensa pena porque acabou.

Estagiária – Então posso dizer que como mãe, achou que o trabalho que foi desenvolvido teve...

Mãe – Foi muito positivo, muito positivo.

Estagiária – Era esse o sentido. Não sei se quer acrescentar alguma coisa, em relação àquilo que foi feito?

Mãe – Acho que devia haver mais vezes durante o ano lectivo, porque ela ficou muito entusiasmada e realmente está cheia de pena que tenha terminado.

Estagiária – Só me resta agradecer o seu contributo para o meu trabalho.

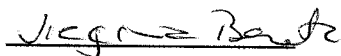
Mãe – Ora essa.

Estagiária – Muito obrigado pelo tempo que disponibilizou.

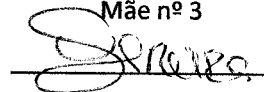
Mãe – Não tem de quê.

Para validação:

Estagiária



Mãe nº 3



## Entrevista aos professores

### Professora nº 1

Estagiária - Em primeiro lugar, preciso da sua autorização para fazer esta entrevista. É-me ou não concedida?

Professora - É, claro que é.

Estagiária - Também queria informá-la que todos os seus dados são anónimos. O seu nome não vai ficar em registo nenhum, única e simplesmente, ao analisar as entrevistas, poderei fazer referência ou não a alguma frase ou palavra, que seja de todo importante para o meu trabalho. Não estive directamente ligada à sala de estágio, mas foi-se apercebendo, naturalmente, das actividades que foram desenvolvidas, no âmbito do projecto de investigação?

Professora - Sim.

Estagiária - A minha primeira pergunta é no sentido de saber qual a sua opinião, sobre este trabalho que foi desenvolvido na sala do 1º e 4º ano?

Professora - Eu penso que me parecer ter sido um trabalho interessante e ter deixado os alunos também com algum entusiasmo, para participar em todas as tarefas.

Estagiária - Assistiu nomeadamente a uma actividade que foi levada a cabo pelas alunas do 4º ano sobre o 25 de Abril. Onde elas exploraram o texto, fizeram comparação das personagens do texto com as personagens reais e depois elaboraram elas mesmo um pequenino teatro. O que é que achou dessa actividade?

Professora - Achei que elas elaboraram muito bem o teatro, estavam com bastante à vontade, o que demonstrava que tinham percebido o que tinha estava a ser trabalhado.

Estagiária - E acha que este trabalho veio ou não motivar as crianças para a leitura, desenvolver o seu gosto pelo livro?

Professora - Eu penso que sim. Eles cada vez mais gostam de manusear livros. Talvez porque, neste caso estavam os livros dentro da sala, eles têm acesso, não só para trabalhar mas também para consulta individual, para explorar, para folhear, para observar as imagens, para ler, para fazer aquilo que eles quiserem. Penso, penso que sim.

Estagiária - Então este ateliê que foi montado nesta sala, a seu ver, não prejudica em nada o bom funcionamento do trabalho que é desenvolvido no primeiro ciclo?

Professora - Não, eu penso que nas escolas do primeiro ciclo devia era haver, infra-estruturas, uma sala talvez, um sítio onde eles pudessem estar, consultar os livros sossegados ao seu belo prazer, à hora do intervalo, nomeadamente podem não querer

passar o intervalo lá fora, nos dias de chuva, os dias mais frios e, terem esse espaço para utilizar. Infelizmente não têm.

Estagiária - Então, dum modo geral o trabalho desenvolvido foi positivo?

Professora – Sim.

Estagiária – Muito obrigado pela sua disponibilidade de ter respondido às perguntas.

Professora – De nada.

Para validação:

Estagiária

Virginia Bacata

Professora nº 1

CRISTINA VASSO

## Professora nº 2

Estagiária - Então em primeiro lugar eu gostaria de saber se me é dado ou não autorização para fazer esta entrevista gravada?

Professora - Sim.

Estagiária - Em segundo lugar dar-lhe conhecimento que todos os dados pessoais ficarão no anonimato. Irá ser retirado, expressões ou algumas frases que sejam fundamentais, para a elaboração do meu trabalho. Como professora titular da sala onde este trabalho foi desenvolvido, eu gostaria de saber a sua opinião em relação ao trabalho feito. Se foi positivo, se não foi positivo, se é um trabalho viável, se não é viável. Qual é a sua opinião?

Professora - Foi positivo e se eu não tivesse já a concepção de que não seria positivo, nunca teria aceite o estágio, como é evidente. É viável, nós temos é falta de materiais muitas vezes e o facto de terem trazido, portanto, quer o baú, quer os livros para a sala, não só os alunos desta sala os utilizaram. E utilizaram muitas vezes ao intervalo e até noutras horas, como também os próprios alunos da outra sala vinham frequentemente. No dia em que descobriram os tecidos fizeram aí dramatizações muito engraçadíssimas e utilizaram também para brincar mas, também com um sentido de aproveitamento diferente. Portanto, acho que foi útil, não só para esta turma como também para a própria escola, portanto foi uma mais-valia.

Estagiária - Uma das questões do estudo e da investigação era se o ateliê dos livros motivaria ou não as crianças para o gosto pela leitura. Na sua opinião acha que o tempo em que eles cá permaneceram e as actividades que foram elaboradas nesse sentido, acha que os motivaram, que eles estão mais despertos pró gosto pelo livro?

Professora - Eles são miúdos e nesta idade todos eles gostam de manusear os livros e é a partir, portanto, do primeiro ciclo é que tem que se... É a altura ideal para os incentivar na leitura e para mim, eu acho que sim o trabalho que fizeram foi de facto positivo, uma mais-valia, até porque eles utilizaram-nos muito, até mesmo no intervalo. Utilizam muito, sempre que está a chover. Há alunos que ficam aqui sentados a ler, uns a ler outros a folhear, a ver as imagens e a fazer uma leitura à maneira deles.

Estagiária - Depois o baú tinha sentido e foi trazido com o objectivo de eles vivenciarem as histórias, tentarem produzir um guião dramático, mais para a parte do 4º ano. O 1º ano, pronto, dado que está a iniciar agora a leitura e nomeadamente também a escrita, iria com a ajuda das alunas do 4º ano elaborar o jogo dramático. O baú estava cá

nesse sentido. Acha que os adereços que foram lá colocados, que não eram sempre os mesmos, que iam variando consoante os objectos, acha que eram os mais adequados? Acha que para uma próxima, deverá haver mais cuidado? Qual é a sua opinião?

Professora – Não acho que não. Bem a esse nível foi tudo adequado, acho que sim, foram adequados. E eles fizeram aproveitamento dos mesmos.

Estagiária – Podemos dizer que o trabalho elaborado foi positivo e enriquecedor?

Professora – Foi sim, positivo. Mas como eu disse logo no início, se eu não tivesse já essa ideia, não é, nunca teria aceite o estágio. Eu acho que é sempre uma mais-valia, porque são experiências diversificadas e que muitas vezes nós no 1º Ciclo não fazemos. Limitamo-nos mais à escrita, à matemática ao estudo do meio, às experiências. Foi de facto muito enriquecedor. Por exemplo o bolo, foi uma coisa que eu tentei, à anos que eu digo que vou fazer e nunca fiz. Umhas vezes porque é preciso trazer as coisas, outras vezes por causa dos materiais, do forno e... Acabo por nunca fazer. E é uma coisa que eu há muito tempo tinha previsto fazer e acabo por adiar sempre. E isto é de facto enriquecedor para os alunos.

Estagiária – Da minha parte resta-me agradecer todo o apoio que me foi dado para poder desenvolver este trabalho. Todo o interesse da sua parte, a sua colaboração e mais uma vez muito obrigado.

Professora – Eu é que agradeço terem confiado em mim, nas minhas capacidades e espero ter estado à altura e de facto para a próxima com certeza... Também foi a primeira experiência neste campo, para a próxima irá correr melhor. Mas acho que correu bem no geral.

Estagiária – Muito obrigado, professora.

Para validação:

Estagiária

Virginia Boeata

Professora nº 2

Luísa Fernandes

### Professor nº 3

Estagiária - Antes de mais agradeço a sua disponibilidade, em conceder-me alguns minutos para esta entrevista. Será fundamentalmente para uma, não direi avaliação, mas para uma retrospectiva do que foi o trabalho desenvolvido na sala de 1º ciclo onde estagiei, nomeadamente na organização do espaço, com o sentido de tentar introduzir dois ateliês - jogo dramático e leitura - no sentido de motivar as crianças para a leitura e também para as incentivar nomeadamente para a escrita. A primeira pergunta que eu gostaria de lhe fazer, vai neste mesmo sentido. Eu sei que o professor trabalhou o aspecto do espaço numa tese de mestrado que realizou e era neste sentido que eu lhe queria perguntar - qual é a sua opinião em relação ao espaço tradicional, na sala de aula, onde ainda muitas estão em vigor no 1º ciclo?

