



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

Sofia Rodrigues Pereira

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

Orientado por

Cristina Maria Mesquita Gomes Pires

Maria do Céu Ribeiro

Junho

2013



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

Sofia Rodrigues Pereira

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

Orientado por

Cristina Maria Mesquita Gomes Pires

Maria do Céu Ribeiro

Junho

2013

Agradecimentos

Este trabalho é o culminar de mais uma etapa de desenvolvimento pessoal e profissional. É com grande carinho que expresso os meus agradecimentos àqueles que contribuíram para este processo de crescimento.

Por isso agradeço:

Em primeiro lugar, à minha mãe, que sempre me apoiou e sacrificou tornando possível a minha formação e o meu crescimento como ser humano. Obrigada por estares sempre por perto e é a ti a quem dedico este trabalho.

Às crianças e respetivas educadoras/professoras cooperantes que me acompanharam nesta jornada e partilharam comigo os seus conhecimentos, possibilitando o meu crescimento como educadora/professora.

À professora Cristina Mesquita-Pires por todos os saberes que me passou e por todo o tempo que me dedicou. Agradeço por todos os incentivos que me deu, por acreditar em mim e fazer com que eu acreditasse em mim. Obrigada por me fazer refletir sobre o que é a educação pré-escolar e ajudar a desenvolver o meu eu pessoal e profissional.

À professora Maria do Céu Ribeiro por toda a disponibilidade oferecida, por toda a paciência que dispôs. Obrigada por toda a liberdade que me proporcionou em contexto de 1º ciclo, apoiando-me sempre que necessário. Agradeço também por toda a confiança que depositou em mim e no meu trabalho.

Resumo

O documento que aqui se apresenta reflete o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, numa zona urbana. O trabalho foi desenvolvido com dois grupos: em Educação Pré-Escolar, as crianças tinham entre 3 e 5 anos, e no 1º Ciclo do Ensino Básico as crianças tinham 6 anos.

Na primeira parte do relatório apresenta-se a contextualização das instituições onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada, bem como a caracterização dos dois grupos. Descrevem-se, em síntese, algumas experiências de aprendizagem desenvolvidas, tendo como suporte a pedagogia de participação. As experiências foram planeadas de acordo com as necessidades e interesses das crianças, promovendo a articulação entre eles e os saberes a serem explorados em ambos os níveis de ensino.

A ação educativa desenvolvida centrou-se na criança como um ser participativo e agente das suas aprendizagens, envolvendo as entidades necessárias para a sua formação.

Abstract

This document reflects the work developed within the curricular unit of Supervised of Teaching Practice in Pre-School and Primary School contexts, integrated in an urban area. The work was developed with two different groups: children of the pre-school with three to five years old and children of the primary school with six years old.

The first part of this document presents the institution where the practice took place, and describes the two groups of children involved. Some of the experiences and teaching practices are presented, following the pedagogy of participation guidance. The planning was made accordingly with the children's needs and interests, promoting articulation between them and the knowledge to be explored and attained in both teaching levels.

The teaching practices were centered in the child as a participant agent in its teaching and learning process, both with relevant agents and institutions.

Índice Geral

Índice de Quadros, Figuras e Anexos	vii
Introdução	15
1.Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar	17
1.1. Caracterização do Contexto Educativo no âmbito da Educação Pré-Escolar	17
1.1.1. Caracterização do Grupo.....	18
1.2. A Organização do Ambiente Educativo.....	19
1.2.1. Espaço e Materiais	21
1.2.2. Rotina Diária.....	24
1.2.3. Interações	25
1.3. Descrição das Experiências de Aprendizagem no âmbito da Educação Pré-Escolar.....	27
1.3.1. As Propriedades da Água.....	27
1.3.2. Uma Viagem à Lua	32
1.3.3. As Nossas Caretas.....	37
1.3.4. Construindo a Calçada Portuguesa	41
1.3.5. Livro do Preto e Branco.....	46
2.Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico	51
2.1. Caracterização do Contexto Educativo no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico	51
2.1.1. Caracterização do Grupo.....	52
2.2. A Organização do Ambiente Educativo.....	53
2.2.1. Espaço e Materiais	54
2.2.2. Organização do Tempo	56
2.2.3. Interações	57

2.3. Descrição das Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico	58
2.3.1. A Telma e o Tiago	58
2.3.2. A Mancha.....	63
2.3.3. Carta ao Pai Natal	68
2.3.4. Quem é o Cuquedo?.....	71
Reflexão Crítica Final.....	77
Referências Bibliográficas.....	81
ANEXOS.....	85

Índice de Quadros, Figuras e Anexos

Quadros

Quadro 1 – Rotina diária.....	24
-------------------------------	----

Figuras

Figura 1- Roda da Aprendizagem	20
Figura 2 – Planta da sala	22
Figuras 3 e 4 – Construção da tabela de registo.....	29
Figura 5 – O Pedro a cheirar a mistura	31
Figura 6 – Mistura da água com o concentrado de sumo de laranja.....	31
Figura 7 – A Sara e a Maria a provarem a mistura	32
Figuras 8 e 9 – Diálogo entre as crianças	34
Figura 10 – Viagem até à Lua.....	34
Figura 11 – A Cristina a ler para o Xico.....	34
Figura 12 – O André a analisar a folha atentamente.....	35
Figura 13 – Diálogo entre as personagens	35
Figura 14 – As crianças na Lua.....	35
Figura 15 – Diálogo entre as crianças.....	36
Figura 16 – As crianças a embalarem o Xico	37
Figura 17 – “A Careta” de Miró	38
Figuras 18, 19, 20 e 21 – Elaboração das caretas	39
Figuras 22 e 23 – Montagem do puzzle.....	40
Figura 24 – Entoação da canção das cores.....	42

Figura 25 – Visualização do filme	42
Figura 26 – Construção da Patrícia.....	43
Figura 27 – Construção do Vítor	43
Figuras 28 e 29 – Representação do padrão.....	44
Figura 30 – Padrão da Beatriz e da Patrícia	45
Figura 31 – Padrão da Cristina e da Filipa.....	45
Figura 32 – Padrão do André e da Teresa.....	45
Figura 33 – Padrão do Vítor e do Jorge	45
Figura 34 – Invenção da história de acordo com a sequência de palavras	47
Figuras 35 e 36 – Escrita das palavras	48
Figura 37 – Representação do feijão.....	49
Figura 38 – Representação da ovelha	49
Figura 39 – Planta da sala	54
Figura 40 – Horário da turma.....	56
Figura 41 – Contagem das sílabas	61
Figura 42 – Elaboração dos conjuntos	61
Figura 43 – Tabela de registo.....	62
Figuras 44 e 45 – Ilustração dos pais da Telma e do Tiago.....	62
Figura 46 – Ilustração das palavras do texto.....	63
Figura 47 – “A Mancha”	64
Figura 48 – Colocação da tinta	65
Figura 49 – Dobragem pelo eixo de simetria.....	65
Figura 50 – Mancha do Bernardo	66

Figura 51 – Mancha da Cátia	66
Figura 52 – Grafema M maiúsculo	66
Figura 53 – Grafema M minúsculo	66
Figura 54 – Colagem do provérbio	67
Figura 55 – Ilustração do provérbio	67
Figuras 56 e 57 – Organização da sequência de acontecimentos	67
Figuras 58 e 59 – Ilustração dos presentes de Natal	69
Figura 60 – Dobragem do envelope	69
Figura 61 – Ilustração do selo	70
Figuras 62 e 63 – Depósito das cartas no marco dos correios	70
Figura 64 – Construção da palavra Cuquedo	72
Figuras 65 e 66 – Colagem das opiniões recolhidas	72
Figura 67 – Dramatização do 1.º grupo	73
Figura 68 – Dramatização do 2.º grupo	73
Figura 69 – Organização da tabela de frequências	74
Figura 70 – Construção do gráfico	74
Figuras 71 e 72 – Jogo do Quem é Quem?	75
 Anexos	
Anexo I – Tabela de registo	87
Anexo II – Poema “Xadrez”	89
Anexo III – História do Livro Preto e Branco	91
Anexo IV – História “A Telma e o Tiago”	93

Anexo V – Dobragem do Envelope95

Introdução

O presente relatório reflete o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Prática de Ensino Supervisionada tem como principal objetivo a formação de educadores/professores, inserindo-os nos contextos profissionais. Deste modo, constitui-se como uma iniciação que permitirá uma aprendizagem prática sobre a ação educativa. Como refere, Mesquita (2004), “este contacto pode direccionar-se para a observação de profissionais experientes com a finalidade de aprender a arte de ensinar, ou para o ingresso directo numa actividade prática de ensino” (p. 38). Assim, visamos construir progressivamente a nossa identidade profissional e adquirir competências profissionais, através da mobilização de conhecimentos e atitudes, durante o processo formativo.

A prática pedagógica realizada no âmbito da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida em duas instituições distintas, ambas situadas na zona urbana de Bragança. Deste modo o trabalho foi dividido em três pontos fundamentais.

O primeiro e segundo pontos dizem respeito aos contextos de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Iniciámos cada ponto com a caracterização da instituição e do grupo de crianças onde foi desenvolvida a ação educativa. No que respeita à Educação Pré-escolar, a ação educativa foi desenvolvida numa Instituição Particular de Solidariedade Social, num grupo vertical de crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a prática pedagógica desenvolveu-se numa Escola Básica, integrada num agrupamento de escolas, numa sala do 1.º ano de escolaridade, com um grupo de crianças de 6 anos de idade.

De seguida apresentamos a organização do ambiente educativo e das suas dimensões pedagógicas, uma vez que estas são facilitadoras do processo de aprendizagem. No caso da Educação Pré-escolar, as dimensões pedagógicas referenciadas dizem respeito ao espaço e materiais, rotina diária e interações. Quanto ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentamos estes fatores através da organização do espaço, da organização do tempo e das interações.

Terminamos estes dois pontos com a descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas. Daqui decorre a demonstração da ação das crianças, bem como a reflexão sobre a prática pedagógica. Para uma melhor perceção das experiências de aprendizagem descritas no documento, utilizamos alguns instrumentos de recolha de dados que são

apresentados durante as descrições, nomeadamente, registos fotográficos e registos orais das crianças.

No terceiro ponto, apresentamos uma reflexão crítica sobre alguns aspetos que consideramos importantes no nosso desenvolvimento pessoal e enquanto profissionais da educação.

Primeiramente procuraremos refletir sobre o que representou para nós a realização dos dois estágios, essencialmente no que diz respeito ao nosso desenvolvimento como educadores/professores e qual a posição que devemos assumir perante um grupo de crianças.

De seguida, sustentaremos a relevância que os fatores pedagógicos têm no desenvolvimento das experiências de aprendizagem. Refletiremos sobre cada um desses aspetos separadamente, salientando devidamente a sua importância.

Por último, refletiremos sobre as experiências de aprendizagem desenvolvidas em ambos os contextos e de que forma contribuíram para a nossa formação profissional.

Ao longo da prática procuramos compreender as possibilidades educativas da intervenção sustentada na valorização da criança como um ser autónomo e capaz de tomar decisões, fazer escolhas. Deste modo, a realização deste trabalho permitiu-nos aprender, perante situações reais, sempre numa perspetiva compreensiva e reflexiva. Deu-nos, ainda, possibilidade de responder às imposições sociais e educativas da profissão, alcançando competências que nos permitam fazer face à complexidade e singularidade da ação educativa.

De uma forma geral, a elaboração deste trabalho permite-nos refletir a nossa prática educativa, não só na forma como desenvolvemos as experiências de aprendizagem, mas também sobre o impacto que esta tem no crescimento e educação das crianças.

1. Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar

Neste ponto serão apresentadas as experiências de aprendizagem desenvolvidas na prática pedagógica realizada em contexto de Jardim de Infância. Para tal, é necessário um conhecimento desse mesmo contexto. Assim sendo, inicialmente será apresentada a caracterização do contexto educativo, bem como, do grupo de crianças que apoiaram o desenvolvimento das experiências de aprendizagem.

Seguidamente será feita uma referência aos aspetos que sustentam a aprendizagem ativa e que contribuíram para o sucesso das experiências de aprendizagem realizadas neste contexto sendo estes; o espaço e os materiais, a rotina diária e as interações.

Por fim, serão descritas cinco experiências de aprendizagem realizadas de acordo com as diferentes áreas de conteúdo de forma a proporcionar às crianças o contacto com diferentes domínios.

1.1. Caracterização do Contexto Educativo no âmbito da Educação Pré-Escolar

A prática pedagógica desenvolvida ocorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, situada em meio urbano. Esta instituição tem como respostas sociais as valências de: Creche, Educação Pré-Escolar e Centro de Atividades de Tempos Livres.

A estrutura da instituição está organizada em dois pisos. No piso superior encontrava-se a entrada principal, os vestiários individuais das crianças, um espaço polivalente que funcionava como ginásio e recreio interior. Existem três salas de atividades destinadas à educação pré-escolar, uma sala de reuniões, uma sala de vídeo, uma sala de apoio às atividades e, ainda, uma zona sanitária com loiças adequadas à altura das crianças, encontrando-se também um armário de primeiros socorros. Relativamente ao piso inferior, encontrava-se uma sala de atividades, uma sala de descanso e uma zona sanitária com loiças adequadas à altura das crianças, o refeitório e respetiva copa. O espaço exterior estava apetrechado com um parque infantil com piso amortecedor e diversos equipamentos lúdico-desportivos infantis e uma caixa de areia, um campo de jogos facilitador de atividades de expressão motora ao ar livre e um terreno relvado.

O Jardim de Infância possuía um calendário escolar que foi afixado no início do ano letivo. O horário da instituição contemplava duas componentes, a componente letiva, que ocorre das 9h às 12h e das 14h às 16h30m e a componente não letiva que se realiza das 8h às 9h, das 12h às 14h e das 16h30m às 19h, por forma a responder às necessidades das famílias.

1.1.1. Caracterização do Grupo

A intervenção foi realizada com um grupo vertical, constituído por vinte e quatro crianças, das quais três nasceram em 2005, treze em 2006 e oito em 2007. Relativamente ao género, quinze crianças eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. Neste grupo, onze crianças já frequentavam a instituição no ano anterior, enquanto que para as restantes treze aquele era o seu primeiro ano na instituição. Destas treze crianças, quatro estiveram noutra Jardim de Infância, sete transitaram da creche e duas frequentaram o serviço de amas.

A maior parte das crianças provinham de agregados nucleares, à exceção de duas que pertenciam a famílias monoparentais vivendo, em ambos os casos, com a mãe. Quanto ao número de irmãos, quinze crianças são filhas únicas e nove têm um irmão.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais verificou-se que oito pais possuíam o 12.º ano, seguidos de seis pais com licenciatura e cinco com o 9.º ano de escolaridade. Dos restantes pais verificou-se que dois possuíam o 6.º ano de escolaridade, dois possuíam mestrado e um o doutoramento. No caso das mães, doze possuíam o grau de licenciatura e sete tinham o 12.º ano de escolaridade. Verificou-se, também que uma mãe possuía o 9.º ano de escolaridade, duas tinham o mestrado e uma possuía doutoramento.

De acordo com a Classificação Nacional de Profissões¹ e com os dados recolhidos no projeto curricular de sala, as profissões dos pais na generalidade situam-se sobretudo na categoria de quadros, especialistas, profissões intelectuais e científicas onde se encontram profissões como engenheiros, professores, economistas e médicos. Compreendeu-se que a profissão de alguns pais se inscreve nas categorias de membros das forças armadas e não ativos com menor incidência.

¹Classificação das profissões de acordo com o Instituto de Emprego e Formação Profissional (in <http://www.iefp.pt/formação/CNP/paginas/CNP.aspx>).