Professor - Sim, vamos lá ver. A organização do espaço do 1º ciclo em termos da sua própria organização mantêm ainda muitos traços tradicionais, eu penso que a organização do espaço tem haver muito com a formação de professores, com as percepções dos professores em relação ao próprio ensino/aprendizagem e portanto não tem havido grande evolução. Embora há alguns anos para cá, como existe algum contacto com a educação pré-escolar, os professores foram introduzindo alguns dos espaços que a educação pré-escolar utiliza, sobretudo a mantinha, o cantinho dos livros, o cantinho dos jogos. Portanto houve uma tentativa que alguns professores fizeram de introduzir esse contínuo no seu espaço de sala de aula. Relativamente àquilo que foi o meu estudo anterior, realmente foi um levantamento que eu fiz da organização do espaço na educação pré-escolar como do 1º ciclo para perceber as continuidades existentes. De facto quando eu iniciei tinha a percepção que não havia tantas continuidades como existiam ou como existem com certeza, hoje até mais, já foi há algum tempo. De facto existe alguma continuidade relativamente a isso. Portanto como eu estava a dizer essa percepção que eu tinha não foi confirmada, foi confirmada já alguma coisa mais, agora aquilo que eu encontrei é que as pessoas não têm muito sentido relativamente à organização do espaço em termos do aprender. O espaço é organizado por uma questão, ou porque organizou-se assim e é giro e eu vou organizar também. Agora reflectir concretamente o que é que o espaço em si contribui de facto para o aprender, isso não verifiquei que houvesse essa percepção por parte dos profissionais de educação com quem eu fiz observação. Pronto a minha observação vale aquilo que valeu na altura. Não foi um estudo em extensão, foi um estudo concentrado. Eu queria estudar umas outras continuidades, não só o espaço, portanto foi a percepção que eu tive em relação a isso. De facto nas salas de aulas de 1º ciclo, hoje é possível criarem-se espaços pensados para o aprender, de facto, mas isso depende dos professores, como eles pensam o aprender e o ensinar, como eu estava a dizer. Se eles pensarem o aprender e o ensinar numa perspectiva em que a ludicidade pode em alguns momentos estar presente e, podem ser pensados numa perspectiva de ludicidade, essa perspectiva e esses espaços através de uma actividade lúdica

e intrínseca pode levar as crianças a aprender, comportamentos, atitudes, conhecimentos, etc. Portanto é possível.

Estagiária - O professor não assistiu a todas as actividades que foram desenvolvidas durante o estágio nesse sentido. Foram organizadas quatro actividades, nomeadamente com vista a aprofundar mais e estudar mais o tema que eu escolhi para o meu relatório final e, teria como objectivo os espaços, os tais dois ateliês que estiveram sempre desde o início do estágio até ao fim, serem ligados um e o outro por forma a tentar que as crianças aprendam. A plataforma era sempre o aprender de uma forma mais lúdica mas no entanto de uma forma séria. Mas houve uma actividade que o professor esteve presente e, também teve, não estando presente, teve sempre ao corrente, nomeadamente com os guiões e com o dossiê de estágio. Tinha sempre como sentido, começar por um livro e, esse livro servia de plataforma de lançamento para coordenar todas as áreas, nomeadamente matemática, estudo do meio, língua portuguesa e as crianças irem passando da expressão dramática para a leitura, da leitura para a expressão dramática, nas várias áreas. Essa actividade que eu estava a falar foi nomeadamente o 25 de Abril. Onde eles tiveram aquele livro dos feijões, A Aldeia do Feijão, foi mais direccionada para os alunos do 4º ano. E é no sentido daquilo que o professor assistiu, daquilo que o professor leu no guião, achou que essa actividade, que foi a primeira a ser realizada nesse sentido teve algum interesse? A forma como foi, houve alguma falha, algum método que não tenha sido o mais correcto? E por fim as crianças. Sentiu que as crianças puderam usufruir ou colher de alguma forma, alguma motivação para a leitura e para a escrita nesse sentido?

Professor - Bem, a actividade que eu assisti realmente foi uma actividade interessante. Interessante em duas perspectivas: interessante numa perspectiva em que as crianças se envolveram. Não foi só aquele momento, aquilo vinha detrás. Aquele momento foi o culminar de um conjunto de aquisições feitas pelas crianças e, de um trabalho muito intrínseco, desenvolvido por elas para chegarem ali. Porque ali já foi o terminar de uma actividade. Com certeza por aquilo que eu vi, foi bom em termos de actividade, em termos de aquisições por parte das crianças e também penso, que tenha sido bom para si enquanto professora em formação. Por que é que, eu digo que penso que seja bom para si, consegui de facto ali perceber a importância de uma boa organização em termos de planificação, o envolver as crianças naquilo que era o ideal, que era uma actividade que ia ser mostrada para a outra turma, que tinha sentido tudo aquilo que estavam a fazer anteriormente. Teria uma planificação prévia e depois foi o culminar da actividade em si, que foi aquela que eu vi. Eu é assim, agora apontarmos falhas relativamente a todo este processo é assim eu na altura não vi falhas que possam comprometer a actividade. A actividade podia ser muito mais rica em termos de alguma dinâmica por parte das crianças, mas foi a primeira actividade, não é? Havia coisas que, parece que o gravador não funcionava, depois já funcionava. Isso são coisas colaterais, quer dizer, isso são coisas que nós podemos reflectir com as crianças. E enquanto profissionais de educação devemos reflectir intrinsecamente sobre isso, pensarmos o que é que terá acontecido para minimizar. Mas eu penso que isso, não são falhas, isso acontece na

nossa vida, quando estamos em casa e a luz nos falta. Agora, isto é falha? Só porque a televisão avariou? Isso é falha? Não, quer dizer, são coisas que acontecem, são acontecimentos. Agora, claro que isso podemos reflectir e devemos reflectir sobre todo o percurso, desde a planificação até à própria organização e depois execução, se realmente nós conseguimos fazer de outra forma, de maneira a que as crianças aprendam mais. Porque o objectivo aqui é que elas aprendam mais. Isto pela parte das crianças, enquanto uma professora em formação, ou um professor em acção, é que ele se torne mais profissional, reflectindo, não é, sobre a própria acção, portanto isto dá sempre uma bivalência, por um lado primeiro a aprendizagem para as crianças, em termos de alguma eficácia, por outro lado, para os professores, numa perspectiva de reflexão sobre aquilo que estão a desenvolver e, no crescimento profissional. É essa a parte que nos interessa mais, relativamente a esta questão. Agora, sendo a primeira actividade o que eu notei naquelas crianças, foi um brilho nos olhos, um sorriso, o saber o que estavam a fazer, o que é que tinham que fazer a seguir, porque é que estavam a fazer. Havia ali já uma coordenação e uma co-responsabilidade de cada um. Eu acho isso muito importante, porque é assim, com certeza dentro de uma sala de aula com outras perspectivas de trabalho, podíamos abordar o 25 de Abril de outra forma. Ali foi uma perspectiva um pouco diferente, não quer dizer, que não existam professores a fazer assim. Eu estou convencido que existem outros professores a fazer assim. Agora para aquelas crianças com certeza foi uma outra forma de abordar o 25 de Abril, uma outra forma de fazer. De fazer agindo, de fazer fazendo e, portanto não só estarem a ler, ou a ver um vídeo, ou a ler um livro sobre o 25 de Abril, mas foi, viveram o momento dramático sobre o 25 de Abril, que foi preparado por elas, organizada por si, que teve um culminar. Um culminar que as outras crianças que estavam a assistir, que era a outra turma, não é, não estávamos nós?

Estagiária - Estava a turma do 2º e do 3º ano sim.