1.2. A Organização do Ambiente Educativo

As experiências de aprendizagem desenvolvidas pretendiam seguir as linhas orientadoras do modelo construtivista *HighScope* que valoriza a aprendizagem pela ação. Concordando com Hohmann e Weikart (2009) “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22). Assim, a essência da prática pedagógica no Jardim de Infância encontra-se no desenvolvimento da criança “como um ser autónomo, livre e solidário” (Silva et al. 1997, p. 15). O currículo *HighScope* tem como suporte o trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget e a filosofia de educação progressiva de John Dewey. Estes autores acreditavam que o desenvolvimento humano dava-se de uma forma gradual através de uma série de estádios. Visavam, ainda, a aprendizagem como uma mudança no desenvolvimento. Do ponto de vista de Dewey (2002), “a criança é por natureza intensamente activa, e o cerne do processo educativo reside em gerir essas actividades e dar-lhe um rumo definido” (p. 42). Quer isto dizer que as crianças, ao participarem ativamente nas atividades com a devida gestão e orientação por parte do adulto, tendem a produzir resultados válidos e não apenas a expressão de meros impulsos. As experiências realizadas basearam-se, ainda, numa linha interaccionista, que considera que o desenvolvimento e o conhecimento são construídos através de interações com o mundo que os rodeia. Nesta perspetiva, “a criança desempenha um papel activo na sua interacção com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda” (Silva et al., 1997, p. 19).

A abordagem *HighScope* orienta os seus profissionais na sua prática com as crianças através de princípios curriculares que podem ser ilustrados num diagrama intitulado *Roda da Aprendizagem* (vide fig.1).

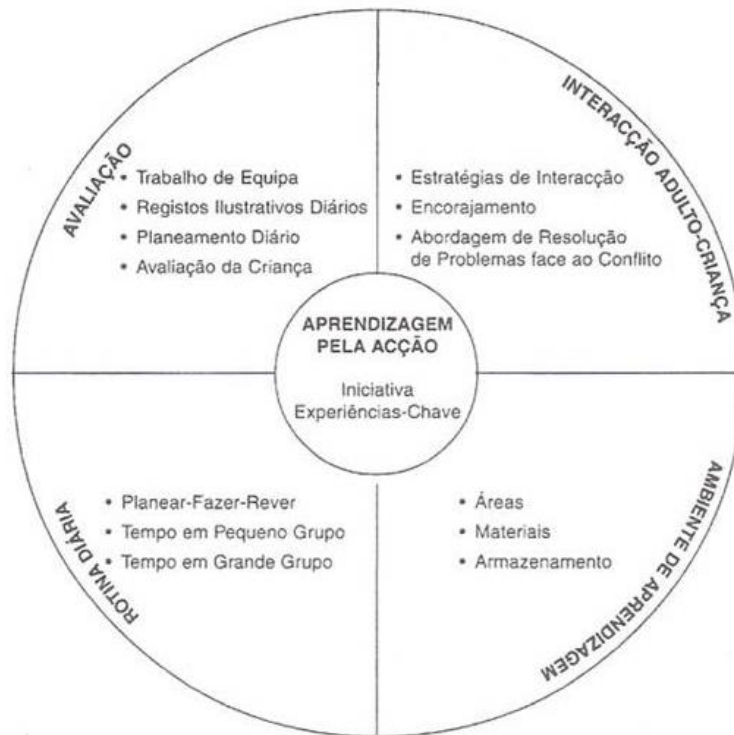


Figura 1 – Roda da Aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2009, p. 6).

Tendo em conta o diagrama da figura 1, as interações, o espaço e os materiais, a rotina diária e a avaliação são os principais aspetos que contribuem para a aprendizagem pela ação, no modelo *HighScope*.

As interações dizem respeito à relação que é fomentada entre o adulto e as crianças. Deste modo, no jardim de infância pretendia-se proporcionar às crianças um clima de apoio e encorajamento, colocando em prática estratégias de interação positiva, “partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adotando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 6).

Relativamente ao ambiente de aprendizagem, a organização do espaço constitui-se como um fator essencial no comportamento das crianças. Do ponto de vista de Hohmann e Weikart (2009), “um ambiente de aprendizagem activa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (p. 6). Assim, o espaço no jardim de infância foi dividido em áreas de interesse específicas, bem como a disponibilização de diversos materiais, o que permitia o constante apoio das necessidades das crianças.

Para além da organização do espaço físico, os adultos eram também responsáveis pelo planeamento da rotina diária. Como referem Hohmann e Weikart (2009), a rotina

“permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (p. 8). Concordando com os autores, a rotina diária do grupo incluía três momentos fundamentais no desenvolvimento da criança, sendo os tempos em grande grupo, os tempos em pequeno grupo e o processo planear-fazer-rever, que serão clarificados posteriormente.

Por fim, a avaliação, que “implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8). O trabalho de equipa, estruturado nas relações entre adultos e o registo diário de notas ilustrativas observadas durante as interações, constituía-se como um instrumento fundamental de avaliação no Jardim de Infância.

Seguindo os princípios orientadores do modelo *HighScope*, “a criança pequena aprende conceitos, forma ideias e cria os seus próprios símbolos ou abstracções através de actividade auto-iniciada – move-se, ouve, procura, sente, manipula” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 22). Isto significa que a aprendizagem pela ação é da iniciativa da criança e, portanto, deve partir dos seus interesses. Como tal, para possibilitar à criança uma aprendizagem pela ação, o ambiente educativo do jardim de infância foi organizado de acordo com essa mesma ação. De seguida, será apresentada a configuração das dimensões facilitadoras da aprendizagem pela ação.

1.2.1. Espaço e Materiais

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 1997), “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo” (p. 37). A sala apresentava a forma retangular, com um espaço amplo, dividida em sete áreas de atividade. Cada área encontrava-se devidamente demarcada e identificada. Para todas as áreas foi definida pelo grupo uma lotação adequada aos espaços disponíveis e materiais existentes, permitindo a distribuição equilibrada das crianças.

Para uma melhor perceção do espaço onde foram desenvolvidas as experiências de aprendizagem, podemos observar a figura 2 que representa a planta da sala e a respetiva organização.

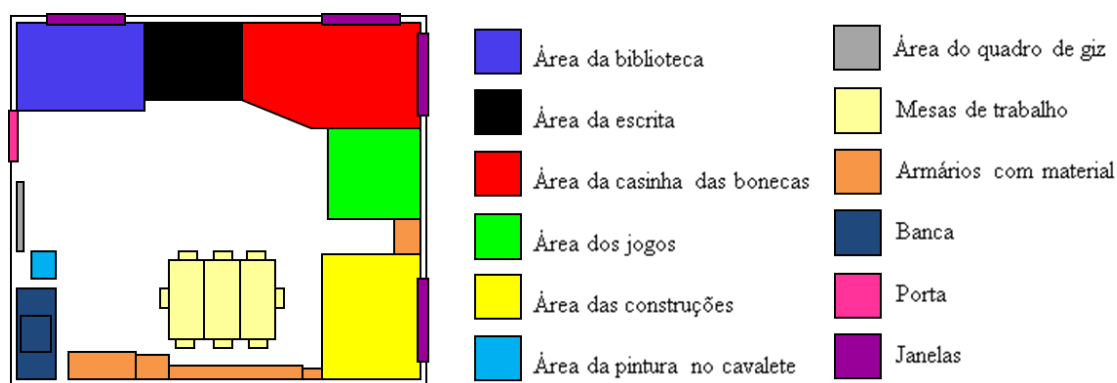


Figura 2 – Planta da sala.

Como se pode verificar, observava-se do lado esquerdo a área da biblioteca com uma estante com livros e revistas identificados por cores, de acordo com as suas categorias. Existiam também um biombo para teatro de fantoches, uma caixa com fantoches e *dedoches*, uma mesa de apoio e dois sofás. O limite máximo para esta área era de quatro crianças. Aí podiam desenvolver-se competências como a imaginação e criatividade, o gosto pela leitura, o interesse pelo código escrito, a linguagem oral, a capacidade de expressão e comunicação.

No espaço contíguo situava-se a área da escrita. Nela existiam uma mesa com quatro cadeiras, assim como uma mesa de apoio que contém diferentes tipos de papel (liso, quadriculado e pautado), blocos de folhas de diferentes tamanhos, envelopes de diferentes tamanhos, marcadores finos e grossos, esferográficas de diferentes cores, lápis de carvão, lápis de cor, máquina de escrever, jornais e revistas. Havia também uma caixa com cartões com os nomes e fotografias de todas as crianças da sala, assim como uma caixa com cartões de palavras à qual vão sendo acrescentadas novas palavras a pedido das crianças. O limite máximo para esta área era de quatro crianças. Através da prática pedagógica verifica-se que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes destes lhes serem ensinados. Isto decorre do facto das crianças interagirem com outras crianças e adultos que utilizam a escrita e de serem *aprendizes ativos*, construindo conhecimentos sobre o mundo à medida que exploram o meio envolvente.

A seguir encontrava-se a área da casinha das bonecas que era constituída pela cozinha e pelo quarto. Permitia que as crianças participassem em grupo em atividades de jogo simbólico, de imitação dos adultos que observam no dia a dia e de desempenho de papéis. Promovia o desenvolvimento de competências como a linguagem oral. Permitia, ainda, desenvolver o respeito pelos outros, a autoestima e a capacidade de iniciativa e

autonomia. O limite máximo para esta área era de quatro crianças. Estava equipada com mobiliário de dimensões adequadas às crianças, em madeira. A cozinha possuía um fogão, uma máquina de lavar roupa, um armário para a loiça, um armário com banca, uma mesa com cadeiras, um carrinho de limpeza (com balde, esfregona, pá e vassoura), um conjunto de cestos com alimentos, utensílios de cozinha (pratos, copos, chávenas, talheres, panelas, travessas, torradeira), aventais, panos de cozinha, toalha, recipientes de alimentos reais (caixas de ovos, pacotes de manteiga, pacotes de cereais, caixas de bolachas). O quarto possuía um armário com roupa, calçado e acessórios para as crianças, uma cómoda com roupa e acessórios para os bonecos, um armário com muda-fraldas e banheira, cama, mesinha de cabeceira, tábua de passar a ferro, um espelho alto, dois telefones, bonecos de diferentes raças.

No espaço contíguo estava a área dos jogos que possuía um armário com jogos, uma mesa e quatro cadeiras. O limite máximo para esta área era de quatro crianças. Os jogos estavam separados por cores, associadas a categorias (puzzles, dominós, jogos de imagens, jogos de letras e números, enfiamentos, blocos e outros jogos). Estas atividades permitiam que a criança desenvolvesse a coordenação óculo-manual, a motricidade fina, a classificação, a seriação e também o respeito pelos outros, o trabalho colaborativo, a capacidade de gestão de conflitos, entre outros.

Seguidamente encontrava-se a área das construções, na qual existia um tapete com o desenho de uma estrada e várias caixas de legos e peças de encaixe de diferentes tamanhos e formas, assim como carros, blocos de madeira, pequenos tijolos e uma bancada de ferramentas. O limite máximo para esta área era de quatro crianças.

Do lado direito da sala encontravam-se três mesas e oito cadeiras para as atividades de expressão plástica e para os tempos de pequeno grupo. Junto às mesas estavam dois armários com material e um armário com os *dossiers/portfólios* individuais das crianças. Ao entrarmos na sala, do lado direito situava-se a área da pintura possuindo um cavalete com tintas de cores variadas e batas impermeáveis. O limite máximo para esta área era de duas crianças. Ao lado estava a área do quadro de giz onde existia um quadro negro com paus de giz de várias cores e o respetivo apagador, com espaço apenas para três crianças.

A área central da sala era um espaço amplo usado para os momentos de grande grupo, no qual todos se reuniam, várias vezes ao dia, para conversar, trocar opiniões, resolver problemas, ouvir uma história, cantar uma canção, repetir uma lengalenga, dançar, planear.

1.2.2. Rotina Diária

A rotina diária estabelecida nesta sala do jardim de infância foi organizada pela educadora, considerando os interesses e necessidades das crianças, oferecendo-lhes segurança e estabilidade afetiva.

A sua estrutura possibilitava diferentes tipos de interações essenciais para o desenvolvimento das crianças. Como tal, a rotina diária do grupo incluía momentos de grande grupo, momentos de atividade em pequenos grupos e momentos de atividade individual. Como refere Hohmann e Weikart (2009), “uma boa variedade de períodos de aprendizagem através da acção dá às crianças um leque de experiências e de interações” (p. 228). Através dos diferentes momentos, foi possível esclarecer a forma como as áreas eram ocupadas e as interações que iam surgindo entre crianças e entre crianças e adultos.

Assim, pretendeu-se oferecer às crianças um espaço/tempo que lhes permitisse agir, pois tal como dizem Hohmann e Weikart (2009), “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p. 224). O quadro que se segue representa a organização da rotina diária da sala de jardim de infância onde se desenvolveu o nosso trabalho.

Quadro 1 - Rotina diária.

PERÍODO DA MANHÃ		
Tempo	Atividades	Explicitação
9h	Tempo de trabalho autoiniciado	Este momento destinava-se ao trabalho iniciado pela criança autonomamente. As crianças entravam na sala e distribuíam-se pelas áreas, mais frequentemente a área da casinha e a área das construções.
9h40m	Tempo de arrumar	Sendo importante manter a sala limpa e cuidada, no final de cada momento, disponibilizava-se 5 minutos para a arrumação do material.
9h45m	Tempo de grande grupo	Este tempo estava destinado a partilha de informações e participação em atividades próprias de grupos maiores. Organizavam-se atividades de exploração de histórias, poesias ou lengalengas, e jogos dramáticos e matemáticos.
10h	Lanche	Durante este tempo, as crianças dirigiam-se aos seus cabides para irem buscar os iogurtes de forma ordeira com o responsável na frente. Este tinha a tarefa de conduzir os colegas, colocar o balde do lixo no centro da sala e disponibilizar as colheres. Por fim, sentavam-se em círculo para lanchar.
10h20m	Tempo de pequeno grupo	Este bloco destinava-se ao trabalho com um grupo de 8 crianças onde realizavam atividades propostas pela educadora. Neste tempo, as crianças têm a oportunidade de

		explorar e manusear diferentes materiais, tomar decisões sobre como usá-los e comunicar as suas ideias ao seu grupo de trabalho.
11h10m	Tempo de arrumar	Neste tempo, as crianças arrumavam todo o material, não só as que trabalharam em pequeno grupo, mas também as crianças que se encontravam nas áreas.
11h15m	Tempo de grande grupo (história)	Durante este tempo a educadora lia uma história da área da biblioteca escolhida por uma criança, como forma de relaxamento.
11h30m	Higiene	As crianças dirigiam-se aos lavabos para lavar as mãos.
11h40m	Almoço	As crianças que almoçavam na instituição dirigiam-se para o refeitório. As restantes ficavam na sala polivalente.
PERÍODO DA TARDE		
14h	Tempo de planejar	Neste tempo, escolhiam-se aleatoriamente 5 crianças que partilhavam com o grupo qual seria o seu trabalho durante a tarde e quais os materiais que iria utilizar.
14h15m	Tempo de trabalho autoiniciado	Durante este bloco, as crianças iniciavam o seu trabalho autonomamente. A educadora observava o trabalho desenvolvido e as interações das crianças que planearam, registando com recurso à escrita e fotografias.
15h15m	Tempo de arrumar	Tempo de arrumação do material, mantendo a sala limpa e cuidada.
15h20m	Tempo de rever	Neste momento, as crianças que planearam refletiam sobre as suas ações, expondo as suas conquistas e as suas dúvidas. As restantes tinham também a oportunidade de fazer as suas reflexões, partilhando-as com o grupo.
15h30m	Higiene	As crianças dirigiam-se aos lavabos para lavar as mãos.
15h40m	Lanche	O responsável do dia conduzia as crianças para os cabides onde pegavam nas suas mochilas. Dirigiam-se depois para o refeitório para lanchar.

De acordo com Silva et al. (1997),

o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (p. 40).

A organização apresentada permitia que a rotina fosse flexível de acordo com as necessidades e interesses diários das crianças, bem como, atividades ou projetos que pudessem emergir. Contribuía, ainda, para a segurança e autonomia das crianças, possibilitando a antecipação dos acontecimentos, compreendendo a sequência temporal.

1.2.3. Interações

Na sala do jardim de infância estabelecia-se um ambiente de interações positivas suportado pela confiança e respeito. A educadora interagia e participava com as crianças no decorrer das atividades, com o objetivo de as apoiar e incitar a comunicação entre o

grupo, desenvolvendo nelas a capacidade de expressão e autonomia e sentido de participação.

No decorrer da prática promoveu-se um clima de interações positivas criança/criança e criança/adulto, baseado na comunicação e no apoio, pois como referem Hohmann e Weikart (2009), “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interactivo” (p. 63). Desta forma, fomentam-se a criação de relações espontâneas que possibilitassem às crianças fortalecer a confiança em si, no grupo e no adulto. Como tal, os diferentes momentos da rotina diária ofereciam a oportunidade de estabelecer diferentes interações.

No momento de planear-fazer-rever, a criança desenvolvia a sua autonomia e fortalecia a confiança em si, através das tarefas que iniciava individualmente ou com outras crianças de acordo com os seus interesses. Nesse momento, o adulto assumia o papel de observador das interações estabelecidas, registando-as. A escolha das crianças que planeavam era feita aleatoriamente, recorrendo a diferentes estratégias, permitindo que todos pudessem planear as suas atividades, interagindo com todos os elementos do grupo.

Relativamente ao tempo em pequeno grupo, as crianças experimentavam o debate, confrontando-se com diferentes pontos de vista, experienciando situações de conflito. O adulto assumia a posição de mediador, apoiando a resolução dos conflitos e, como referem Hohmann e Weikart (2009), “modelam comportamentos apropriados e envolvem as crianças na resolução de problemas para que elas experimentem a satisfação de descobrir, concretizar e ter responsabilidade nas suas próprias soluções” (p. 72)

Em grande grupo, definido pela partilha de informações e atividades propostas pela educadora, as crianças experimentavam a interação social e desenvolviam o sentido de pertença a uma comunidade. Neste sentido, as crianças sentiam-se seguras, agiam de forma independente e tomavam a iniciativa, pois “quando os adultos e as crianças partilham o poder e o controlo, vivem numa atmosfera de auto-realização e de confiança e respeito mútuos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 77). Durante este momento, todas as crianças participavam ativamente e tinham voz para se expressarem e debaterem com todo o grupo diferentes assuntos.

Estes momentos favoreciam um ambiente de interações positivas baseado na segurança afetiva onde a criança se sentia valorizada. De acordo com Mesquita-Pires (2007), “a promoção do bem-estar na criança, da sua autonomia; a adequação da linguagem às necessidades do grupo; o respeito e a valorização pelas acções das crianças,

demonstrando também capacidade de se envolver afetivamente com elas” (p. 179) são aspetos fundamentais para a existência de um clima de interações educativas baseado na estabilidade afetiva. Neste sentido, pretendeu-se criar um ambiente de segurança que valorizasse as ações das crianças.

Para a concretização das experiências de aprendizagem era realizada uma planificação semanal, baseada nos interesses das crianças e nos diálogos estabelecidos durante as interações, quer entre as crianças, quer entre as crianças e o adulto. A observação e os diálogos constituíram um fator fundamental na planificação, pois os interesses, as vontades e as necessidades das crianças foram valorizadas, possibilitando uma participação ativa no processo de ensino/aprendizagem. Esta planificação exigia uma intencionalidade educativa, uma vez que esta proporciona o contacto das crianças com os conhecimentos que lhes serão úteis, durante todo o seu desenvolvimento. A planificação assumia um carácter flexível, podendo ser alterada de acordo com possíveis sugestões das crianças, e também transversal, envolvendo todos os domínios das áreas de conteúdo. Tudo isto permitiu às crianças o contacto com diferentes conhecimentos como poderemos verificar nas descrições das experiências de aprendizagem que se seguem.

1.3. Descrição das Experiências de Aprendizagem no âmbito da Educação Pré-Escolar

Neste ponto, serão descritas as 5 experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de Jardim de Infância. Tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo, foram escolhidas experiências que representassem essas mesmas áreas.

1.3.1. As Propriedades da Água

A experiência de aprendizagem decorreu a partir da exploração do livro *Xico* (Carballeira, 2003), que conta a história de um rato que viajou até à Lua porque lhe disseram que esta era feita de queijo. Quando chegou à Lua, o rato Xico mordeu a Lua partindo os dentes. Depois de termos contado a história surgiu o seguinte diálogo:

Educadora: *Porque é que o Xico partiu os dentes?*

Joana²: *Porque a Lua é dura!*

Educadora: *E porque será?*

² Salvaguardando a identidade das crianças, os nomes apresentados são fictícios.

Raquel: *Porque não tem água.*

Sara: *Quando olho para a Lua só vejo pedra.*

Educadora: *E onde podemos encontrar água?*

Artur: *Quando lavamos os dentes aqui usamos a água da torneira.*

Educadora: *E essa água tem sabor?*

Crianças: *Não.*

Educadora: *E será que lhe conseguimos dar sabor?*

Crianças: *Não.*

Assim sendo decidimos investigar as propriedades da água, tentando atribuir-lhe sabor, com o intuito de desenvolver capacidades científicas como prever, experimentar e observar, pois como explica Martins et al. (2009) “a procura de respostas e explicações para fenómenos do dia-a-dia que despertam a curiosidade da criança configura-se como contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, o que inclui pensar de forma crítica e criativa” (p. 13).

Para tal propôs-se a realização de uma atividade prática. O termo atividade prática, de acordo com Martins et al (2007), “aplica-se a todas as situações em que o aluno está activamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial” (p. 36). Neste sentido, as crianças envolveram-se ativamente na realização da atividade, revelando as suas capacidades científicas. De acordo com Rodrigues (2011), “a educação em ciência prevê a realização de diversas actividades que privilegiem as actividades práticas e experimentais. Estas actividades são consideradas um instrumento de excelência na aprendizagem das ciências e devem ser iniciadas desde cedo” (p. 11).

Com a intenção de descrever sabores e explorar e descrever semelhanças, diferenças e atributos, a atividade prática iniciou-se com a construção da tabela de registo (*vide* anexo 1). Assim, concorda-se com Silva et al. (1997), que considera necessário “permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental” (p. 82). Então, recorrendo a imagens, na primeira coluna as crianças colaram as imagens das substâncias (açúcar, corante alimentar, concentrado de sumo de laranja, sal, café solúvel) que iriam ser misturados na água para tentar atribuir-lhe sabor. Na primeira fila, colocaram os elementos que iriam ser analisados – a cor, o cheiro e o sabor (*vide* fig.3 e 4).



Figuras 3 e 4 – Construção da tabela de registro.

Com a tabela elaborada, iniciou-se a atividade prática. Cada criança encheu um copo com água para que pudessem observar, experimentar e concluir que a água é incolor, insípida e inodora. No entanto, uma das crianças fez uma observação relativa à cor da água iniciando-se o seguinte diálogo:

Sara: *A água é transparente.*

Educadora: *Não tem cor?*

Renata: *Tem. É amarela.* (o copo estava sobre uma mesa amarela)

Educadora: *E se eu colocar o teu copo nesta mesa? (referindo-se a uma mesa vermelha)*

Renata: *Ah, não é amarela!*

Sara: *Pois, é transparente.*

Educadora: *E porque é que dizes que é transparente? (silêncio) Nós somos transparentes?*

Crianças: *Não.*

Educadora: *Se eu colocar a minha mão atrás das costas vocês conseguem vê-la?*

Crianças: *Não.*

Pedro: *Não somos transparentes porque temos pele.*

Educadora: *E se eu colocar o meu dedo atrás do copo, vocês conseguem vê-lo?*

Crianças: *Sim.*

Educadora: *Então, se um objeto for transparente conseguimos ver de um lado para o outro. E será que ser transparente é a mesma coisa que não ter cor?*

Confrontadas com esta questão as crianças não se pronunciaram. Utilizando uma caixa de um jogo que era azul e transparente como exemplo, a educadora levantou uma nova questão:

Educadora: *É transparente? Conseguimos ver o que tem lá dentro?*

Crianças: *Sim.*

Educadora: *E tem cor?*

Crianças: *Sim, é azul.*

Educadora: *Então um objeto pode ser transparente e ter cor?*

Crianças: *Sim.*

Prosseguindo com a atividade, as crianças misturaram a primeira substância – o açúcar. Colocaram água dentro de um copo transparente e uma colher de açúcar. Depois de bem dissolvido, as crianças observaram que a água não experimentou alteração de cor. Cheiraram concluindo que não tinha cheiro. Partiram, então para a prova da água, analisando o sabor e a educadora questionou:

Educadora: *O sabor mudou?*

Sara: *Mudou. Está doce!*

Renata: *Está boa! Parece chá.*

Joana: *A mim sabe-me a açúcar.*

Pedro: *Está docinha como o chá.*

Após o diálogo, as crianças registaram as observações da forma que acharam mais adequada. Como refere Silva et al. (1997), “a organização destes dados levará provavelmente à necessidade de usar formas de registo que permitam classificá-los e ordená-los – desenhos, gráficos, descrição escrita do processo” (p.83). As observações efetuadas foram sendo registadas à medida que se misturava uma substância diferente.

Seguiu-se a vez do corante alimentar. As crianças encherem um novo copo com água e colocaram uma colher de chá de corante (*vide* fig. 5) e de imediato surgiram comentários:

Sara: *Parece sangue!*

Pedro: *Cheira a vinho!*



Figura 5 – O Pedro a cheirar a mistura.

De seguida, misturaram num copo com água um pouco de concentrado de sumo de laranja (*vide* fig. 6) e verificaram de imediato o cheiro a laranja e a alteração de cor. Após a prova, concluíram igualmente que o sabor sofrera alterações.



Figura 6 – Mistura da água com o concentrado de sumo de laranja.

Seguidamente dissolveram uma colher de sal num copo com água. Bem dissolvido na água, verificaram que não havia alteração de cor ou de cheiro. Relativamente ao sabor, expressaram algumas opiniões:

Joana: *Sabe mal!*

Gustavo: *A mim sabe-me bem!* (concluindo a alteração do sabor)

Para finalizar, repetiram o processo misturando um pouco de café solúvel na água. Sentiram imediatamente o cheiro do café, pelo que exclamaram:

Joana: *Cheira a café!*

Pedro: *Isso é porque é café!*

Observaram que a água misturada com café sofrera alteração no cheiro, revelando um cheiro intenso. A cor alterou-se e, depois de provarem (*vide* fig. 7), verificaram a alteração de sabor.



Figura 7 – A Sara e a Maria a provarem a mistura.

No final da atividade prática dialogamos um sobre as observações efetuadas e compreendemos que a água não tem cheiro, cor ou sabor. No entanto, se forem adicionadas algumas substâncias podemos verificar a alteração das características da água. Deste modo, as crianças alteraram as suas conceções sobre as propriedades da água uma vez que, como diz Martins et al. (2007), “desconstruí-las requer experiências devidamente estruturadas que, questionando a legitimidade e adequação dos argumentos, podem gerar conflitos cognitivos nas crianças, uma etapa crucial da reestruturação e progresso conceptuais para ideias mais adequadas” (p. 13).

Esta atividade prática enquadra-se na área do Conhecimento do Mundo que, de acordo com Silva et al. (1997), é encarada como “uma sensibilização às ciências que poderá estar mais ou menos relacionada com o meio próximo (...)” (p.80). Deste modo, neste domínio são considerados essenciais “os aspectos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica” (Silva et al, 1997, p. 85).

1.3.2. Uma Viagem à Lua

Ainda na exploração do livro *Xico*, as crianças salientaram que o rato Xico ficou muito triste no final da história, pois olhava para o planeta Terra e sentia saudades dos seus amigos. Em grande grupo, estabeleceu-se:

Educadora: *O que podemos fazer para animar o Xico? (silêncio) Quando sentimos saudades dos nossos amigos o que fazemos?*

Patrícia: *Vamos para a beira deles*

Educadora: *Boa! Nós somos amigos do Xico?*

Crianças: *Sim!*

Educadora: *Então o que acham que devemos fazer?*

Cristina: *Ir para a beira dele!*

Após esta sugestão, propôs-se às crianças um jogo dramático, num momento de pequeno grupo. Como refere Gomes (2011), “o jogo dramático é uma prática colectiva, com afinidades à actividade teatral e utilizada como prática pedagógica no domínio da educação. Trabalha-se sobretudo ao nível da improvisação, sendo excluída a presença de espectadores exteriores ao grupo de participantes” (p. 57).

Este jogo tinha como intencionalidade a representação de papéis e a exploração de objetos de forma criativa pois, segundo Silva et al. (1997), materiais que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitem às crianças “recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhe significados múltiplos” (p. 60). Como tal, colocaram-se ao dispor das crianças uma caixa de cartão, uma bola, uma vassoura, dois telefones, um guarda-chuva e uma capa com uma folha escrita no interior. O jogo dramático foi desenvolvido a pares e cada elemento do grupo escolheu o parceiro com quem tinha mais à vontade, uma vez que “esta actividade é um espaço de exploração e descoberta, que faz apelo à criatividade, sendo necessário um acordo entre os participantes quanto aos objectivos e à sua forma de realização” (Gomes, 2011, p. 68).

O Vítor voluntariou-se para iniciar a atividade e escolheu a Cristina para o acompanhar. Pegou no telefone e digitou um número, aguardando que a companheira atendesse, iniciando-se o seguinte diálogo (*vide* figs. 8 e 9):

Vítor: *Olá!*

Cristina: *Olá!*

Vítor: *Queres vir comigo até à Lua ver o Xico?*

Cristina: *Sim!*

Vítor: *Até já! (desligaram os telefones)*



Figuras 8 e 9 – Diálogo entre as crianças.

Utilizaram a vassoura como meio de transporte até à Lua e levaram a capa com uma folha no interior (*vide* fig. 10).



Figura 10 – Viagem até à Lua.

Quando lá chegaram, apenas a Cristina estabeleceu uma ligação com o Xico, assumindo um papel numa conversa (*vide* fig. 11):

Cristina: *Olá Xico! Estás bom? (o Xico respondeu positivamente) Eu também estou bem! (de seguida retira a folha da capa e lê) Muito feliz para o Xico!*



Figura 11 – A Cristina a ler para o Xico.

Seguidamente foi a vez do André que escolheu o Jorge para o acompanhar na viagem. Tal como o par anterior, verificou-se o telefonema:

André: *Queres vir comigo à Lua?*

Jorge: *Sim!*

Utilizaram a vassoura para a viagem e levaram a capa com a folha e o guarda-chuva. Quando chegaram à Lua o André tirou a folha da capa e analisou-a atentamente (*vide fig. 12*). De seguida, abriu o guarda-chuva (*vide fig. 13*) e cumprimentou o Xico, que estava a ser interpretado pelo Jorge.

André: *Olá Xico!*

Jorge: *Olá!*



Figura 12 – O André a analisar a folha atentamente.



Figura 13 – Diálogo entre as personagens.

O terceiro par foi a Teresa e a Beatriz. As crianças mostraram-se tímidas e com algum receio que os seus movimentos fossem incorretos. A educadora acalmou-as, incentivando-as a agir da forma que achassem mais apropriada. Assim sendo, após os telefonemas, viajaram até à Lua de vassoura e levaram a capa e o guarda-chuva. No entanto não houve qualquer tipo de diálogo entre as crianças. Já na Lua, abrigaram-se da chuva e encontraram a folha de papel (*vide fig. 14*).



Figura 14 – As crianças na Lua.

No final, regressaram a casa de novo na vassoura e levaram com elas a folha de papel encontrada na Lua.

Para finalizar, a Patrícia telefonou à Cristina, convidando-a para ir à Lua.

Patrícia: *Olá Cristina! Estás boa?*

Cristina: *Olá! Sim estou. E tu?*

Patrícia: *Estou bem. Queres vir comigo à Lua ver o nosso amigo Xico?*

Cristina: *Sim!*

Após o diálogo, viajaram até à Lua de vassoura, levando a capa com a folha e o guarda-chuva de bagagem. Quando lá chegaram iniciaram um diálogo (*vide* fig. 15):

Cristina: *Está a chover!*

Patrícia: *É melhor abrir o guarda-chuva!* (a Cristina abriu o guarda-chuva) *Tenho um mapa que encontram pessoas que choram, assim como o Xico!* (abriu a capa e retirou a folha de papel).