Professor - Estava também a recolher informações, estava a adquirir conhecimentos, estava a fazer uma visita no tempo que para eles é muito difícil recuarem àquele tempo, mas estavam a ver uma situação, que com certeza vão encontrar em livros, vão encontrar na televisão, quando se fala do 25 de Abril, vão encontrar uma situação parecida. Portanto que de alguma forma os irá despertar, com certeza, para outros momentos, quando se falar do 25 de Abril, do momento que viveram na escola, porque foi um momento muito significativo para eles. Portanto é aí que o ateliê e a ludicidade pode ser um ganho se for organizado assim. Porque às vezes as pessoas quando ouvem a palavra ludicidade pensam em brincar. Quer dizer, a brincadeira é importante nestas idades, agora nós podemos aproveitar a brincadeira para que eles possam fazer aprendizagens muito responsáveis, muito sentidas, com muito significado, muito activas, para que eles aprendam de outra forma e melhor. Nós nunca sabemos como é que as crianças aprendem, de facto, se calhar, aquelas crianças aprenderam de uma outra forma, não é? Aprenderam muito mais facilmente, que é aquilo que nós pretendemos, nomeadamente àquela actividade que estava a ser desenvolvida. E é o que eu tenho a dizer,

quer dizer, não tenho assim mais nada dizer relativo a isso. Poderíamos melhorar muita coisa, mas isso é um aspecto só, os materiais, a dinâmica, como estou a dizer.

Estagiária - Eu tive sempre o cuidado, ou melhor, tentei ter sempre o cuidado de em todas as actividades que eu planifiquei nesse sentido, nomeadamente a história do Menino de Todas as Cores, onde foi usado os fantoches e onde eles os trabalharam. A arca tinha só pedaços de tecido para eles desenvolverem o corpo, os sentidos, a expressão facial. Tinha também o espelho e depois, eu procurei sempre ter na arca o sentido de ter sempre os acessórios, os adereços que fossem de encontro a essa actividade. Eu recordo-me que quando fizemos a experiência da água, que nomeadamente estava na parte da planificação do 4º ano, mas que eu introduzia sempre com o 1º ano, o que estava lá dentro era uma bata de cientista para cada um com o seu nome. Foi uma actividade que eu gostei pessoalmente. Onde eles também se envolveram de uma forma muito... Pronto...

Professor - Activa?

Estagiária - Activa! E alguns do 1º ano começaram a perguntar como é que tinha lá ido parar uma bata com o nome deles. Pronto, eu pensei e estou... Não vou dizer convencida, porque ... mas achei que também a forma de ter sempre lá adereços que iam complementar ao fim e ao cabo, a história que estávamos a ler, a actividade que vinha a seguir, também foi positiva. Acha que deveria estar de outra maneira, ou que essa orientação... Embora o tempo também muito limitado. Será que eu de uma maneira geral ao tentar que os adereços fossem já preparados bloqueei também um pouco a imaginação?

Professor - Não, não. É assim, a sua preocupação era uma preocupação de planificar a ludicidade e é aí que muitas vezes as coisas falham, porque é assim, aquela preparação prévia, aquela intencionalidade com que lá colocava os adereços tinha uma finalidade, que era despertar a criança para a curiosidade, para que é que aquilo iria servir, quer dizer, estava lá a bata para quê? Sou médica, sou... Quer dizer, relacionar aquilo com qualquer coisa, não é? Despertar neles o interesse, mas isso é porque é pensado a ludicidade. Ter uma arca com montes de coisas, pode ser uma arca das trapalhadas e eu posso dar um sentido. Agora eu só posso dar sentido àquilo que lá está. Agora se eu tenho lá uma arca das trapalhadas, um conjunto de objectos que eu mal conheço, que não sei se lá estão aqueles que eu quero, quando eu estou a preparar uma actividade com as crianças, em termos de ludicidade, eu quero um avião e não tenho lá um avião. Eu posso imaginar um avião com eles, posso criar um avião, mas a ludicidade também tem que ser pensada, tem que ser planificada. O jogo por si não... Jogar por jogar não é certo, não é estruturante. Nós podemos, podemos criar algumas aprendizagens mas tem que ser muito estruturante. Portanto, a ludicidade na escola tem que ser muito bem pensada, como qualquer outra actividade.

Estagiária - Então neste caso estava bem os adereços? Não bloqueei de maneira nenhuma a imaginação das crianças?

Professor - Não, eles com certeza quando viram o adereço que era a bata com o nome deles, aquela bata podia ser utilizada por “n” profissões, por “n” pessoas, provavelmente foi utilizada numa perspectiva de um cientista, mas podia ser utilizada por um enfermeiro, por

um médico. Podia ser utilizada por um vendedor, sei lá, num talho... Tá a ver, numa peixaria. A bata nunca seria bloqueadora de nada e a imaginação estava lá. O que é importante penso eu, isto é a minha maneira de pensar sobre estas coisas, o que é importante é que a ludicidade seja aproveitada, mas seja aproveitada correctamente. O aproveitamento correcto da ludicidade na escola, seja na escola de 1º ciclo, seja no jardim-de-infância, seja na escola de 2º ciclo, as actividades sejam actividades pensadas. Nós não podemos levar as crianças para o abismo só porque jogam. Eu costumo dizer que este tipo de actividades, que muitas actividades que se fazem na escola são um bocado assim neste sentido. A escola hoje recebe montes de propostas, de iniciativas para participar e muitas vezes as coisas não são preparadas atempadamente pelos professores. Não têm tempo para preparar, tem que ser para dar uma resposta à comunidade, fica bem... Mas depois aquilo acaba por ser uma actividade activista. E todas as actividades activistas são actividades sem significado. Não são ecologicamente preparadas, não é? As actividades têm que ser preparadas de forma estruturante, aquilo tem que começar ali, ser executada ali e depois ter uma projecção em qualquer lado. Com certeza a primeira projecção que alguma daquelas actividades teve vai ser a família. Irá com certeza ser falado entre os irmãos, entre pais, entre os avós. Essa perspectiva tem que se dar tempo e tem que se dar tempo, relativamente à sua organização, mas também tem que se dar tempo para se planificar, para que ela seja sentida lá em casa, seja sentida na rua, seja sentida no recreio, tá a perceber? E muitas actividades que surgem na escola e que hoje a escola desenvolve, muitas são imposições e não houve um tempo para pensar, tem que se fazer. Não passam de acções activistas, mas a sociedade tem muitas acções destas. Nós estamos a viver um tempo pós moderno, porque a modernidade acabou, nós estamos a viver outro tempo, um tempo em que tem que se fazer. As pessoas, relativamente a este tempo, que é um tempo diferente embora continue a ter as 24 horas, em que as pessoas não têm tempo para nada, as coisas têm que ser realizadas. Ao ser realizadas não há tempo para planificar. E muitas vezes acabamos por ser envolvidos em situações em que as crianças não estão aprender praticamente nada, nem nós, porque não há um tempo para preparar as coisas, esse envolvimento. E se calhar a escola tem que pensar um bocadinho, relativamente a essas questões. E se calhar por isso é que a ludicidade na escola, se nunca foi aceite... É assim... Sabe que a escola... Já sabe que a escola não nasceu como o jardim-de-infância, mas os jogos, os jogos... A escola foi substituindo os jogos criativos por jogos sensoriais, um jogo mais sensorial com materiais mais estruturantes e pelos livros. Agora eu estar aqui a dizer que é importante na escola e, sobretudo na escola de 1º ciclo termos esses materiais são importante, mas ter outros materiais mais criativos que a criança possa utilizar, possa recriar com esses materiais para fazer aprendizagem é um pouco quase estar a voltar um bocadinho atrás. Isto é um pensamento de ruptura, se calhar um pensamento de ruptura em termos de escola. A escola hoje também tem que ter essa continuidade da educação pré-escolar. A educação pré-escolar não tem por si só jogos sensoriais, embora os tenha lá, trabalha a outro nível. Não é?

Estagiária - Numa outra dimensão?

Professor - E se calhar a escola tem que fazer esse percurso e, não o fez. Mas também tem haver com a própria cultura de escola. A própria maneira como a escola está arquitectada.

Estagiária - E está estruturada também?

Professor - Está estruturada, a sua arquitectura está formatada desta maneira e agora ter professores a pensar doutra, a pensar desta forma, quer dizer, pronto é uma ruptura. A escola transformou tudo, o brinquedo é antes da escola, quando chegam à escola o brinquedo acabou... Mas continua a sociedade a querer vender brinquedos aos meninos. Está a ver a contradição que isto tem?