Cristina: *Vamos procurá-lo!*



Figura 15 – Diálogo entre as crianças.

Vaguearam um pouco pela sala, procurando pelo Xico e seguindo as instruções do mapa. Quando o encontraram, começaram a cantar uma canção de embalar (*vide* fig. 16):

Cristina e Patrícia: *Xico dorme, porque estamos aqui a fazer-te companhia e não precisas de chorar. Nós não queremos perder-te porque somos tuas amigas para sempre. Vá lá, dorme bem que nós vamos fazer-te companhia. Não podemos fazer muito barulho porque o Xico quer que fiquemos aqui ao pé dele. Boas noites, vamos lá dormir, vamos lá descansar!*



Figura 16 – As crianças a embalarem o Xico.

Durante o desenvolvimento do jogo, as crianças observaram atentamente o comportamento de cada par, respeitando as ações de cada um.

Esta experiência de aprendizagem permitiu às crianças representarem ações que pertencem ao seu cotidiano, indo de encontro do ponto de vista de Hohmann e Weikart (2009), que afirmam que “através da imitação e do faz-de-conta as crianças organizam aquilo que compreendem e ganham um sentido de mestria e controlo sobre os acontecimentos que testemunharam ou nos quais tomaram parte” (p. 494). Contribuiu, ainda, para que as crianças desenvolvessem a sua criatividade através do improviso, concordando, deste modo, com as referências de Gomes (2011), que afirma que “ao jogar de improviso com os outros participantes, os indivíduos são obrigados a reagir com papéis adaptados à situação, revelando desta forma as suas capacidades criativas dado que se abre uma porta para os papéis imaginários” (p. 59).

A atividade foi desenvolvida no âmbito da área da Expressão e Comunicação, no domínio da Expressão Dramática, que possibilita às crianças a descoberta sobre si próprios e os outros. Permitiu-lhes, também, interação com outras crianças pois, segundo Silva et al. (1997), “na interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal” (p. 59).

1.3.3. As Nossas Caretas

Durante um momento de grande grupo, e na sequência do contacto anterior com arte, a educadora trouxe-nos um quadro de Miró intitulado “A Careta”, para que o analisássemos, desenvolvendo, assim, a sensibilidade estética. De acordo com Silva et al. (1997),

a educação estética, partindo do contexto educativo da educação pré-escolar, estará presente no contacto com diferentes formas de expressão artística que serão meios de educação da sensibilidade. O contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes situações (p. 55).

Deste modo, iniciou-se um diálogo sobre a imagem representada no quadro (*vide* fig.17):



Figura 17 – “A Careta” de Miró.

Com o intuito de perceber características corporais e identificar figuras geométricas, o diálogo continuou:

Educadora: *Que figuras podemos ver?*

Sara: *Triângulos.*

Pedro: *Losangos.*

Cristina: *Quadrados.*

Renata: *Círculos.*

Educadora: *Boa! E as cores? Quais são?*

Patrícia: *Amarelo.*

Carina: *Vermelho.*

Artur: *Verde.*

Paula: *Preto.*

Diana: *Azul.*

Educadora: *Muito bem! Quais são as partes da cara que conseguimos ver?*

Joana: *Os círculos vermelhos são os olhos!*

Maria: *O nariz é aquela parte preta!* (apontando para a área central da cara)

Diana: *E a boca está por baixo.* (referindo-se aos traços pretos)

Educadora: *E o que vos parece esta parte?* (indicando a parte superior do quadro)

Patrícia: *Um chapéu!*

Após a análise do quadro, em pequeno grupo, a educadora propôs a construção de um quadro com caretas elaboradas pelas crianças. Resolvemos representar as caretas recorrendo a vários materiais de desperdício, em alternativa à pintura, técnica utilizada na elaboração do quadro. Segundo Silva et al. (1997), “o recurso (...) a materiais de desperdício (...) oferece também inúmeras possibilidades, nomeadamente porque pode atingir dimensões que permitem construções de grande volume” (p. 63).

Assim, distribuíram-se folhas de várias formas geométricas e as crianças iniciaram a representação das caretas (*vide* figs. 18, 19, 20, 21) com recurso a marcadores, tintas, cola, tesouras, tampas de garrafa, massa, sementes, goma eva, papel de feltro, lã, cápsulas de café, entre outros.



Figuras 18, 19, 20, 21 – Elaboração das caretas.

Durante a elaboração dos trabalhos, duas crianças, a Raquel e a Rita, representaram não só a cara como o corpo da sua careta, adaptando-o ao tamanho da sua folha de trabalho. A Carina representou várias caretas de pequenas dimensões, utilizando diferentes materiais. As restantes crianças do grupo representaram uma careta de acordo com o que visualizaram no quadro.

Sob o ponto de vista de Hohmann e Weikart (2009)

fazer cópias enriquece a compreensão das crianças, quer das coisas reais que estão a tentar representar, quer da complexidade do próprio processo de feitura de símbolos. Comoazedores de cópias, as crianças são criadoras de resolutoras de problemas, começando com o material em bruto, e descobrindo sozinhas como o organizar para fazer qualquer coisa que se assemelha aos materiais originais (p.505).

Com as caretas concluídas, reunimo-nos e examinámos com atenção o formato das folhas dos trabalhos:

Educadora: *Parecem-vos folhas normais?*

Crianças: *Não.*

Carina: *São todas diferentes!*

Raquel: *A minha é um triângulo.*

Rita: *E a minha é um quadrado!*

Educadora: *Muito bem! São diferentes porque são figuras geométricas e são as peças de um puzzle.*

Com esta descoberta, iniciamos a montagem do puzzle (*vide* figs. 22 e 23).



Figuras 22 e 23 – Montagem do puzzle.

Com as peças do puzzle dispostas à volta da base do quadro, experimentámos e manipulámos as peças para montar o puzzle. “Os puzzles simples divididos em 2, 4 ou 8

partes são uma forma de divisão e distribuição que permite a reconstituição do todo” (Silva et al., 1997, p. 76). Continuando sob o ponto de vista de Silva et al. (1997),

todos estes jogos são um recurso para a criança se relacionar com o espaço e que poderão fundamentar aprendizagens matemáticas, como por exemplo: comparação e nomeação de tamanhos e formas, designação de formas geométricas, distinção entre formas planas e em volume e, ainda, comparação entre formas geométricas puras e objectos da vida corrente (p.76).

No entanto, a montagem do puzzle apresentou um grau de complexidade maior do que o previsto inicialmente, porque as crianças não conseguiam encaixar as peças de modo a formar um retângulo, recorrendo ao auxílio de um adulto. Após a montagem do puzzle, as peças foram coladas na base e constituindo-se, assim, um quadro intitulado *As Nossas Caretas*.

De acordo com Hohmann e Weikart (2009), “as crianças mais pequenas também fazem reproduções a partir de uma grande quantidade de materiais naturais e de desperdício” (p.506), para além dos materiais existentes na sala. “A disposição ordenada desses materiais, a sua diversidade e acessibilidade são condições para que a criança possa realizar o que deseja” (Silva *et al.*, 1997, p. 62).

Deste modo, esta experiência de aprendizagem conseguiu articular diferentes áreas de conteúdo, tais como, a área da Expressão e da Comunicação, através do domínio da plástica, com a área de Conhecimento do Mundo no que respeita à reutilização de materiais de desperdício. Ainda dentro da Área da Expressão e Comunicação, integrou-se o domínio da matemática, através das figuras geométricas presentes no quadro de Miró e no formato das folhas de trabalho.

1.3.4. Construindo a Calçada Portuguesa

A atividade desenvolvida teve origem num momento de grande grupo, através da proposta de um passeio pela cidade. As crianças mostraram-se entusiasmadas e aceitaram de imediato. Assim, a educadora colocou um desafio, encontrar desenhos na calçada. Durante o passeio, as crianças repararam numa praça com desenhos no chão. Identificaram algumas figuras geométricas como círculos, hexágonos, triângulos e retângulos. Repararam ainda que aqueles desenhos eram todos feitos com pedras pretas e brancas. As crianças entoaram uma canção das cores que conheciam anteriormente (*vide* fig. 24):

Crianças: *Com o amarelo vou pintar a Lua, com o preto e branco as pedras da rua!*



Figura 24 – Entoação da canção das cores.

De regresso à instituição, as crianças visualizaram um filme com imagens de calçada portuguesa. Para ver o filme, realizamos a simulação de uma ida ao cinema. Assim, as crianças teriam de comprar um bilhete. Uma das crianças estava na bilheteira, recebendo o pagamento dos colegas, efetuado em cubos pretos ou brancos, como os da calçada portuguesa. Bem instalados, apagaram-se as luzes e assistiu-se ao filme (*vide* fig. 25). As primeiras imagens foram reconhecidas, pois referiam-se ao passeio realizado. De seguida, foram nomeando as figuras que conseguiam identificar nas restantes imagens.



Figura 25 – Visualização do filme.

Através da visualização do filme, constatamos que as imagens da calçada nem sempre são figuras geométricas e que esta faz parte do património nacional como uma forma de arte. Assim, concordamos com Silva et al. (1997), quando referem que “os contactos com a pintura, escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (p. 63).

Em tempo de pequeno grupo, a educadora propôs às crianças que construíssem a sua própria calçada portuguesa, através da repetição de uma imagem, construindo, assim um padrão. Esta tarefa teve como intencionalidade a colocação de objetos, um após o outro, de acordo com uma série ou padrão pois, de acordo com Hohmann e Weikart (2009), “estas tentativas de organizar e expressar a sua compreensão das diferenças, séries e padrões ajuda-as a desenvolverem um sentido de ordem” (p. 705). Deste modo, formados pares para se iniciar o trabalho. Cada par recebeu três cubos pretos e três cubos brancos, representativos da forma e das cores usadas na calçada portuguesa, e explorámos livremente. É de salientar que cada elemento do grupo reuniu os cubos seguindo o critério da cor para a exploração. Durante a exploração, duas crianças comunicaram as suas construções (*vide* figs. 26 e 27):

Patrícia: *Eu fiz um triângulo!*



Figura 26 – Construção da Patrícia.

Vítor: *Eu fiz uma torre!*



Figura 27 – Construção do Vítor.

Depois da exploração, em pares, as crianças formaram uma imagem utilizando os cubos disponíveis. Dado que cada elemento dos pares tinha 3 cubos da mesma cor, a Patrícia e a Beatriz intercalaram as cores, referindo *um meu, um teu*; a Cristina e a Filipa colocaram os 3 cubos à sua frente, unindo-os de acordo com as suas posições na mesa de trabalho; o Vítor e o Jorge, que se encontravam de frente para o par anterior, criaram a mesma imagem; quanto à Teresa e ao André, sobrepuseram um cubo da mesma cor sobre o outro e, após verificarem que sobrava um de cada cor, sobrepuseram-nos de igual forma.

Formadas as imagens, cada par recebeu uma folha branca em formato A3, onde foram representadas as imagens, repetidamente, formando um padrão, pois como referem

Mendes e Delgado (2008) “o trabalho com padrões é um dos alicerces do pensamento algébrico, pois a ideia de variável começa a formar-se ao longo da exploração de situações associadas à identificação de regularidades” (p. 62). No entanto, faltavam os cubos para representar a imagem. Assim, iniciou-se o seguinte diálogo:

Educadora: *Que figura vemos nas pedras dos desenhos?*

Cristina: *Um quadrado.*

Educadora: *Então para representarmos a nossa calçada o que vamos usar?*

Crianças: *Quadrados.*

Educadora: *De que cor?*

Crianças: *Pretos e brancos.*

Todos concordamos que a forma observada era um quadrado e, como tal, disponibilizaram-se quadrados pretos e brancos. Concordando com Mendes e Delgado (2008), “com crianças mais pequenas o trabalho com padrões deve envolver poucos elementos diferentes, de modo a facilitar a identificação da respectiva regularidade” (p. 63). Iniciamos a representação do padrão, com recurso à colagem, uma técnica de expressão plástica frequente na educação pré-escolar (*vide* figs. 28 e 29).



Figuras 28 e 29 – Representação do padrão.

Do ponto de vista de Silva et al. (1997), as interações das crianças nas atividades de expressão plástica e a realização dos trabalhos por duas ou mais crianças “implicam uma resolução conjunta de problemas ou planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração” (p. 62). Como tal, as crianças distribuíram tarefas de modo a que um dos elementos do par colasse os quadrados pretos e o outro os quadrados brancos, resultando no padrão elaborado com os cubos (*vide* figs. 30, 31, 32 e 33).

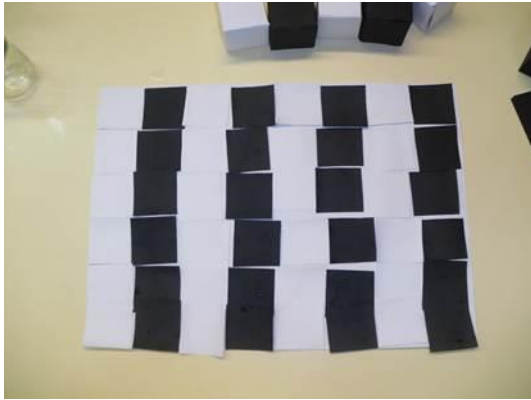


Figura 30 – Padrão da Beatriz e da Patrícia.

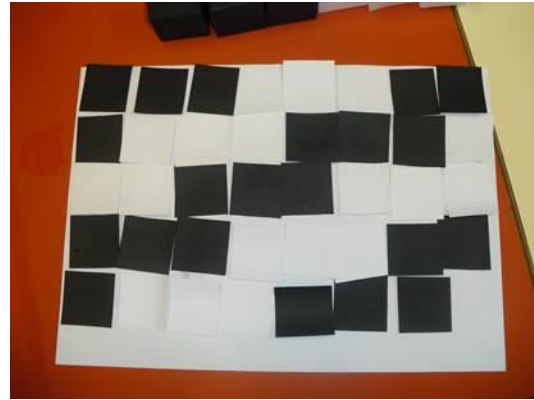


Figura 31 – Padrão da Cristina e da Filipa.

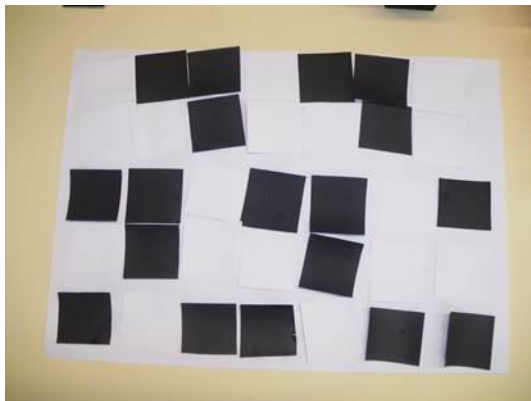


Figura 32 – Padrão do André e da Teresa.



Figura 33 – Padrão do Vítor e do Jorge.

Esta atividade forneceu às crianças a oportunidade de utilizar sólidos geométricos, especificamente cubos, para representar imagens ou sequências e colocar objetos, um após o outro, de acordo com um padrão, descrevendo as relações entre eles. Permitiu, ainda, combinar uma técnica de expressão plástica com conceitos inseridos no domínio da Matemática.

Deste modo, “apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente ou propor que imaginem padrões são formas de desenvolver o raciocínio lógico” (Silva et al., 1997, p. 74). Além disso, do ponto de vista de Hohmann e Weikart (2009), “criar padrões e ordem é uma importante maneira que as crianças têm de organizar e encontrar sentido no mundo” (p. 705).

Por outro lado, conforme explicitam Mendes e Delgado (2008)

é importante que as crianças sejam envolvidas em actividades nas quais tenham de observar e manipular objectos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas. Fazer construções, recorrendo a materiais que representam formas geométricas, tanto bidimensionais como tridimensionais, são experiências que poderão contribuir para o desenvolvimento desta capacidade (p. 10).

1.3.5. Livro do Preto e Branco

A experiência de aprendizagem decorreu da exploração do poema “Xadrez” (vide anexo 2) de Sidónio Muralha. Com o objetivo de entoar cadências rítmicas de poesias, durante um momento de grande grupo a educadora revelou o poema de forma parcial e solicitou a ajuda das crianças, iniciando-se o seguinte diálogo:

Educadora: *É branca a gata gatinha, é branca como?*

Pedro: *Giz.*

Sara: *Algodão.*

Joana: *Folha de papel.*

Educadora: *Mais coisas brancas... Não conhecem mais?*

Maria: *Neve.*

Renata: *As ovelhas também são brancas.*

Educadora: *E mais?*

Patrícia: *Branca como a banheira.*

Gustavo: *Lâmpadas.*

Diana: *Tampas.*

Pedro: *As toalhas e os pratos também são brancos.*

Educadora: *Muito bem! Vou continuar. É preto o gato gatão, é preto como?*

Joana: *Carvão!*

Educadora: *Pode ser. Que mais coisas pretas conhecem?*

Cristina: *Formigas.*

Filipe: *As meias. (olhando para as suas meias)*

Raquel: *As minhas sapatilhas também são pretas.*

Paula: *As capas dos trabalhos são pretas. (referindo-se às capas individuais)*

Filipa: *Lápis.*

Educadora: *Boa! O poema continua e diz assim... Os filhos, gatos gatinhos, são todos? (silêncio) Como poderiam ser os filhotes da gatinha branca com o gatão preto?*

Sara: *Pretos e brancos!*

Pedro: *Podem ser às riscas como as zebras!*

Cristina: *Ou como as teclas do piano!*

Raquel: *Também podem ser aos quadradinhos como o jogo das damas.*

De seguida, a educadora entoou o poema integralmente e descobriu-se que *a gata gatinha é branca como a farinha, o gato gatão é preto como o carvão* e os seus filhotes são aos quadrinhos. Mas o que fazer com as palavras que sugerimos? Surgiu a ideia de inventarmos uma história com estas palavras. Concordámos que algumas deviam ser excluídas porque os objetos referente a essas palavras podem ser de várias cores, como as meias e as folhas de papel. Então, ficámos com as palavras referentes a objetos que fossem apenas de cor branca e de cor preta. Verificámos que o número de palavras não era suficiente e acrescentaram-se mais algumas, criando uma lista de 10 elementos de cor branca e 10 elementos de cor preta. Ordenamos as palavras de forma a criar uma sequência, obedecendo a uma condição: intercalar uma palavra referente a um objeto branco com uma palavra referente a um objeto preto e assim sucessivamente. Para tal, disponibilizaram-se as palavras em cartões com as respetivas imagens, facilitando a organização da sequência que ficou da seguinte forma:

Algodão – Feijão preto – Gesso – Comando da televisão – Ovelhas – Carvão – Giz – Quadro – Nuvens – Touro – Pombo – Corvo – Farinha – Pantera – Cisne – Pneus – Leite – Formigas – Neve – Azeitonas.

Com a ordem estabelecida, partimos para a invenção da história em pequeno grupo (*vide* fig. 34). Segundo Hohmann e Weikart (2009), as crianças “quando inventam uma história ou criam uma rima sem sentido, estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível” (p. 545). A história foi registada à medida que ia sendo inventada (*vide* anexo 3).



Figura 34 – Invenção da história de acordo com a sequência de palavras.

Concluída a história, iniciamos a construção do livro. Através do diálogo, decidiu-se representar os elementos de cor branca em cartolinas de cor preta e os elementos de cor

preta em cartolinas brancas. Os elementos foram representados com o material correspondente dentro dos possíveis com o objetivo de experimentar diferentes materiais.

Assim, as crianças foram representando ou desenhando os diferentes elementos. A escrita das palavras no livro foi também da nossa autoria. Enquanto redigiam as palavras, identificavam letras, principalmente pela associação às letras dos seus nomes ou de amigos e familiares. Para isso, considerou-se que

qualquer aprendizagem sobre as letras, para as crianças em idade pré-escolar, deve ser feita em contexto, a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhes sejam significativos, ou para dar resposta a questões ou necessidades específicas nas suas tentativas de leitura e escrita (Mata, 2008, p. 37).

Atentou-se ainda ao ponto de vista de Hohmann e Weikart (2009), que referem que o processo de escrita deve ser desenvolvido gradualmente em simultâneo com a linguagem oral, sendo ambas acompanhadas e apoiadas.

Deste modo, e concordando com Silva et al. (1997), consideramos que o educador deve construir um ambiente configurador de uma familiarização com o código escrito, valorizando e incentivando as tentativas de escrita. Continuando, na aprendizagem da escrita “as primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão-se tornando progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas” (Silva et al., 1997, p. 69). Como tal, a redação das palavras dos elementos da história foi efetuada com o auxílio do cartão correspondente à palavra (*vide* figs. 35 e 36).



Figuras 35 e 36 – Escrita das palavras.

Seguidamente, as crianças procederam à representação de cada objeto, através da colagem do material correspondente ou da ilustração do mesmo (*vide* figs. 37 e 38).



Figura 37 – Representação do feijão.



Figura 38 – Representação da ovelha.

Durante a representação dos elementos dialogamos sobre a forma como iria ser representado o restante texto:

Educadora: *Como vamos fazer com o resto do texto?*

Diana: *Como nos livros da biblioteca.*

Educadora: *Em folhas brancas e com letras pretas?*

Crianças: *Sim.*

Educadora: *E as letras escritas à mão ou a computador?*

Carina: *Escreves tu no computador!*

Decidida a elaboração do resto do texto, conversámos sobre a estrutura da capa, e as crianças concluíram que a capa seria preta e elaborada com um material mais resistente que a cartolina. Escolheram cordão branco para unir todas as páginas do livro e intitularam-no de “O Livro do Preto e Branco”, uma vez que eram as únicas cores da história.

Através desta atividade, as crianças puderam tirar prazer da linguagem, inventando uma história, copiar palavras e sentir, experimentar e manipular diferentes materiais. Tudo isto permitiu integrar a escrita juntamente com a expressão plástica, inseridas na Área da Expressão e Comunicação.

O processo de apropriação da escrita necessita de um ambiente de aprendizagem rico em oportunidades de escrita. Como tal, considerou-se algumas orientações referidas por Mata (2008), que relata que

o ambiente deve ser estimulante para a utilização real da escrita, sem se criarem actividades demasiado direccionadas para o treino de habilidades específicas e que não terão, muitas vezes, a ver com a linguagem escrita na sua plenitude, mas sim

com destrezas ligadas ao acto de escrever (...). O escrito deve ser introduzido naturalmente, com um carácter funcional” (p. 55).

Como se verificou no diálogo referido anteriormente, o livro foi considerado um ponto de referência na decisão da representação do código escrito, confirmando os pensamentos de Silva et al. (1997), que refere que “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro” (p. 70).

2. Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, serão apresentadas as experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tal como no ponto anterior, primeiramente será feita uma descrição do contexto educativo, bem como do grupo de alunos onde foram realizadas as atividades definidas.

Seguidamente serão abordados os aspetos fundamentais para um bom funcionamento da sala de aula, sendo eles a organização do ambiente educativo e dos materiais, a rotina diária, que neste caso, se encontra definida por um horário letivo, e as interações observadas durante a prática pedagógica.

Finalmente, serão descritas quatro experiências de aprendizagem desenvolvidas nas várias áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas experiências de aprendizagem foram elaboradas tendo em conta a interdisciplinaridade e a integração das diferentes áreas.

2.1. Caracterização do Contexto Educativo no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O contexto educativo onde se desenvolveu a prática pedagógica é uma Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, situada em meio urbano. Atualmente, a escola pertence a uma agrupamento de escolas que agrega estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

O edifício escolar está organizado em três alas. Na ala esquerda, situam-se duas salas de aulas destinadas a uma turma do 1.º ano e uma turma do 2.º e 3.º ano de escolaridade. Neste espaço existe, ainda, um átrio interior e uma zona sanitária. Da ala central fazem parte duas salas. Uma sala é utilizada para serviço de secretaria e reuniões. A segunda sala funciona como biblioteca da escola. A ala direita assume a mesma configuração da ala esquerda. No entanto, as salas de aulas destinam-se a duas turmas do 4.º ano de escolaridade. Os dois átrios interiores funcionam como zona de recreio, em dias de chuva, e beneficiam de uma entrada com canteiros de flores.

O espaço exterior circunda todo o edifício e está apetrechado com parque infantil, duas balizas e outros espaços para brincadeiras livres.

A escola funciona com a componente de apoio à família entre as 8h30min e as 18h00min. A componente letiva está inserida no seguinte horário: manhã – das 9h00min às 12h15min; tarde - das 13h45min às 17h30min.

2.1.1. Caracterização do Grupo

A ação educativa foi realizada numa turma de 1.º ano de escolaridade, constituída por vinte e cinco crianças, sendo catorze meninos e onze meninas, e cujo ano de nascimento foi 2005. Todas as crianças frequentaram o jardim de infância no ano letivo anterior.

As crianças provêm de agregados nucleares, à exceção de duas com agregado monoparental vivendo, em ambos os casos, com a mãe.

De acordo com a informação recolhida no Projeto Curricular de Turma, as habilitações dos pais são as seguintes: sete pais possuem licenciatura, seis o 12.º ano e um o mestrado. Os restantes possuem apenas o 9.º ano ou o 4.º ano de escolaridade. Quanto às mães, duas possuem mestrado, dez a licenciatura e quatro o 12.º ano. Apenas uma mãe possui o 9º ano e três o 4º ano.

No que diz respeito às suas profissões e respeitando a Classificação Nacional de Profissões, os empregos dos pais situam-se nas categorias de: Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (6), Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio (2), Pessoal Administrativo e Similares (3), Pessoal dos Serviços e Vendedores (6) e Operários, Artífices e Trabalhadores Similares (5). Relativamente as mães, as suas profissões inserem-se nas categorias de: Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (10), Pessoal Administrativo e Similares (1) e Pessoal dos Serviços e Vendedores (3). É de referir que os dados recolhidos nas fichas individuais dos alunos presentes no Projeto Curricular de Turma encontravam-se incompletos, pelo que não pudemos obter informação de todos os pais.

Através de um diálogo informal com a professora titular, identificaram-se dois grupos – os alunos que participam regularmente e os que nunca participam. O primeiro grupo é constituído pelos alunos que participam espontaneamente na aula. Este fator torna-se positivo na medida em que incita nos colegas a vontade de interagir com eles. Por outro lado, revela-se negativo porque a sua participação pode tornar-se excessiva não dando espaço à intervenção dos colegas. Nestes momentos, cabe ao professor regular esta participação para que o trabalho flua de forma eficaz. Assim, de acordo com

Arends (1995), percebemos que “os gestores eficazes também têm procedimentos que tornam o discurso na sala de aula mais satisfatório e produtivo, tal como falar um de cada vez durante a discussão, escutar as ideias dos outros, levantar o braço e esperar pela vez” (p. 192). Relativamente ao segundo grupo, apesar de ser menor identificam-se, ainda, dois subgrupos – os alunos que participam corretamente quando solicitados e os alunos que, mesmo solicitados, raramente respondem acertadamente.

2.2. A Organização do Ambiente Educativo

As experiências de aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico tinham como grande objetivo abordar de uma forma integradora e articulada os conteúdos das diferentes áreas curriculares, tendo como documento sustentador o *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Educação M. , 2004). Pretendemos, ainda, desenvolver atividades que correspondessem às particularidades da turma, permitindo a articulação horizontal e vertical das aprendizagens, respeitando o ritmo dos alunos.

Assim, pensamos uma prática pedagógica sustentada numa pedagogia de participação, que implica a escuta, o diálogo e a negociação entre os intervenientes. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), “a pedagogia de participação centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo” (p. 18). Isto significa que a criança é construtora da sua aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica.

O modo de fazer participativo assenta num clima de cooperação onde o professor não transmite apenas os saberes e os conhecimentos, mas também cria as condições necessárias para que os alunos aprendam. Como tal, procuramos assumir uma postura promotora da aprendizagem, constituindo-nos como um elemento do grupo, que também cresce e se desenvolve nas interações. Esta posição valoriza as contribuições das crianças, contrariando uma máxima do código educativo tradicional que indica que *as crianças devem ser vistas, mas não ouvidas*, pois estas são pensadas como seres participantes.

Admitimos que um ambiente capaz de sustentar a pedagogia de participação promove o envolvimento da criança em diferentes experiências de aprendizagem, sendo elas de grande grupo, pequeno grupo ou de cariz individual. Por isso, cabe ao professor “pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um *segundo educador*”

(Oliveira-Formosinho, 2007, p. 26). Deste modo, pensamos num contexto que crie múltiplas possibilidades, para que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem.

O contexto criado envolve a organização do espaço e materiais, do tempo e das interações, dimensões pedagógicas que serão contempladas de seguida.

2.2.1. Espaço e Materiais

A sala onde se desenvolveu a prática pedagógica possuía uma forma retangular, sendo um espaço amplo. Era dotada de uma boa luminosidade natural, uma vez que uma das paredes era constituída essencialmente por janelas, possibilitando uma boa visualização para o espaço exterior (*vide* fig. 39). Assim, concordando com Andrade e Oliveira-Formosinho (2011), “pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (p. 11).

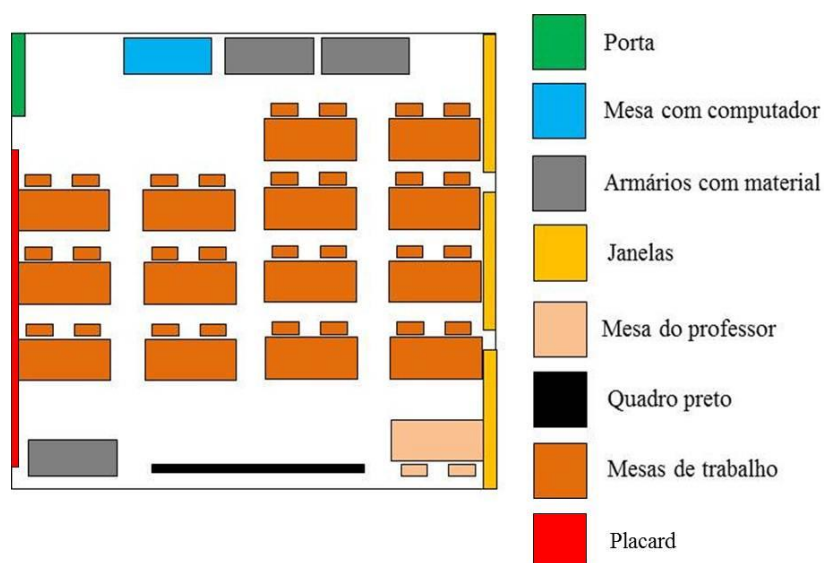


Figura 39 – Planta da sala.

Através da observação da figura, verifica-se que ao entramos na sala encontrava-se do lado esquerdo uma mesa com computador, impressora e colunas, apenas utilizado pela docente para a impressão ou cópia de documentos.

No espaço contíguo, situavam-se dois armários destinados à arrumação de material. No primeiro, encontravam-se os manuais escolares dos alunos, bem como os *dossiers* que permitiam o arquivo dos trabalhos individuais dos alunos. No segundo armário, encontravam-se livros que podiam ser utilizados pelos alunos, e algum material

de desperdício, essencialmente, diferentes tipos de papel, como cartão, papel de celofane, papel autocolante, entre outros.