Estagiária - É uma contradição grande. Eu há bocado dizia-lhe que tinha dois ateliês mas, eu estruturei uma história, nomeadamente por causa do 1º ano, que tinha um dos conteúdos a desenvolver era a subtracção. E há um livro muito interessante da Maria Ducla Soares que é "Todos sentados no sofá". Um adereço, se podemos chamar assim... Eu fiz um sofá grande e, o sofá serviu sempre de acompanhamento, a partir daí até ao final, para ir introduzindo todos os outros conteúdos e todas as outras personagens que iam aparecendo, personagens essas dos livros que se iam lendo. E esse ateliê teve sempre no quadro, do lado do 1º ano, que a sala tinha 1º e 4º ano, e como o quadro estava dividido ao meio. E esse serviu sempre também de plataforma para a actividade, nomeadamente quando demos a família, colocámos as imagens da família, o pai, a mãe, o filho, o avô, a avó...Quando foi o cientista, devido às actividades da água, colocámos o cientista. Era de um modo também de envolver as crianças e de as levar um pouco a imaginar do que se iria desenrolar a seguir. Era esta a dinâmica, ao fim e ao cabo, de todas as actividades. Todas elas passavam pelo sofá primeiramente e depois o livro, o jogo dramático e foi nesta dimensão que se foi estruturando todo o espaço da sala de aula. Já conversámos bastante, também não sei se me vou repetir com esta pergunta, se for o professor diga. A importância de todos estes espaços, estes ateliês, ou como lhe queiramos chamar, esses espaços onde, muitas vezes eles iam espreitar para dentro da arca no intervalo, muitas vezes estava a chorar e eles iam ficando a ler, outras vezes sentavam-se a ler, outras vezes pediam quando terminavam se podiam ler... Eu penso que foi importante para estas crianças, não de uma forma que eles brincavam, porque também brincaram, ou fim e ao cabo, mas penso que a ligação entre estes três espaços interligados, porque no culminar das actividades quase sempre tinham um jogo dramático, que eles faziam, uma experiência dramática. Todos eles interligados foi importante, ou houve algum que se podia... Que podia não ter existido?

Professor - Não, é assim eu, aquilo que eu vi, repare, aquilo que eu assisti, aqueles espaços tiveram bem, estiveram correctos. Podíamos ter mais espaços ainda. Porque é assim a noção de espaço... Quer dizer o espaço continua lá, o espaço é a sala de aula, não é? O espaço é aquele, não temos outro. Nós estamos a organizar o espaço de forma a tentar dentro daquele espaço ter, um outro espaço, ou outros espaços para actividades. Temos três espaços que se complementavam, que estavam organizados sobre essa perspectiva, que tinham sido pensados para desenvolver este tipo de actividades, tinham sido pensados para recolher informação

para um trabalho que está a desenvolver, o relatório de estágio. Quer dizer, aqueles espaços estavam casados uns com os outros, está a perceber?

Estagiária - O meu objectivo era esse: casá-los. Por acaso nem me tinha lembrado dessa palavra, mas o meu objectivo era esse, que não houvesse descontinuidade, mas sim uma continuidade com todos. Por isso é que lhe estava a perguntar.

Professor - Mas podia ter aparecido outro espaço sugerido por uma criança ou outra: “Mas ó professora Virgínia não podias criar aqui um espaço para fazermos...?”. Podia ter acontecido. Não aconteceu, mas podia ter acontecido. Mas não falhava. O que é que a introdução de um novo espaço, se calhar esse novo espaço teria que ser muito pensado por si, como foram aqueles três espaços. E surgia mais um problema: como é que agora com este espaço vou enquadrá-lo no meio disto tudo? O espaço que as crianças poderiam propor, ou a criança poderia ter proposto a uma dada altura, poderia ser um espaço que à primeira vista pensasse: “Bem como é que eu agora faço o enquadramento daquele espaço, naquilo que eu pretendo?” Não é? Era um desafio para si. Por acaso não aconteceu, mas poderia ter acontecido. E então aí provavelmente teria chegado à conclusão que aquele espaço, qualquer um dos espaços que pudessem criar dentro da sala de aula, desde que fosse muito bem pensado...

Estagiária - Estaria também casado com os outros?

Professor - Casado. Está a perceber? Porque aquilo às tantas tem que ter uma linha condutora. Quando se organiza uma sala dessa maneira, e vocês no jardim-de-infância têm muito os cantinhos e provavelmente uma das grandes dificuldades, que na altura eu senti com as educadoras, é que elas organizam o espaço, aqueles cantinhos, mas não utilizam aqueles espaços como um desenvolvimento do currículo.

Estagiária - Mas esse é muitas vezes o nosso erro.

Professor - Pronto, não sei. Isso foi o que eu senti. Portanto aquele espaço é um espaço curricular, de aprendizagem, em que aqueles espaços têm que casar uns com os outros. As dinâmicas têm que ser muito intrínsecas no termo do aprender e de desenvolver a criança. Portanto aqueles espaços acabam por ser os novos locais privilegiados do aprender. Mas ter esse sentido, na altura as educadoras, falando daquilo que eu estudei na altura, quando as crianças estavam na mesa trabalhavam, quando iam para aqueles cantinhos iriam mais brincar. Sem desprimor à brincadeira, não é. Estão na idade de brincar... Nós tem idade para brincar até morrermos. A idade de brincar em termos de uma grande criação, de um grande potencializador do desenvolvimento, é a idade infantil, em que as crianças têm que brincar, têm que interagir, têm que reinventar, têm que criar, têm que ... Pronto têm que fazer tudo isso e mais alguma coisa, que me está a escapar. Mas de facto todos os espaços casam uns com os outros, depende daquilo que nós possamos pensar que cada um dos espaços tem em termos de aprendizagem, tá a perceber? É fundamental para nós. Porque se nós pensarmos assim: eu tenho ali um espaço que sei lá, é um horto, e agora como é que eu vou casar isso com isto? Não eu posso casar aquele horto com tudo isto que está a ser desenvolvido. Ou posso casar aquele herbário com aquilo, está a ver? Portanto, depende daquilo que nós queiramos e de como é que nós vimos isto do aprender. Agora se as pessoas

são limitadas e se pensam só naquilo que está previamente formatado, ou se estiver só agarrado a isso e se lhe dissesse isto, você pensava logo: “Pronto e agora? Que grande chatice! Como é que eu vou fazer?”. Não é? “Não sou capaz!” E essa dúvida era provavelmente... Lançaria a dúvida primeiro a si própria, lançaria a dúvida à professora e à sua colega, teria chegado a mim, teria chegado ao meu colega António, por aí fora... E quando a resposta estava primeiramente em si. Que era pensar sobre aquilo e dizer assim: “Pronto vou tentar casar isto!”

Estagiária - Estabelecer a tal ligação?

Professor - Estabelecer a ligação. Os espaços têm que casar. As actividades dentro de uma sala de aula têm que casar umas com as outras. As dinâmicas têm que casar. As crianças têm que entrar dentro da sala de aula e sentir que aquilo que lhe está a ser proposto a elas, aquilo que elas estão a propor, porque elas também têm que propor a nós... E isso é outro equívoco. Elas também propõem e as pessoas têm que estão abertas às propostas delas. Que aquilo é um contínuo, que o tempo que estão lá, desde as 9 até às 5.30 com as AEC, com isso tudo, aquilo tem que ser contínuo. Pois se aquilo são descontínuos, aquilo rende pouco, aquilo tem que ter um sentido para elas. Os professores quando terminam a aula às 3.30 e depois vêm as AEC e depois têm outras organizações do espaço, dos tempos... Mas aquilo tem que fazer sentido. No outro dia falarmos daquilo com eles, não é, perguntar quem se portou mal ou quem se portou bem, nem é ter queixinhas, porque é assim, se tem queixinhas é porque os outros não foram capazes de lidar com eles e o problema é deles, não é nosso. Mas à que dar sentido a isto tudo. Então o que é que estiveram a fazer? “Estivemos a fazer borboletas porque agora é a Primavera e florinhas...” Sim senhora, então como é que eu vou incorporar tudo isto na aprendizagem? Como é que nós vamos agarrar nisto tudo? O que é que nós podemos fazer com isto? É isso que importa. Enquanto professores, pronto se gostam do que estão a fazer e se gostam realmente de promover aprendizagens, é isso que têm que fazer. É assim que eu vejo os espaços, portanto relativamente aos espaços, três espaços, aqueles três espaços... Podiam ser quatro ou só podia haver um, continuava a actividade, desde que fosse pensada, planificada.