Na área central da sala, observava-se as mesas de trabalho dos alunos. Estas encontravam-se dispostas em filas. Com esta disposição pretendeu-se que os alunos tivessem maior visibilidade sobre o quadro. Atentou-se ainda às dificuldades e necessidades de aprendizagem de cada aluno, possibilitando uma melhor acessibilidade às crianças por parte da professora. No entanto, inicialmente, a disposição das mesas de trabalho foi sendo experimentada, de forma a conseguir a melhor organização, evitando distrações por parte das crianças. Esta organização alterava-se quando se realizavam atividades de pequeno grupo, proporcionando um ambiente flexível e adequado aos conteúdos a abordar, concordando com Arends (1995), que refere que, “a forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções” (p. 94).

Em frente às mesas de trabalho, do lado direito, encontrava-se a mesa da docente. Esta localização permitia uma maior visualização sobre a turma, contribuindo para uma melhor intervenção, global, da professora. Na área central, situava-se o quadro preto, com giz de várias cores à disposição e o respetivo apagador. Do lado esquerdo, observava-se, ainda, um armário que albergava os *dossiers* individuais dos alunos, que continham a informação relativa a cada aluno.

A parede subjacente à entrada era constituída por um *placard* que funcionava como expositor dos trabalhos das crianças. Desta forma, pretendia-se mostrar à comunidade educativa os trabalhos elaborados pela turma, individual ou coletivamente, valorizando o processo de ensino-aprendizagem realizado na sala de aula.

Relativamente aos materiais, estes encontravam-se armazenados na ala central da instituição, uma vez que podiam ser utilizados por toda a instituição. Deste modo, a escola usufruía de uma pequena quantidade de livros, revistas e brochuras; um retroprojeter; duas televisões e dois vídeos que se encontravam avariados; e equipamento didático específico fornecido pela Câmara Municipal.

Com esta organização, conseguiu-se “um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornado porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural” (Formosinho & Formosinho, 2011, p. 28). Esta configuração possibilita o sucesso das aprendizagens pois é um espaço acessível, onde as crianças comunicam entre si e através dos seus trabalhos.

2.2.2. Organização do Tempo

Durante todo o processo de ensino-aprendizagem pretendeu-se uma gestão do tempo organizada, que possibilitasse momentos de atividades diversificadas, podendo estas ser individuais, em pequeno ou em grande grupo, proporcionando às crianças diversos períodos de interação.

Neste sentido, a escola garante uma ocupação educativa enquanto as crianças permanecem na mesma, pelo que as áreas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões), as atividades extracurriculares (Atividade Física e Desportiva, Inglês e Ensino da Música) e o apoio ao estudo era regido por um horário (vide fig. 40).

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9.00	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa	Ensino de Inglês	A. F. D.
9.15	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa	Ensino de Inglês	A. F. D.
9.30	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa	Ensino de Inglês	A. F. D.
9.45	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa
10.00	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa
10.15	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa
10.30	INTERVALO				
10.45					
11.00	Matemática	Matemática	Matemática	L. Portuguesa	L. Portuguesa
11.15	Matemática	Matemática	Matemática	L. Portuguesa	L. Portuguesa
11.30	Matemática	Matemática	Matemática	L. Portuguesa	L. Portuguesa
11.45	Matemática	Matemática	Matemática	L. Portuguesa	Matemática
12.00	Matemática	Matemática	Matemática	L. Portuguesa	Matemática
12.15	Matemática	Matemática	Matemática	L. Portuguesa	Matemática
12.30					
12.45	ALMOÇO				
13.00					
13.15					
13.30					
13.45					
14.00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	Matemática
14.15	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	Matemática
14.30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	Matemática
14.45	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Formação Cívica	Estudo do Meio	Estudo do Meio
15.00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Formação Cívica	Estudo do Meio	Estudo do Meio
15.15	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Formação Cívica	Estudo do Meio	Estudo do Meio
15.30				Área de Projeto	Expressões
15.45	Ensino da Música	A. F. D.	Ensino de Inglês	Área de Projeto	Expressões
16.00	Ensino da Música	A. F. D.	Ensino de Inglês	Área de Projeto	Expressões
16.15	Ensino da Música	A. F. D.	Ensino de Inglês		
16.30					
16.45		A. F. D.	Ensino da Música	Apoio ao Estudo	Ensino da Música
17.00		A. F. D.	Ensino da Música	Apoio ao Estudo	Ensino da Música
17.15		A. F. D.	Ensino da Música	Apoio ao Estudo	Ensino da Música

Figura 40 – Horário da turma.

Através da observação da figura verifica-se que as crianças iniciam a sua atividade letiva às 9h00min, existindo um intervalo a meio da manhã, entre as 10h30min e as 11h00min. Neste espaço de tempo, as crianças lanchavam e usufruíam de um momento de convívio com a comunidade escolar, no recreio exterior. Em caso de

mau tempo, os alunos permaneciam no espaço interior. A hora do almoço decorria entre as 12h30min e as 14h00min. As crianças que almoçavam na instituição dirigiam-se para a escola sede do agrupamento, almoçando no refeitório. As restantes crianças aguardavam na escola a chegada dos pais.

No período da tarde, a componente letiva iniciava-se às 14h00min, existindo um intervalo das 15h15min às 15h45min nos dias de segunda-feira, terça-feira e quarta-feira, e das 16h00min às 16h45min à quinta-feira e à sexta-feira. Este tempo era destinado ao lanche da tarde. As atividades escolares davam-se por terminadas às 17h30min, pelo que as crianças permaneciam na escola aguardando a vinda dos pais.

O horário de atendimento aos encarregados de educação decorria em todas as primeiras segundas-feiras de cada mês, entre as 15h30min e as 16h30min.

No entanto, a existência de um horário escolar, não limitou a prática pedagógica pelo que a ordem estabelecida das áreas curriculares podia ser alterada, de forma a proporcionar às crianças atividades integradoras com conteúdos articulados, pois como refere Arends (1995), “o tempo não é uma coisa a ultrapassar, é um recurso valioso que deve ser usado com o máximo de vantagens” (p. 90).

2.2.3. Interações

A prática pedagógica desenvolvida na turma do 1.º ano de escolaridade baseou-se no respeito, solidariedade e cooperação, promovendo interações positivas, respondendo às necessidades e interesses das crianças.

No decorrer da ação, a professora apresentou-se amável e disponível, ajudando as crianças a ultrapassar as suas dificuldades. Pretendemos, sempre, dar espaço de intervenção às crianças, para que estas pudessem expressar as suas ideias, dificuldades e opiniões, nas mais variadas situações.

Na realização das atividades, foi nosso objetivo primordial acompanhar todas as crianças, auxiliando-as no seu processo de aprendizagem, valorizando a participação de todos os elementos do grupo, estabelecendo um ambiente de envolvimento e segurança afetiva.

As crianças eram elogiadas pelo seu trabalho, motivando-as e cultivando um clima de valorização pessoal. No caso do aparecimento de alguma dificuldade na concretização das tarefas, a professora utilizava outras estratégias, desafiando as crianças, para que todos conseguissem acompanhar o processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, o espírito de entajuda esteve sempre presente no grupo pois, devido aos diferentes ritmos de aprendizagem, as crianças voluntariavam-se para ajudar os colegas, promovendo, assim, a colaboração e a afetividade no grupo.

De acordo com Oliveira Formosinho (2002), “esta interação educativa é utilizada para reconhecer os interesses, necessidades, motivações, expectativas da criança, como também para dar à criança autonomia para os desenvolver, e ainda para estimular as crianças para os seus níveis de desenvolvimento próximo” (p. 129).

Nesta sala do 1º ano de escolaridade, desenvolveram-se atividades, não só coletivas e de cariz individual, como também de pequeno grupo. É de salientar que os grupos funcionavam durante o mesmo período de tempo. A constituição dos grupos realizava-se de uma forma aleatória, formando grupos diversificados, possibilitando às crianças o trabalho com todos os membros da turma, promovendo diferentes interações.

2.3. Descrição das Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto, serão descritas 4 experiências de aprendizagem desenvolvidas durante a prática pedagógica. Foram desenvolvidas de uma forma articulada, integrando todas as áreas curriculares e obedecendo ao programa definido, de maneira a que os alunos não percecionassem a mudança de conteúdos.

2.3.1. A Telma e o Tiago

As atividades desenvolvidas nesta experiência de aprendizagem decorreram da exploração de uma imagem, fornecida pela professora titular de turma, com um menino, uma menina e um cão a brincarem. Após a observação da imagem, descobrimos que a menina chamava-se Telma e era irmã do Tiago e o seu cão era o Tico. Iniciámos a primeira atividade que tinha como objetivo a produção de um texto coletivo para consolidação do fonema/grafema *t*, pretendendo desenvolver a produção de discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas, nomeadamente, contar histórias. Durante este momento, as crianças estão reunidas com os adultos onde realizam atividades enquanto grupo, ajudando a construir o sentido de “nós” e “nosso” (Hohmann & Weikart, 2009).

Assim, a professora colou, no quadro, alguns cartões com palavras previamente selecionadas e as respetivas imagens. Com recurso às imagens, identificamos qual a palavra escrita. As palavras eram as seguintes:

Taco	Porta	Carta	Telhado	Telefone
Toca	Sapatos	Tartaruga	Tulipas	Tijolo
Pato	Toalha	Monte	Tranças	Elefante
Teia	Tigre	Tapete	Planeta	Helicóptero
Tomate	Caneta	Cesto	Terra	Tesoura

Após a identificação das palavras, iniciamos a construção do texto. De acordo com Hohmann e Weikart (2009), quando inventam uma história, as crianças “estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível. Retirar prazer da linguagem e ouvir e inventar histórias e rimas alarga a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação” (p. 545).

A introdução da história foi feita pela professora e as crianças começaram a dar as suas ideias, todos ao mesmo tempo. Paramos um pouco, refletimos e concordamos que desta forma ninguém se entendia e que todos teriam lugar para expressar as suas ideias, complementando as dos colegas.

Neste sentido, desenvolveram-se duas das quatro competências da comunicação – ouvir e falar. Relativamente ao ouvir, “é preciso desenvolver a apreensão do significado e das intenções comunicativas das mensagens recebidas, isto é, é preciso aperfeiçoar a técnica da descodificação” (Reis & Adragão, 1992, p. 38). Para isso é necessário saber escutar o que implica “dar ao outro tempo e condições para falar, (...), demonstrar interesse pela pessoa e pelo assunto da mensagem, provar ter compreendido a comunicação” (Reis & Adragão, 1992, p. 38). No que diz respeito ao falar, esta competência “exige um perfeito domínio do aparelho fonador” (Reis & Adragão, 1992, p. 38). Contudo, falar não é apenas pronunciar bem os sons da língua. É necessário saber utilizá-los na comunicação de forma autónoma. Através da fala a criança exprime o seu pensamento. Assim sendo, “ajudar o aluno a organizar a sua fala, com clareza e pertinência, é uma forma de o ajudar a pensar e a consciencializar-se do seu próprio pensamento” (Reis & Adragão, 1992, p. 39).

Estabelecido o acordo anterior, todo o processo de construção do texto foi efetuado de forma organizada e civilizada. As crianças respeitavam-se e

complementavam as sugestões uns dos outros. Contudo, a organização e construção do texto não estava gramaticalmente correta pelo que a professora orientava os alunos à medida que expressavam as suas ideias.

Após a construção da história (*vide* anexo 4), levantaram-se questões sobre o que faltava. Refletimos durante algum tempo e concluímos que era necessário dar um título à história criada. As crianças sugeriram várias opções. Recorremos à votação e elegeu-se o título “A Telma e o Tiago”. Mais tarde, apresentar-se-ia a história registada em papel de cenário, com espaços em branco correspondentes às palavras incluídas no texto para ilustração.

Continuando a abordagem, prestamos muita atenção aos nomes dos dois irmãos escritos no quadro e descobrimos semelhanças entre ambas as palavras, evidenciando-se o seguinte diálogo:

Professora: *Olhem para as palavras e descubram o que elas têm de igual.*

Daniel: *As duas palavras começam pela letra T.*

Rui: *A letra a aparece nos dois nomes.*

Professora: *E em relação ao número de letras? Não vêm nada?*

Rute: *Cada palavra tem 5 letras.*

Partindo deste diálogo, propôs-se a realização de conjuntos para que as crianças adquirissem a noção de número natural, nomeadamente o algarismo 5. Assim, através da contagem das sílabas das palavras, utilizadas na construção do texto, procederam à elaboração dos conjuntos. Individualmente retiravam um cartão aleatoriamente e batendo palmas, contavam o número de sílabas (*vide* fig. 41). Os cartões eram colocados dentro de um arco que se encontrava identificado com o número correspondente ao número de sílabas da palavra (*vide* fig. 42). Como referem Ponte e Serrazina (2000), “a manipulação de objectos é fundamental para a aquisição do conceito de número (p. 138). Como tal, e concordando com Fernandes (1994), “as crianças precisam de construir os significados do número através de experiências diversificadas do mundo real e com o recurso a suportes materiais” (p. 80).

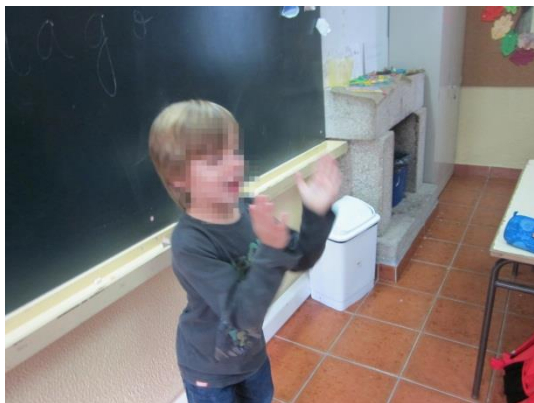


Figura 41 – Contagem das sílabas.



Figura 42 – Elaboração dos conjuntos.

Terminada a classificação de todas as palavras, verificámos a formação de conjuntos de palavras com 2, 3, 4 e 5 sílabas. Constatámos também que o arco correspondente ao conjunto de palavras com uma sílaba estava vazio. De acordo com Ponte e Serrazina (2000), “na construção do conceito de número devem ser tidos em conta uma série de aquisições que têm de ser feitas pela criança” (p. 139), estando presente neste caso a classificação. Como tal, a criança deve “ser capaz de abstrair uma propriedade de um objecto e perceber que pertence a um mesmo grupo que outros que têm a mesma propriedade” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 139), nomeadamente o número de sílabas.

Como forma de registo, elaborou-se uma tabela (*vide* fig. 43), onde se colou cada uma das palavras por baixo do número que correspondia ao número de sílabas da mesma. Visto que o conjunto das palavras com uma sílaba se encontrava vazio, a professora sugeriu a descoberta de uma palavra que tivesse apenas uma sílaba mas que incluísse o fonema “t”. A Cátia propôs a palavra *tu* que acrescentou imediatamente à tabela. Adicionou-se ainda a palavra *telescópio*, referida pelo Ricardo indicando que *também contém o som t e tem 5 sílabas*, adicionando-a igualmente. Através da realização destes conjuntos aprendeu-se um novo algarismo – o algarismo 5, partindo para a sua prática de escrita.

Número de Sílabas

1	2	3	4	5
tu	porta	talitrus	elefante	helicóptero
	higee	tyolo	telefone	telescópio
	terra	tralha	loca	
	cesto	planetas		
	taço	telhado		
	taça	caneta		
	travesa	tomate		
	maleta	terraceira		
	locom	kapite		
	carta	sapato		
	pato			

Figura 43 – Tabela de registo.

Após esta tarefa, a professora colocou uma questão:

Professora: *Como é que acham que são os pais do Tiago e da Telma? (silêncio)*
Por exemplo, eu sou mais parecida com a minha mãe do que com o meu pai!

Cátia: *Eu também sou parecida com a minha mãe!*

Hugo: *A minha mãe diz que eu sou mais parecido com o meu pai!*

Professora: *Então a Telma e o Tiago também devem ser parecidos com os pais.*
O que vocês acham?