Estagiária - A última pergunta que eu lhe gostaria de fazer era a seguinte: o meu trabalho e sinto que foi positivo para as crianças. Não só para elas como também para mim, deu-me uma visão um bocadinho diferente daquilo que era para mim o primeiro ciclo. Embora as minhas filhas já tivessem lá passado mas, eu tinha a visão como mãe. Como educadora tinha assim uma imagem um bocadinho distorcida do primeiro ciclo. Sou muito sincera e o professor já sabia. Fiquei com uma outra imagem e penso que, é uma pena realmente não haver uma ligação mais efectiva, mais directa entre nós educadoras de infância e os colegas de primeiro ciclo. Entre a educação pré-escolar e o ensino do primeiro ciclo. Eu achei que realmente o meu trabalho, este, porque é isso que está aqui em causa agora, acho que as quatro actividades que eu desenvolvi neste sentido de mostrar que realmente pelo lúdico e com os espaços criados dentro do espaço da sala de aula, pode ser um meio de aprendizagem, um meio de motivação e um meio de levar as crianças a gostar, neste sentido, a gostar mais de

ler, gostar mais e perceber que o livro faz sentido, o que elas lêem faz sentido e, que elas podem produzir algo a partir daquilo que lêem. Eu fiquei e sinto que contribui um bocadinho para isso. O trabalho foi positivo nesse sentido. O que é que o professor como supervisor que é, já há vários anos, achou? Que realmente este trabalho, estas quatro actividades que leu no guião e numa das quais assistiu, foi realmente positivo? Contribui para que estas crianças, pronto, pudessem mais tarde ou se calhar até amanhã gostar mais de ler, o livro para elas ter mais sentido?

Professor - Vamos lá ver, relativamente à questão da leitura... A leitura não se aprende a gostar num dia. Não são quatro actividades que nós podemos dizer assim: “foram estas actividades que potenciaram aquelas crianças para serem melhores leitoras. Não podemos, penso eu.

Estagiária - Não, não eu sei que não foram.

Professor - Mas agora o que vai ficar naquelas crianças, com certeza, são as referências a três ou quatro actividades muito significativas, que elas trabalharam e desenvolveram, que foram planificadas e que vão ficar nas suas cabeças para a vida toda. A escola foi tudo aquilo e mais estas actividades e outras actividades que lá desenvolveu, que é aquilo que nos deixa nas nossas memórias relativamente a isso. Agora, os professores que trabalham desta forma, organizando e projectando este tipo de actividades de uma forma continuada, quase como ... E eu quase que diria que é como lavar os dentes. As crianças têm que fazer um trabalho continuado porque a leitura, a leitura... Não se adquire o gosto de ler de um dia para o outro. Ainda hoje disse de manhã e já o disse várias vezes a si e às suas colegas, que o ler e escrever é o acto humano mais difícil de fazer. As pessoas têm ideia que ler ou aprender a escrever são actos naturais, não é verdade! Não há mais difícil. Eu estou convencido que é mais fácil descobrir uma vacina para uma doença como a sida, do que uma criança aprender a ler e escrever. Pode-me perguntar porque é que as crianças não aprendem ou então não descobrem a vacina? Pois não! Porque não têm ainda as competências para isso. Agora, o facto que é um acto altamente complexo e difícil, agora se eu pensar num conjunto de actividades, planificá-las com atenção, eu enquanto professor seja um verdadeiro mediador de leitura. Eu leio muito para as crianças. Eu aproveito todos os momentos para ler, para lhes passar o vício. Eu estou convencido que assim vamos ter bons leitores. Doutra forma não se adquire leitores. Eu posso pensar de outra forma e continuamos a bater no mesmo, passamos a ser activistas. Pensamos numa acção, convencidos que estamos...Não, porque assim enterrei a semente na terra mas, a semente para nascer tem que se lhe dar uns determinados componentes para ela poder nascer, se não, não nasce. E também lhes dar tempo. Uma coisa é tempo, não é. Uma planta não começa a germinar de um dia para o outro, tem que arranjar tempo, condições, para ela própria germinar. E depois é engraçado, mesmo que eu semeie várias sementes, nem todas germinam ao mesmo tempo. Nas crianças é igual. Nós é igual...Nós temos que ter um tempo para cada um de nós, que é o nosso tempo. Que é o nosso tempo biológico para fazer esse crescimento. Agora, os professores que têm esse sentir com certeza se daqui a amanhã, for professora de primeiro ciclo, ao menos tem esse sentido: “ora

bem eu tenho que desenvolver neste sentido. Tenho que ler muito para as crianças, tenho que fazer do livro quase que uma parte de mim, em que as palavras fazem parte de nós e, não só de mim”. E aqui o que é que vai acontecer? Vai acontecer que as crianças vão ser mais... Mais interessadas, mais motivadas, vão descobrir coisas que provavelmente não descobririam. Eu vou-lhe contar uma história: eu antes de vir para aqui estive a leccionar e tive dois anos com meninos. E esses dois anos que estive com meninos, os pais queixavam-se que os meninos quando iam ao hipers só compravam livros. E estavam no meio rural. Em que os pais, muitos deles, tinham a 4ª classe. Lá havia um... Quer dizer... E as mães, sobretudo as mães, que vinham às reuniões, queixavam-se, quer dizer, queixavam-se porque os filhos não pediam brinquedos, nem pediam chocolates... Mas pediam livros! Provavelmente não é o usual. Portanto esta confiança que eu lhe estou a dar, que é uma confiança dos meus alunos, dos meus pais onde eu trabalhava, eu às começava a pensar para comigo: bem se calhar estou a contribuir para que estes meninos sejam realmente viciados na leitura. Porque a leitura é um vício, sabe? Há quem diga que até é uma droga. Portanto as pessoas quando descobrem que têm que ler para viver, não são capazes de estar num sítio sem ler, não são capazes de dormir sem ler, não são capazes de jantar sem fazer a leitura de uma página ou duas, não são capazes de parar uma leitura. Se a leitura é tão interessante são capazes de estar a noite toda a ler, devorar aquele livro, por aí fora... Isto tem que passar para os meninos. Agora se não passar, é difícil. Eles não passam das letras. Pronto é pena mas é assim. As pessoas repare quantas vezes a gente vai na rua e vê pessoas paradas numa paragem de autocarro a ler? Quantas pessoas é que andam na rua a ler, por exemplo um jornal? Quantas pessoas é que se sentam numa praceta entre amigos a ler um livro? Tá a perceber? Claro que se a nossa própria sociedade é assim, não é? Nós vamos em sentido contrário, devemos ir em sentido contrário, agora esta forma de fazer, estou convencido Virgínia, que a forma que você protagonizou, para mim é uma forma certa e verdadeira de o conseguir. Agora... Mas é assim, isso é a Virgínia no seu pensar, se a Virgínia

passar a outro colega: “olha faz isto assim”, e se o colega não tiver esse sentir, ele pode desenvolver tudo aquilo, até ter mais brilharete, isto é, ter um sofá mais bonito, um baú muito mais lindo, mais aquilo não é sentido. E aquilo não passa para as crianças. Tá a ver? Aí está o problema, que eu quanto a mim é um problema e continua a ser um problema – o gosto pelo ler. As crianças têm gosto... É assim, todas as crianças quando vão para a escola o que mais desejam é ler. Depois perdem o gosto de ler?! É um acto difícil, temos que dar tempo...

Estagiária – Mas quando o conseguem...

Professor – E depois quando começam a ter mesmo o prazer de ler, a apanhar o vício, já são capazes de trocar o livro, por exemplo, por um grande manjar ou um grande bolo. Já conseguem fazer essa troca.

Estagiária – Isso é muito positivo.

Professor – É positivo naturalmente. Não sei se correspondi àquilo que você pretendia.

Estagiária – Sim. Sim agradeço-lhe imenso. Correspondeu sim senhora.

Professor – Seja feliz!

Estagiária – Muito obrigada e o professor também!

Para validação:

Estagiária

Viegas Borato

Professor nº3

ficou

## **ANEXO 19**

Avaliações do 1º e 2º período

1º CEB

Registo de Avaliação- Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
1.º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período - 1.º

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA				X		
MATEMÁTICA				X		
ESTUDO DO MEIO				X		
EXPRESSÃO PLÁSTICA				X		
EXPRESSÃO MUSICAL				X		
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA				X		
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		
EMRC						

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	NS	S	SB
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco

NS- Não Satisfaz

SM- Satisfaz Minimamente

S- Satisfaz

SB- Satisfaz Bastante

SP- Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SÓCIO- AFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL		X	
RESPONSABILIDADE	X		
AUTONOMIA		X	
INTERESSE		X	
COMPORTAMENTO	X		

RP- Revela Pouco    R- Revela    RC- Revela Claramente

1º CEB

Registo de Avaliação- Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
1.º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período - 1.º

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA			X			
MATEMÁTICA					X	
ESTUDO DO MEIO				X		
EXPRESSÃO PLÁSTICA				X		
EXPRESSÃO MUSICAL				X		
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA				X		
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		
<p><b>EMRC</b></p> <p>A aluna manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas.</p> <p>Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período.</p> <p>Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Bastante. Parabéns e um Santo Natal!</p>						

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	NS	S	SB
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco

NS- Não Satisfaz

SM- Satisfaz Minimamente

S- Satisfaz

SB- Satisfaz Bastante

SP- Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SÓCIO- AFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL	X		
RESPONSABILIDADE	X		
AUTONOMIA		X	
INTERESSE		X	
COMPORTAMENTO	X		

RP- Revela Pouco

R- Revela

RC- Revela Claramente

1º CEB

Registo de Avaliação- Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
4.º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período - 1.º

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA					X	
MATEMÁTICA					X	
ESTUDO DO MEIO					X	
EXPRESSÃO PLÁSTICA					X	
EXPRESSÃO MUSICAL					X	
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA					X	
EXPRESSÃO DRAMÁTICA					X	
<p><b>EMRC</b></p> <p>A aluna manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas.</p> <p>Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período.</p> <p>Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Bastante. Parabéns e um Santo Natal!</p>						

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	NS	S	SB
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco

NS- Não Satisfaz

SM- Satisfaz Minimamente

S- Satisfaz

SB- Satisfaz Bastante

SP- Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SÓCIO- AFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL		X	
RESPONSABILIDADE			X
AUTONOMIA			X
INTERESSE			X
COMPORTAMENTO		X	

RP- Revela Pouco

R- Revela

RC- Revela Claramente

1º CEB

Registo de Avaliação– Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
1º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período - 1.º

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA				X		
MATEMÁTICA				X		
ESTUDO DO MEIO				X		
EXPRESSÃO PLÁSTICA				X		
EXPRESSÃO MUSICAL				X		
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA				X		
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		
<p><b>EMRC</b></p> <p>A aluna manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas.</p> <p>Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período.</p> <p>Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Bastante. Parabéns e um Santo Natal!</p>						

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	NS	S	SB
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco

NS- Não Satisfaz

SM- Satisfaz Minimamente

S- Satisfaz

SB- Satisfaz Bastante

SP- Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SÓCIO- AFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL			X
RESPONSABILIDADE		X	
AUTONOMIA	X		
INTERESSE		X	
COMPORTEAMENTO			X

RP- Revela Pouco

R- Revela

RC- Revela Claramente

1º CEB

Registo de Avaliação – Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
4.º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período - 1.º

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA					X	
MATEMÁTICA				X		
ESTUDO DO MEIO					X	
EXPRESSÃO PLÁSTICA					X	
EXPRESSÃO MUSICAL					X	
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA					X	
EXPRESSÃO DRAMÁTICA					X	
<b>EMRC</b> A aluna não frequenta esta área.						

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	NS	S	SB
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco

NS- Não Satisfaz

SM- Satisfaz Minimamente

S- Satisfaz

SB- Satisfaz Bastante

SP- Satisfaz Plenamente

<b>DOMÍNIO SÓCIO- AFECTIVO</b>	<b>RP</b>	<b>R</b>	<b>RC</b>
<b>RELAÇÃO INTERPESSOAL</b>		X	
<b>RESPONSABILIDADE</b>			X
<b>AUTONOMIA</b>			X
<b>INTERESSE</b>			X
<b>COMPORTAMENTO</b>		X	

RP- Revela Pouco    R- Revela    RC- Revela Claramente

1º CEB

Registo de Avaliação– Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
1º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período - 1.º

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA				X		
MATEMÁTICA				X		
ESTUDO DO MEIO				X		
EXPRESSÃO PLÁSTICA				X		
EXPRESSÃO MUSICAL				X		
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA				X		
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		
<b>EMRC</b>  O aluno manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas.  Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período.  Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Bastante. Parabéns e um Santo Natal!						

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	NS	S	SB
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco

NS- Não Satisfaz

SM- Satisfaz Minimamente

S- Satisfaz

SB- Satisfaz Bastante

SP- Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SÓCIO- AFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL			X
RESPONSABILIDADE		X	
AUTONOMIA		X	
INTERESSE		X	
COMPORTAMENTO		X	

RP- Revela Pouco

R- Revela

RC- Revela Claramente

1º CEB

Registo de Avaliação- Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
4.º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período - 1.º

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA					X	
MATEMÁTICA				X		
ESTUDO DO MEIO			X			
EXPRESSÃO PLÁSTICA				X		
EXPRESSÃO MUSICAL				X		
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA					X	
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		
<b>EMRC</b> A aluna manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas. Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período. Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Bastante. Parabéns e um Santo Natal!						

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	NS	S	SB
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco

NS- Não Satisfaz

SM- Satisfaz Minimamente

S- Satisfaz

SB- Satisfaz Bastante

SP- Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SÓCIO- AFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL		X	
RESPONSABILIDADE	X		
AUTONOMIA		X	
INTERESSE	X		
COMPORTAMENTO	X		

RP- Revela Pouco

R- Revela

RC- Revela Claramente

1º CEB

Registo de Avaliação– Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
1º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período - 1.º

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA					X	
MATEMÁTICA					X	
ESTUDO DO MEIO					X	
EXPRESSÃO PLÁSTICA			X			
EXPRESSÃO MUSICAL				X		
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA				X		
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		
<p><b>EMRC</b></p> <p>O aluno manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas.</p> <p>Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período.</p> <p>Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Bastante. Parabéns e um Santo Natal!</p>						

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	NS	S	SB
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco

NS- Não Satisfaz

SM- Satisfaz Minimamente

S- Satisfaz

SB- Satisfaz Bastante

SP- Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SÓCIO- AFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL			X
RESPONSABILIDADE		X	
AUTONOMIA		X	
INTERESSE		X	
COMPORTAMENTO		X	

RP- Revela Pouco

R- Revela

RC- Revela Claramente

1º CEB

Registo de Avaliação- Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
1º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período - 1.º

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA				X		
MATEMÁTICA				X		
ESTUDO DO MEIO				X		
EXPRESSÃO PLÁSTICA				X		
EXPRESSÃO MUSICAL				X		
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA				X		
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		
<p><b>EMRC</b></p> <p>O aluno manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas.</p> <p>Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período.</p> <p>Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Bastante. Parabéns e um Santo Natal!</p>						

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	NS	S	SB
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco

NS- Não Satisfaz

SM- Satisfaz Minimamente

S- Satisfaz

SB- Satisfaz Bastante

SP- Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SÓCIO- AFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL			X
RESPONSABILIDADE		X	
AUTONOMIA		X	
INTERESSE		X	
COMPORTAMENTO		X	

RP- Revela Pouco

R- Revela

RC- Revela Claramente

1º CEB

Registo de Avaliação- Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
1º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período - 1.º

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA					X	
MATEMÁTICA				X		
ESTUDO DO MEIO					X	
EXPRESSÃO PLÁSTICA				X		
EXPRESSÃO MUSICAL				X		
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA				X		
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		
<p><b>EMRC</b></p> <p>A aluna manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas.</p> <p>Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período.</p> <p>Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Bastante. Parabéns e um Santo Natal!</p>						

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	NS	S	SB
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco

NS- Não Satisfaz

SM- Satisfaz Minimamente

S- Satisfaz

SB- Satisfaz Bastante

SP- Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SÓCIO- AFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL			X
RESPONSABILIDADE		X	
AUTONOMIA		X	
INTERESSE		X	
COMPORTEAMENTO		X	

RP- Revela Pouco

R- Revela

RC- Revela Claramente

1º CEB

Registo de Avaliação- Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
4.º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período - 1.º

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA				X		
MATEMÁTICA		X				
ESTUDO DO MEIO			X			
EXPRESSÃO PLÁSTICA				X		
EXPRESSÃO MUSICAL				X		
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA					X	
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		
<p><b>EMRC</b></p> <p>A aluna manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas.</p> <p>Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período.</p> <p>Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Bastante. Parabéns e um Santo Natal!</p>						

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	NS	S	SB
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F – Fraco