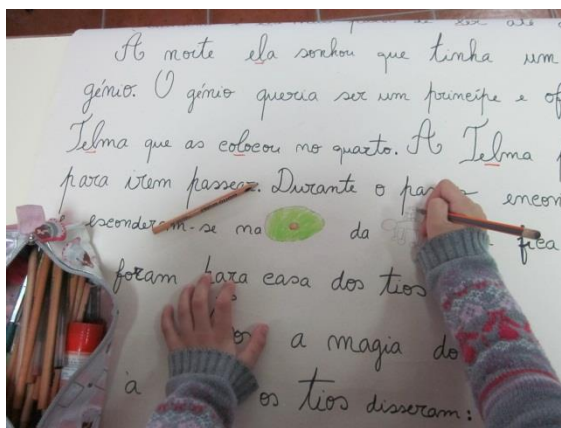
Crianças: *Sim!*

Deste modo a professora sugeriu a ilustração dos pais da Telma e do Tiago (vide figs. 44 e 45), com o auxílio da imagem, para que as crianças idealizassem as características comuns, pois “a representação é, assim, um processo interno no qual as crianças elaboram símbolos mentais para representar objectos, pessoas e experiências reais” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 476).



Figuras 44 e 45 – Ilustração dos pais da Telma e do Tiago.

Finalizando a atividade a professora apresentou o texto elaborado anteriormente com os respetivos espaços em branco correspondentes às palavras a ilustrar. Assim, as crianças procederam à ilustração de cada uma das palavras inseridas na história (*vide* fig. 46). Como referem Hohmann e Weikart (2009), partindo das suas imitações e imagens internas, as crianças “são capazes de relacionar aquilo que percebem com aquilo de que se lembram e imaginam (...)” (p. 476).

**Figura 46** – Ilustração das palavras do texto.

Esta experiência de aprendizagem permitiu a articulação das quatro áreas curriculares definidas pela Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo (2004). Em síntese, na Língua Portuguesa, os alunos consolidaram o fonema/grafema T e na Matemática, foi introduzido o algarismo 5, através da formação de conjuntos com as palavras utilizadas na elaboração do texto. O Estudo do Meio e as Expressões, especificamente a Expressão Plástica, foram trabalhados com recurso ao diálogo e à ilustração dos membros da família e das palavras inseridas no texto em Língua Portuguesa.

2.3.2. A Mancha

As atividades desta experiência de aprendizagem iniciaram-se com a apresentação de um quadro intitulado “A Mancha” do artista plástico Alexander Cozens (*vide* fig. 47). De acordo com Sousa (2003) “a Educação pela Arte é uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir (...)” (p. 81).



Figura 47 – “A Mancha”.

A professora referiu que o autor utilizou uma folha de papel amarrotada humedecida na tinta e foi marcando o quadro, como uma espécie de carimbo. As crianças visualizaram a imagem com muita atenção, indicando o que viam, cujo registo apresentamos:

Professora: *O que vemos no quadro?*

Luís: *Um homem.*

Marco: *Uma árvore com lixo.*

Bernardo: *Uma árvore.*

Catarina: *Uma árvore e relva.*

Cátia: *Uma árvore e terra.*

Pedro: *Uma árvore com a raiz.*

Rui: *Uma árvore e a relva.*

José: *Árvore com terra.*

Gustavo: *Uma árvore seca.*

Maria: *Folhas a cair.*

Mafalda: *Uma árvore sem folhas.*

Ana: *Uma floresta.*

António: *Só vejo terra.*

Rute: *Uma montanha queimada.*

Daniel: *Vejo uma árvore no meio de rochas.*

Ricardo: *Eu vejo um deserto com uma árvore com rochas à volta.*

Hugo: *Uma árvore toda poluída.*

Marisa: *Vejo as pedras à volta da árvore.*

Mário: *Uma árvore queimada com rochas à volta.*

Bruno: *Uma árvore com folhas secas.*

Luísa: *A mim parece-me uma árvore queimada com lixo.*

João: *Eu vejo uma árvore no meio de rochas e animais.*

Daniela: *Eu acho que é uma árvore sem folhas.*

Raquel: *Floresta.*

Recolhidas as opiniões, a professora propôs a realização de uma mancha utilizando apenas as cores primárias. Para tal, as crianças dispuseram-se em pequenos grupos, pois como referem Hohmann e Weikart (2009), nestes momentos “os adultos definem e apresentam a actividade, mas deixam as crianças trabalhar com os materiais à sua própria maneira e ao seu próprio ritmo” (p. 374). A professora distribuiu o material necessário para concretizar a tarefa; uma folha de papel cavalinho A3 por cada criança e recipientes com as cores primárias – azul, amarelo e magenta, e demos início à atividade. Com recurso a um pincel cada criança colocou um pouco de tinta das cores que escolheu no centro da folha e dobrou a folha pelo eixo de simetria (*vide* figs. 48 e 49).



Figura 48 – Colocação da tinta.



Figura 49 – Dobragem pelo eixo de simetria.

Ansiosos pelo resultado, abriram a folha e verificaram que cada mancha era única. A arte constitui a linguagem dos afetos, pois oferece uma possibilidade única de desenvolvimento completo do ser e a formação equilibrada da personalidade das crianças. A educação artística não pretende substituir a transmissão do saber mas apresentar uma equação educacional, valorizando as artes como meio de formação do ser e como intervenção metodológica ativa, ao serviço do próprio ensino de saberes (Sousa, 2003).

Verificado tanto entusiasmo e vontade de partilhar, a professora sugeriu que cada aluno apresentasse o resultado final do seu trabalho, descrevendo a representação da sua mancha (*vide* figs. 50 e 51).



Figura 50 – Mancha do Bernardo.



Figura 51 – Mancha da Cátia.

Prosseguindo, a professora apresentou um livro com um menino e uma mancha na capa. As crianças mencionaram de imediato que *a história fala de manchas*. Foi então que se revelou o título da história *Moncho e a Mancha* (Silva K. d., 2003), partindo para a sua leitura.

Após a audição da história dialogou-se um pouco sobre o que tinha acontecido ao Moncho e as crianças descobriram que se iria aprender um fonema novo – o fonema M. Assim, as crianças ilustraram o Moncho a pintar a sua mancha no caderno diário, contextualizando a prática do grafema M, maiúsculo e minúsculo (*vide* figs. 52 e 53). Concordando com Mata (2008), “qualquer aprendizagem sobre as letras (...) deve ser feita em contexto” (p. 37).

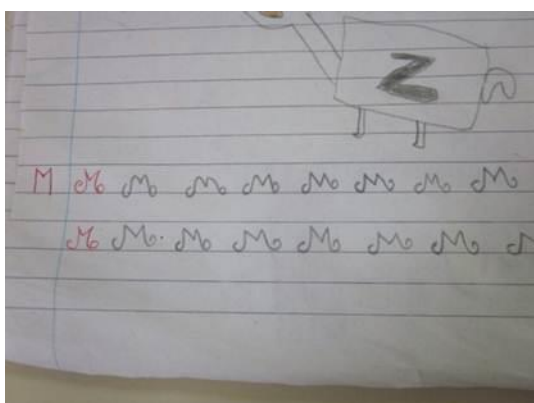


Figura 52 – Grafema M maiúsculo.

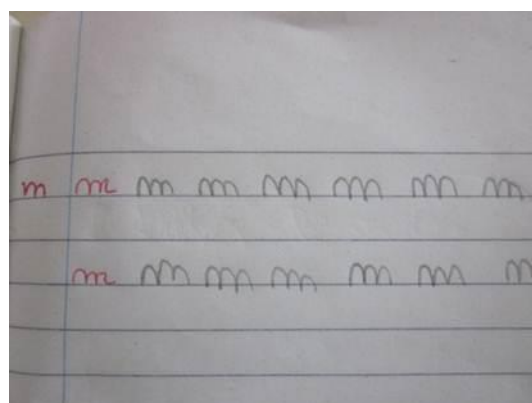


Figura 53 – Grafema M minúsculo.

Após a prática do grafema, a professora explicou que o Moncho cumpre, com rigor, os hábitos de higiene e põe em prática diariamente o ditado popular *deitar cedo e*

cedo erguer, dá saúde e faz crescer. Assim, distribuiu-se uma fotocópia do provérbio a cada criança, colando-a no caderno e ilustrando-o da forma que acharam conveniente (*vide* figs. 54 e 55).

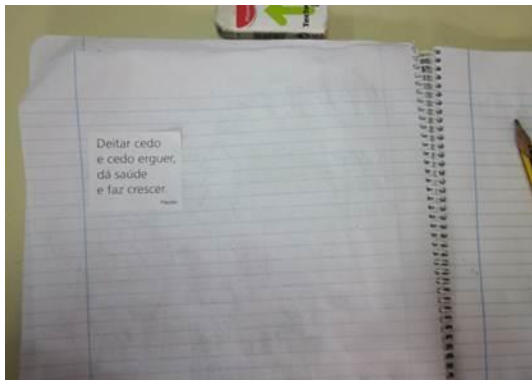


Figura 54 – Colagem do provérbio.

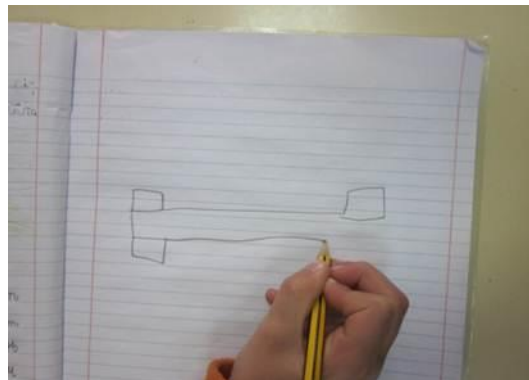
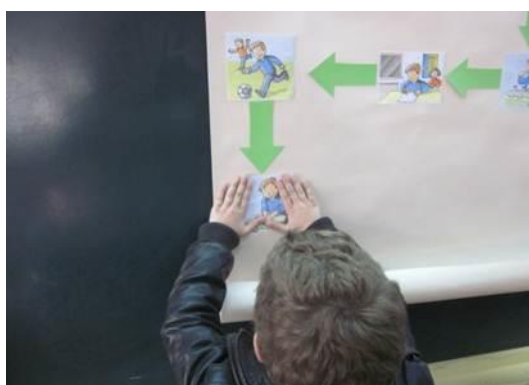


Figura 55 – Ilustração do provérbio.

Deste modo, partimos para uma sequência de atos que devem ser feitos regularmente para cuidar da saúde do corpo. Então, a professora mostrou algumas imagens de ações que devem ser feitas regularmente, tais como: almoçar, andar de bicicleta, ir ao médico, deitar cedo, ir para a escola, jantar, jogar à bola, lavar as mãos, lavar os dentes, tomar banho e tomar o pequeno-almoço.

Identificadas as imagens, a professora propôs que criássemos uma sequência de acontecimentos. Utilizando a nossa rotina diária como exemplo, colámos as imagens numa folha de papel de cenário (*vide* figs. 56 e 57).



Figuras 56 e 57 – Organização da sequência de acontecimentos.

No final da tarefa, as crianças compreenderam que é importante a realização de hábitos de higiene diários, fazer uma alimentação saudável e praticar exercício físico regularmente para se cuidar do nosso corpo. Compreenderam, também, que as visitas ao médico devem ser frequentes, pois a nossa saúde deve ser acompanhada por um

profissional de saúde, sobretudo os dentistas e o médico de família. Nesta fase, é importante que os alunos “estruturem o conhecimento de si próprios, desenvolvendo ao mesmo tempo, atitudes de auto-estima e auto-confiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes” (M. Educação, 2004, p. 105).

2.3.3. Carta ao Pai Natal

Esta experiência de aprendizagem está interligada com a anterior, uma vez que continua na exploração do mesmo conto. A atividade iniciou-se com a leitura de uma carta que o Moncho tinha escrito ao Pai Natal. A professora abriu o envelope e leu a carta. Sendo assim, evidenciou-se um diálogo sobre as características da carta:

Professora: *O que é uma carta?*

Rui: *É um papel onde as pessoas escrevem!*

Professora: *Mas escrevemos para nós?*

Luísa: *Não. É para darmos a alguém.*

Professora: *Existe alguém especial para entregar as cartas?*

Crianças: *Sim.*

Daniel: *O carteiro. Às vezes vejo-o a deixar as cartas em minha casa.*

Professora: *Como é que o carteiro sabe que aquela carta é para ti? (silêncio) Porque no envelope da carta vem a morada da pessoa que vai receber a carta! E como é que tu sabes de quem é a carta? (silêncio) Ninguém sabe?*

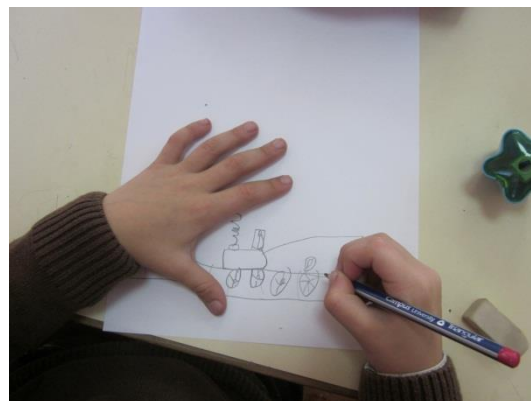
Crianças: *Não!*

Professora: *Porque no envelope neste cantinho vem o nome e a morada da pessoa que enviou a carta (representando a estrutura do envelope no quadro) E neste cantinho deve colocar-se um papel em forma de quadrado. Alguém sabe o que é?*

Ricardo: *É o selo! Já vi os meus pais comprarem um nos correios.*

Identificadas as características constituintes de uma carta, a professora propôs a escrita da carta ao Pai Natal, uma vez que estávamos próximos da época natalícia. Como ainda não sabemos escrever, ilustrámos aquilo que queríamos receber no Natal (*vide* figs. 58 e 59). Sendo uma atividade fundamental de expressão, o desenho “deve ocorrer, ao longo dos quatro anos, com bastante frequência e de uma forma livre, permitindo que a criança desenvolva a sua singularidade expressiva” (Educação M. ,

2004, p. 92). Como ajuda, escreveu-se a data e a saudação “Querido Pai Natal, este ano quero...”.



Figuras 58 e 59 – Ilustração dos presentes de Natal.

Após o término da carta, voltamos ao diálogo sobre os elementos constituintes da carta, questionando-os sob a forma como a poderíamos enviar. De imediato, nos referenciamos que faltava o envelope. Mostrou-se o envelope da carta do Moncho e desdobrou-se. Verificou-se que estava feito através de dobragens e a professora sugeriu fazer um envelope da mesma forma. Procedemos às dobragens (*vide* fig. 60), acompanhando os passos dados pela professora e descobrindo as figuras geométricas que iam aparecendo, pois as dobragens “permitem desenvolver a coordenação visual motora além de proporcionarem a concentração e a atenção das crianças. Também podem levar ao desenvolvimento de outras capacidades como a discriminação visual e a composição e decomposição de figuras geométricas” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 115).

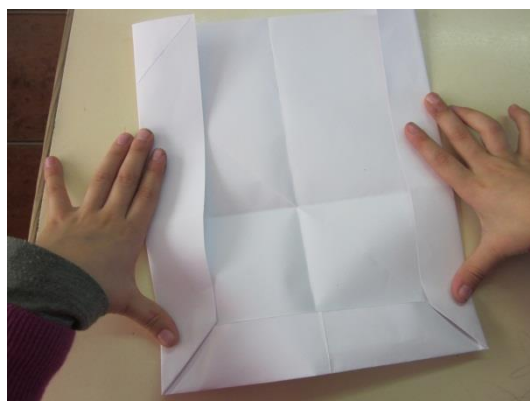


Figura 60 – Dobragem do envelope.

Finalizando a construção do envelope (*vide* anexo 5), as crianças mencionaram que faltava o selo. Assim sendo, cada criança ilustrou o seu próprio selo com motivos de Natal (*vide* fig. 61). A professora escreveu o nome do destinatário e a morada do remetente e selou-se o envelope.