NS– Não Satisfaz

SM– Satisfaz Minimamente

S– Satisfaz

SB– Satisfaz Bastante

SP– Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SÓCIO– AFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL	X		
RESPONSABILIDADE	X		
AUTONOMIA		X	
INTERESSE	X		
COMPORTEAMENTO		X	

RP– Revela Pouco

R– Revela

RC– Revela Claramente

1.º CEB

Registo de Avaliação- Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :

1.º Ano de Escolaridade

Turma 1.4L

Período - 2.º

	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA					X	
MATEMÁTICA					X	
ESTUDO DO MEIO						X
EXPRESSÃO PLÁSTICA				X		
EXPRESSÃO MUSICAL						X
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA					X	
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		
EMRC						

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	NS	S	SP
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco

NS- Não Satisfaz

SM- Satisfaz Minimamente

S- Satisfaz

SB- Satisfaz Bastante

SP- Satisfaz Plenamente

COMPETÊNCIAS SOCIAIS E CÍVICAS	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL		X	
RESPONSABILIDADE	X		
AUTONOMIA		X	
INTERESSE		X	
COMPORTAMENTO	X		

RP- Revela Pouco

R- Revela

RC- Revela Claramente

1º CEB

Registo de Avaliação- Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
4.º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período - 2.º

	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA					X	
MATEMÁTICA					X	
ESTUDO DO MEIO					X	
EXPRESSÃO PLÁSTICA					X	
EXPRESSÃO MUSICAL					X	
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA					X	
EXPRESSÃO DRAMÁTICA					X	
<b>EMRC</b> <b>A</b> manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas. Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período. Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Plenamente. Uma Santa Páscoa!						

ÁREAS CURRICULARES E DISCIPLINAS	NS	S	SP
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco                      NS- Não Satisfaz      SM- Satisfaz Minimamente      S- Satisfaz  
 SB- Satisfaz Bastante                      SP- Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SOCIO-AFFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL		X	
RESPONSABILIDADE			X
AUTONOMIA			X
INTERESSE			X
COMPORTAMENTO		X	

RP- Revela Pouco      R- Revela      RC- Revela Claramente

## 1.º CEB

## Registo de Avaliação- Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :

1.º Ano de Escolaridade

Turma 1.4L

Período - 2.º

	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA					X	
MATEMÁTICA						X
ESTUDO DO MEIO					X	
EXPRESSÃO PLÁSTICA				X		
EXPRESSÃO MUSICAL					X	
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA					X	
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		

EMRC

A manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas. Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período. Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Plenamente. Uma Santa Páscoa!

ÁREAS CURRICULARES NÃO OBRIGATORIAS			
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco                      NS- Não Satisfaz      SM- Satisfaz Minimamente      S- Satisfaz  
SB- Satisfaz Bastante                      SP- Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SOCIO-AFFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL		X	
RESPONSABILIDADE		X	
AUTONOMIA		X	
INTERESSE		X	
COMPORTAMENTO		X	

RP- Revela Pouco      R- Revela      RC- Revela Claramente

## 1º CEB

## Registo de Avaliação – Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
1º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período - 2.º

	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA				X		
MATEMÁTICA				X		
ESTUDO DO MEIO				X		
EXPRESSÃO PLÁSTICA				X		
EXPRESSÃO MUSICAL				X		
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA				X		
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		
<b>EMRC</b> <b>A</b> manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas. Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período. Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Plenamente. Uma Santa Páscoa!						

	NS		
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F – Fraco                      NS– Não Satisfaz      SM– Satisfaz Minimamente      S– Satisfaz  
 SB– Satisfaz Bastante                      SP– Satisfaz Plenamente

	RP	R	RC
RELACÃO INTERPESSOAL			X
RESPONSABILIDADE		X	
AUTONOMIA	X		
INTERESSE		X	
COMPORTAMENTO			X

RP– Revela Pouco      R– Revela      RC– Revela Claramente

1º CEB

Registo de Avaliação- Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
1º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período - 2.º

	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA					X	
MATEMÁTICA					X	
ESTUDO DO MEIO					X	
EXPRESSÃO PLÁSTICA				X		
EXPRESSÃO MUSICAL				X		
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA					X	
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		

EMRC

O manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas.  
 Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período.  
 Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Plenamente. Uma Santa Páscoa!

ÁREA DE PROJECTO	NS	S	SP
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco      NS- Não Satisfaz      SM- Satisfaz Minimamente      S- Satisfaz  
 SB- Satisfaz Bastante      SP- Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SOCIO-AFFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL			X
RESPONSABILIDADE		X	
AUTONOMIA		X	
INTERESSE		X	
COMPORTAMENTO		X	

RP- Revela Pouco      R- Revela      RC- Revela Claramente

1º CEB

Registo de Avaliação – Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :

4.º Ano de Escolaridade

Turma 1.4L

Período – 2.º

	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA					X	
MATEMÁTICA					X	
ESTUDO DO MEIO					X	
EXPRESSÃO PLÁSTICA					X	
EXPRESSÃO MUSICAL					X	
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA					X	
EXPRESSÃO DRAMÁTICA					X	
EMRC A aluna não frequenta esta área.						

	NS	S	SP
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F – Fraco

NS– Não Satisfaz

SM– Satisfaz Minimamente

S– Satisfaz

SB– Satisfaz Bastante

SP– Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO DE DESEMPENHO	NS	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL		X	
RESPONSABILIDADE			X
AUTONOMIA			X
INTERESSE			X
COMPORTEAMENTO		X	

RP– Revela Pouco

R– Revela

RC– Revela Claramente

## 1.º CEB

## Registo de Avaliação- Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :

4.º Ano de Escolaridade

Turma 1.4L

Período - 2.º

	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA				X		
MATEMÁTICA		X				
ESTUDO DO MEIO		X				
EXPRESSÃO PLÁSTICA				X		
EXPRESSÃO MUSICAL				X		
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA					X	
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		
EMRC A manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas. Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período. Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Plenamente. Uma Santa Páscoa!						

ÁREA DE PROJECTO	RP	R	RC
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco

NS- Não Satisfaz

SM- Satisfaz Minimamente

S- Satisfaz

SB- Satisfaz Bastante

SP- Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SOCIO-AFFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL		X	
RESPONSABILIDADE	X		
AUTONOMIA		X	
INTERESSE	X		
COMPORTAMENTO	X		

RP- Revela Pouco

R- Revela

RC- Revela Claramente

1º CEB

Registo de Avaliação – Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
1º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período - 2.º

	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA						X
MATEMÁTICA						X
ESTUDO DO MEIO					X	
EXPRESSÃO PLÁSTICA			X			
EXPRESSÃO MUSICAL				X		
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA				X		
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		
<p>EMRC            O manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas.            Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período.            Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Plenamente. Uma Santa Páscoa!</p>						

	NS	S	SP
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F – Fraco                      NS– Não Satisfaz      SM– Satisfaz Minimamente      S– Satisfaz  
 SB– Satisfaz Bastante                      SP– Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SOCIO-AFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL		X	
RESPONSABILIDADE		X	
AUTONOMIA		X	
INTERESSE		X	
COMPORTAMENTO		X	

RP– Revela Pouco      R– Revela      RC– Revela Claramente

1º CEB

Registo de Avaliação- Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
1º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período - 2.º

	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA				X		
MATEMÁTICA				X		
ESTUDO DO MEIO				X		
EXPRESSÃO PLÁSTICA				X		
EXPRESSÃO MUSICAL				X		
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA				X		
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		
<p>EMRC                      O manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas.                      Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período.                      Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Plenamente. Uma Santa Páscoa!</p>						

ÁREA DE PROJECTO	S	SB	SP
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco                      NS- Não Satisfaz      SM- Satisfaz Minimamente      S- Satisfaz  
 SB- Satisfaz Bastante                      SP- Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SOCIO-AFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL			X
RESPONSABILIDADE		X	
AUTONOMIA		X	
INTERESSE		X	
COMPORTAMENTO		X	

RP- Revela Pouco      R- Revela      RC- Revela Claramente

1.º CEB

Registo de Avaliação- Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno : I	Turma 1.4L	Período - 2.º
1.º Ano de Escolaridade		

	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA						X
MATEMÁTICA					X	
ESTUDO DO MEIO						X
EXPRESSÃO PLÁSTICA					X	
EXPRESSÃO MUSICAL				X		
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA				X		
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		

EMRC

A manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas. Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período. Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Plenamente. Uma Santa Páscoa!

ÁREA DE PROJECTO			
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F - Fraco                      NS- Não Satisfaz      SM- Satisfaz Minimamente      S- Satisfaz  
SB- Satisfaz Bastante                      SP- Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SOCIO-AFFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL			X
RESPONSABILIDADE		X	
AUTONOMIA			X
INTERESSE		X	
COMPORTAMENTO		X	

RP- Revela Pouco      R- Revela      RC- Revela Claramente

1.º CEB

Registo de Avaliação – Ano Lectivo 2010/ 2011

Nome do Aluno :		
4.º Ano de Escolaridade	Turma 1.4L	Período – 2.º

	F	NS	SM	S	SB	SP
LÍNGUA PORTUGUESA					X	
MATEMÁTICA		X				
ESTUDO DO MEIO				X		
EXPRESSÃO PLÁSTICA				X		
EXPRESSÃO MUSICAL				X		
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA					X	
EXPRESSÃO DRAMÁTICA				X		

EMRC  
 A manifesta empenho e interesse na realização das tarefas propostas. Adquiriu com facilidade as competências definidas para este período. Revelou facilidade na compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos. O seu aproveitamento Satisfaz Plenamente. Uma Santa Páscoa!

ÁREA DE PROJECTO	RP	R	RC
ÁREA DE PROJECTO		X	
ESTUDO ACOMPANHADO		X	
FORMAÇÃO CÍVICA		X	

F – Fraco                      NS– Não Satisfaz      SM– Satisfaz Minimamente      S– Satisfaz  
 SB– Satisfaz Bastante                      SP– Satisfaz Plenamente

DOMÍNIO SOCIO-AFECTIVO	RP	R	RC
RELAÇÃO INTERPESSOAL	X		
RESPONSABILIDADE	X		
AUTONOMIA		X	
INTERESSE	X		
COMPORTAMENTO		X	

RP– Revela Pouco      R– Revela      RC– Revela Claramente

**ANEXO 20**

Autorizações dos Encarregados de Educação

## AUTORIZAÇÃO

Pelo presente, consinto que o meu filho (a) Ana Zatarino,  
seja gravado/filmado durante a sua participação neste projecto de investigação.  
Compreendo que sou livre de não autorizar a sua participação, sem  
comprometer a qualidade do ensino/aprendizagem para o meu filho (a).

Nome do pai/mãe Marco Jeronimo Mendes Silva

Assinatura Marco Jeronimo Mendes Silva

Nome da criança Ana Zatarino Jeronimo Silva

Assinatura da pessoa que obteve o consentimento Marco Jeronimo Mendes Silva

Data 17 11 2010

## AUTORIZAÇÃO

Pelo presente, consinto que o meu filho (a) Diogo Lourenço Verónico  
seja gravado/filmado durante a sua participação neste projecto de investigação.  
Compreendo que sou livre de não autorizar a sua participação, sem  
comprometer a qualidade do ensino/aprendizagem para o meu filho (a).

Nome do pai/mãe Pedro Miguel Verónico Gigante  
Isabel Maria Félix Lourenço

Assinatura Isabel Maria Félix Lourenço

Nome da criança Diogo Lourenço Verónico

Assinatura da pessoa que obteve o consentimento Isabel Maria Félix Lourenço

Data 17/11/2010

## AUTORIZAÇÃO

Pelo presente, consinto que o meu filho (a) Thaissa,  
seja gravado/filmado durante a sua participação neste projecto de investigação.  
Compreendo que sou livre de não autorizar a sua participação, sem  
comprometer a qualidade do ensino/aprendizagem para o meu filho (a).

Nome do pai/mãe José Patricio

Assinatura 

Nome da criança Thaissa

Assinatura da pessoa que obteve o consentimento \_\_\_\_\_

Data 16 / 11 / 2010

## AUTORIZAÇÃO

Pelo presente, consinto que o meu filho (a) Antónia Gandra,  
seja gravado/filmado durante a sua participação neste projecto de investigação.  
Compreendo que sou livre de não autorizar a sua participação, sem  
comprometer a qualidade do ensino/aprendizagem para o meu filho (a).

Nome do pai/mãe António Carlos Fante Guedes Gandra  
Elisabete Elvina S. Gomes Gandra

Assinatura Elisabete Gandra

Nome da criança Antónia Sofia Gomes Gandra

Assinatura da pessoa que obteve o consentimento Elisabete Gandra

Data 16/11/2010

## AUTORIZAÇÃO

Pelo presente, consinto que o meu filho (a) Catarina H. Duarte,  
seja gravado/filmado durante a sua participação neste projecto de investigação.  
Compreendo que sou livre de não autorizar a sua participação, sem  
comprometer a qualidade do ensino/aprendizagem para o meu filho (a).

Nome do pai/mãe Sandra da Baptista Henriques Duarte

Assinatura Sandra Duarte

Nome da criança Catarina Henriques Duarte

Assinatura da pessoa que obteve o consentimento Sandra Duarte

Data 17/11/2010

## AUTORIZAÇÃO

Pelo presente, consinto que o meu filho (a) Rafael,  
seja gravado/filmado durante a sua participação neste projecto de investigação.  
Compreendo que sou livre de não autorizar a sua participação, sem  
comprometer a qualidade do ensino/aprendizagem para o meu filho (a).

Nome do pai/mãe Else Maria Pires Cruz

Assinatura Else Cruz

Nome da criança Rafael Fernando Pires Mesquita

Assinatura da pessoa que obteve o consentimento Else Cruz

Data 17/11/10

## AUTORIZAÇÃO

Pelo presente, consinto que o meu filho (a) Andreia dos Santos Pereira seja gravado/filmado durante a sua participação neste projecto de investigação. Compreendo que sou livre de não autorizar a sua participação, sem comprometer a qualidade do ensino/aprendizagem para o meu filho (a).

Nome do pai/mãe Raquel dos Santos Pereira

Assinatura Raquel

Nome da criança Andreia dos Santos Pereira

Assinatura da pessoa que obteve o consentimento Raquel

Data 16 / 11 / 2010

## AUTORIZAÇÃO

Pelo presente, consinto que o meu filho (a) Deborah Dias Mendes  
seja gravado/filmado durante a sua participação neste projecto de investigação.  
Compreendo que sou livre de não autorizar a sua participação, sem  
comprometer a qualidade do ensino/aprendizagem para o meu filho (a).

Nome do pai/mãe Maria Helena Dias Rodrigues Mendes

Assinatura Maria Helena Dias Rodrigues Mendes

Nome da criança Deborah Dias Mendes

Assinatura da pessoa que obteve o consentimento \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_


## AUTORIZAÇÃO

Pelo presente, consinto que o meu filho (a) Flávia Isabel Correia Rodrigues  
seja gravado/filmado durante a sua participação neste projecto de investigação.  
Compreendo que sou livre de não autorizar a sua participação, sem  
comprometer a qualidade do ensino/aprendizagem para o meu filho (a).

Nome do pai/mãe Cláudia do Carmo Borges Fonseca

Assinatura \_\_\_\_\_  


Nome da criança Flávia Isabel Correia Rodrigues

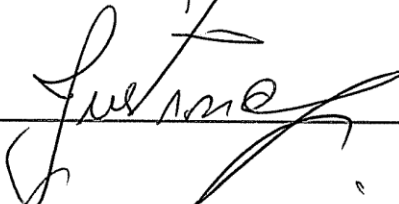
Assinatura da pessoa que obteve o consentimento \_\_\_\_\_  


Data 2010/11/18

## AUTORIZAÇÃO

Pelo presente, consinto que o meu filho (a) Valeria Ines Geidels Justino,  
seja gravado/filmado durante a sua participação neste projecto de investigação.  
Compreendo que sou livre de não autorizar a sua participação, sem  
comprometer a qualidade do ensino/aprendizagem para o meu filho (a).

Nome do pai/mãe Fernando Manuel Gato Justino

Assinatura 

Nome da criança Valeria Ines Geidels Justino

Assinatura da pessoa que obteve o consentimento \_\_\_\_\_

Data 2010/11/22

## AUTORIZAÇÃO

Pelo presente, consinto que o meu filho (a) João Salgueiro

seja gravado/filmado durante a sua participação neste projecto de investigação.  
Compreendo que sou livre de não autorizar a sua participação, sem comprometer a qualidade do ensino/aprendizagem para o meu filho (a).

Nome do pai/mãe Angela Sofia Paiva dos Santos Salgueiro

Assinatura Angela Salgueiro

Nome da criança João Miguel Santos Salgueiro

Assinatura da pessoa que obteve o consentimento Virgínia Bate

Data 16/11/2010