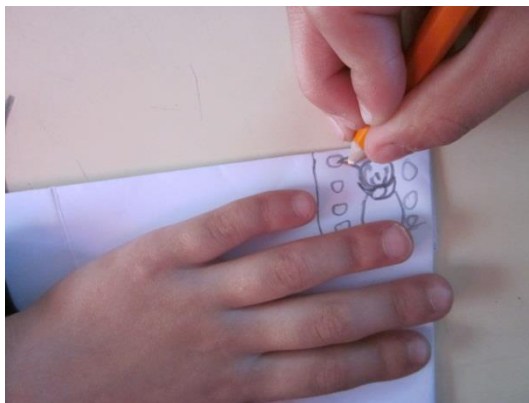


Figura 61 – Ilustração do selo.

Todo o percurso de escrita de uma carta e de elaboração de um envelope estava concluído, pelo que seria necessário terminar o processo para que este meio de comunicação escrita cumprisse as suas funções. A professora sugeriu, então, levar as cartas a um marco do correio que se encontrava perto da instituição (*vide* figs. 62 e 63).



Figuras 62 e 63 – Depósito das cartas no marco dos correios.

Com esta experiência de aprendizagem pudemos articular três áreas curriculares estritamente subordinadas ao tema do Natal, pois como referido anteriormente, a época natalícia estava próxima. Deste modo, a Língua Portuguesa está presente através dos elementos da carta, integrando, ainda, o Estudo do Meio, na medida em que a carta

funciona como um meio de comunicação. Está presente, também a Matemática, no que respeita à dobragem de papel, comumente denominada de *origami*. Por fim, mas nem por isso menos importante, encontra-se a área das Expressões, especificamente a expressão plástica, através da ilustração dos presentes e do selo.

2.3.4. Quem é o Cuquedo?

A experiência de aprendizagem iniciou-se com a apresentação de um livro mistério – *Cuquedo* (Cunha, 2009). Tinha a capa tapada e como tal não se conseguia adivinhar do que se tratava a história. Mantendo o segredo, a professora leu a história sem revelar as imagens. A história falava sobre o “Cuquedo” e, por consequência, surgiu um diálogo:

Professora: *Alguém sabe o que é o cuquedo?*

Mário: *É um monstro porque assusta os animais.*

João: *Deve ser um animal que vive na selva.*

Bernardo: *É um bicho!*

Após o diálogo, a professora chamou uma criança de cada vez para recolher as suas opiniões e registá-las numa tira de papel, enquanto as restantes ilustravam no caderno diário um retrato do Cuquedo.

Seguidamente, questionou-se a grafia da palavra *Cuquedo*. As crianças foram soletrando a palavra enquanto se escrevia no quadro, estabelecendo uma ligação entre o fonema e o grafema, concordando, desta forma, com Sim-Sim (2007), que refere que “o ensino da decifração assenta no treino da consciência fonológica e na aprendizagem da correspondência som/grafema, que preside à escrita alfabética da língua portuguesa” (p. 8). Quando se chegou à segunda sílaba da palavra, soletrou-se a letra **C**. No entanto, a Luísa indicou que a segunda sílaba **que** se escrevia com a letra **Q**, constatando-se que iríamos aprender o fonema/grafema **Q**.

Deste modo, a professora explicou que o grafema **Q** tem o mesmo som que o grafema **C**. Contudo, o grafema **Q** tem uma fraqueza. Como tem medo do Cuquedo, esta letra anda sempre de mão dada com a letra **U**. Assim, convidou-se a criança referida anteriormente a vir ao quadro construir a palavra *Cuquedo* no cartaz (*vide* fig. 64).

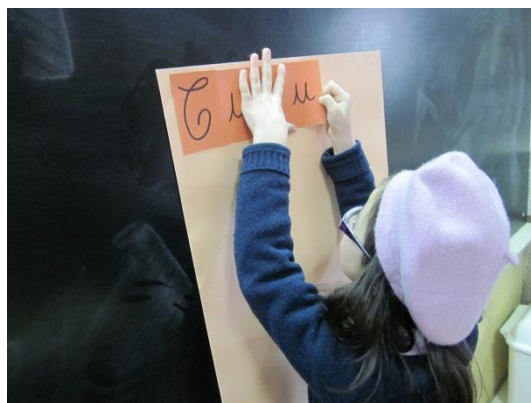
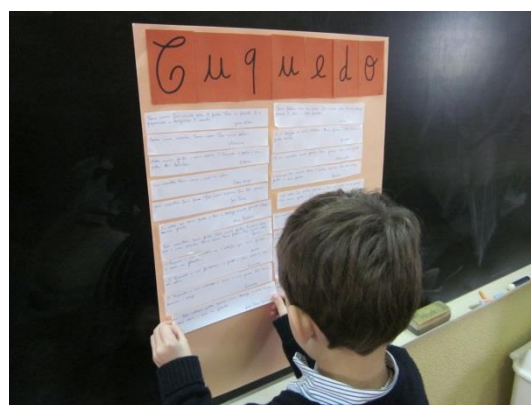


Figura 64 – Construção da palavra *Cuquedo*.

Após a conclusão da palavra, as crianças colaram individualmente as tiras com as suas opiniões, registadas pela professora anteriormente, no cartaz, finalizando-o (*vide* figs. 65 e 66).



Figuras 65 e 66 – Colagem das opiniões recolhidas.

Durante a colagem das tiras, as crianças procederam à prática do grafema **Q**, maiúsculo e minúsculo. Praticaram no caderno e no quadro individualmente, sob orientação.

Nesta sequência, procedemos à dramatização da história. Dividiu-se a turma em dois grupos, representando, assim, as personagens da história à medida que a professora lia o conto (*vide* figs. 67 e 68). De acordo com o Programa de 1º Ciclo (2004), “os jogos de exploração devem ser progressivamente complementados por propostas que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os outros” (Educação M. , 2004, p. 82). Assim, as crianças tiveram oportunidade de participar num jogo que lhes permitiu improvisar e revelar as suas capacidades criativas, uma vez que, tal como Gomes (2011) considera, que “ao jogar de improviso com os outros participantes, os indivíduos são obrigados a reagir com papéis adaptados à

situação, revelando desta forma as suas capacidades criativas dado que se abre uma porta para os papéis imaginários” (p. 59).



Figura 67 – Dramatização do 1.º grupo.



Figura 68 – Dramatização do 2.º grupo.

De regresso à sala, a professora iniciou um diálogo:

Professora: *Dos animais da história, qual é o vosso animal preferido?*

Daniel: *O meu é a zebra!*

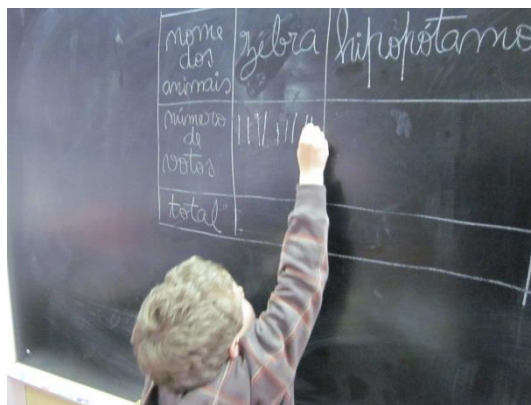
Mafalda: *Eu gosto mais da girafa!*

Pedro: *Eu também gosto da zebra!*

Cátia: *Eu prefiro o hipopótamo!*

Professora: *Visto que há opiniões diferentes, vamos recolhê-las e organizá-las!*

Assim sendo, as opiniões foram recolhidas numa tabela de frequências. De acordo com Castro e Rodrigues (2008), “as tabelas de frequência são (...) muito úteis na organização dos dados recolhidos” (p. 70). Sem imagens para a identificação dos animais e desconhecendo alguns grafemas, as crianças recorreram à identificação do som da primeira letra do nome dos animais. Se esta fosse desconhecida utilizavam a segunda, e assim sucessivamente, descobrindo os sons de cada palavra.



nome dos animais	zebra	hipopótamo
números de votos		
total		

Figura 69 – Organização da tabela de frequências.

Terminada a tabela de frequências, a professora propôs a construção de um gráfico, especificamente um pictograma, pois como referem Castro e Rodrigues (2008), a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (p. 72). Deste modo, apresentou-se uma placa que continha na sua base o nome dos animais. Seguidamente, individualmente, cada criança colou a imagem correspondente ao seu animal favorito por cima do nome do mesmo (*vide* fig. 71).



Figura 70 – Construção do gráfico.

Concluído o gráfico, fizemos uma análise geral, constatando-se que a maioria dos alunos tem a zebra como seu animal favorito, concordando com Castro e Rodrigues (2008), que considera que “após a construção de um gráfico (pictograma, barras, ou circular), deve, sempre, haver um momento em que se discute o que este nos sugere (...)” (p. 72).

Desta forma, a professora sugeriu o jogo do “Quem é Quem” de animais. Assim, em pares, as crianças retiraram uma imagem de um animal da selva e, através de gestos, indicavam pistas para que os restantes adivinhassem (*vide* figs. 72 e 73). Contudo, a

professora incluiu mais imagens de animais, uma vez que os animais do conto não eram suficientes. Assim sendo, de acordo com o Programa de 1º Ciclo, “num jogo dramático estão sempre presentes os sinais exteriores do corpo no espaço, através da mímica, dos gestos, das atitudes, dos movimentos e da utilização de objectos” (Educação M. , 2004, p. 82).



Figuras 71 e 72 – Jogo do Quem é Quem?

Deste modo, deu-se por terminada a experiência de aprendizagem. As tarefas realizadas possibilitaram a integração de diferentes conteúdos de todas as áreas curriculares. Com recurso a uma história, todos os conteúdos previstos pelo programa foram lecionados de forma articulada, concordando com Roldão (2004), que menciona as histórias como “estruturas organizativas de conteúdos” (p. 71). O que caracteriza as histórias como um veículo cultural poderoso é o seu formato narrativo que assenta em diversos elementos, como a existência de um conflito desencadeador da ação, protagonismo e personificação do conflito em personagens, o desenvolvimento da ação e a conclusão do conflito que se traduz na sua resolução.

Reflexão Crítica Final

Neste ponto, iremos fazer uma reflexão crítica sobre todo o trabalho desenvolvido na prática pedagógica nos dois contextos de estágio.

Durante o processo formativo, fomos percebendo qual a atitude que um educador/professor deve assumir para se tornar um profissional competente. Através da realização da prática pedagógica, entendemos que um educador/professor deve assumir uma visão integradora dos saberes, articulando os conhecimentos e as vivências das crianças com as novas aprendizagens. Aprendemos que ser educador/professor passa também por respeitar as crianças, escutando-as e tornando-as seres autônomas. Isto passa por envolvê-las no seu próprio processo de aprendizagem e na tomada de decisões, para que se desenvolvam como cidadãos ativos e participativos. Como referem James e Prout, citados por Araújo e Oliveira-Formosinho (2008), “as crianças deverão ser percebidas como activamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente considerados os sujeitos passivos de determinações estruturadas” (p. 16). Quer isto dizer, que as crianças devem ser participantes ativos nas experiências de aprendizagem, pois estas constituem-se como promotoras do desenvolvimento de competências, não só a nível cognitivo, mas também, a nível motor, social e ético.

Acreditamos que o papel do educador/professor no desenvolvimento das crianças, quer em Educação Pré-escolar quer em 1.º Ciclo do Ensino Básico, é o de ajudar a ampliar as suas construções pessoais, envolvendo-as em experiências de aprendizagens significativas, respondendo às suas necessidades e interesses. Compreendemos, também, que ser educador/professor é um desafio diário que nos leva a assumir uma atitude reflexiva sobre as crianças e sobre as dimensões pedagógicas que constituem o contexto educativo onde está inserida a ação educativa. Estas dimensões pedagógicas, o espaço, o tempo, as interações, a planificação e a avaliação, fazem parte de um contexto que deve ser facilitador das aprendizagens das crianças. Tendo como linha sustentadora da prática a pedagogia de participação, pretendemos, em ambos os contextos, organizar um ambiente educativo que sustentasse e promovesse a participação. Iremos, de seguida, refletir sobre as dimensões pedagógicas e como contribuem para a aprendizagem das crianças.

O espaço pedagógico deve ser pensado para que as crianças possam construir as suas aprendizagens. De acordo com Andrade e Oliveira-Formosinho (2011), “as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar” (p. 12). Como tal, pensamos num espaço: com abertura às identidades pessoais, sociais e culturais, promovendo o respeito mútuo; com uma organização flexível conhecida pela criança, essencialmente no 1.º Ciclo, para que as crianças desenvolvessem a sua autonomia e colaboração em diversos momentos; promotor das experiências de aprendizagem e capaz de responder às necessidades das crianças. Através desta organização, compreendemos que “um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornado porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural é um garante das aprendizagens” (Formosinho & Formosinho, 2011, p. 28).

O espaço e o tempo estão intimamente ligados. De acordo com Formosinho e Formosinho (2011), “a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem” (p. 30). Quer isto dizer que, a organização do espaço deve ser feita de acordo com a organização do tempo. Pensamos, assim, que tempo pedagógico deve organizar o dia e a semana com uma rotina diária. Esta rotina deve ser do conhecimento das crianças, possibilitando o desenvolvimento da sua autonomia, através da previsão dos acontecimentos. Deve, também, ser composta por diferentes momentos, tais como, momentos de cariz individual, pequeno grupo ou grande grupo. Deste modo, as crianças poderão viver múltiplas experiências com um carácter cognitivo e social.

As experiências vividas no espaço-tempo pedagógico desencadeiam relações e interações entre as crianças e entre as crianças e o adulto. Procuramos, assim, promover e valorizar as interações desenvolvidas dado que constituem um aspeto fundamental na pedagogia em participação, pois estas auxiliam o adulto a orientar as crianças na sua aprendizagem. Durante a prática educativa, percebemos que era necessário refletir sobre as interações desenvolvidas de uma forma constante, uma vez que “mediar a aprendizagem na qual a criança exerce agência exige autovigilância dos estilos interativos porque nem todos são igualmente promotores do exercício da agência da criança” (Formosinho & Formosinho, 2011, p. 30).

Relativamente à planificação, pensamos inicialmente que esta seria um guia que deveria ser seguido rigorosamente, sem qualquer alteração. No entanto, com o desenrolar da prática, percebemos que planificar pode ser uma mais-valia quando está de acordo com o grupo e com as informações que temos sobre ele, podendo, assim responder às suas necessidades e interesses. Neste sentido, compreendemos que modificar a planificação constitui um aspeto positivo na medida em que nos permite refletir sobre a nossa prática, respeitando, simultaneamente, os ritmos de aprendizagem das crianças. Concordamos, assim, com Formosinho e Formosinho (2011), que considera que “a planificação cria, assim, momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (p. 33).

No que respeita à avaliação, esta encontra-se ligada à planificação. Quer isto dizer que entendemos a avaliação, não só das crianças, como também do nosso papel enquanto educador/professor, como uma forma de refletir, repensar e reconstruir a ação educativa. Percebemos que a observação contínua das crianças era um instrumento poderoso na planificação e avaliação. Consideramos, também, o trabalho em equipa entre os adultos um instrumento de avaliação, pois havia a troca de informações e registos sobre as crianças. Deste modo, a prática pode ser avaliada e repensada de forma a responder às necessidades das crianças, garantindo sucesso no processo de aprendizagem.

As dimensões pedagógicas referidas contribuíram para o desenvolvimento das experiências de aprendizagem apresentadas e descritas neste documento. Assim, procuramos proporcionar às crianças experiências de aprendizagem integradoras. Neste sentido, tivemos em consideração a articulação das várias áreas do saber, harmonizando os conhecimentos a aprender com as necessidades e interesses demonstrados pelas crianças. Procuramos, ainda, oferecer às crianças momentos de colaboração, cooperação e discussão, promovendo a sua formação pessoal e social e o pensamento crítico e reflexivo.

Através do desenvolvimento deste trabalho, entendemos que a formação profissional e a formação pessoal e dos valores são termos indissociáveis. Neste sentido, procuramos crescer como profissionais, mas também como seres humanos, proporcionando às crianças um ambiente seguro e saudável, valorizando as relações e interações estabelecidas. Valorizamos, ainda, o respeito pelas diferenças de cada

criança, assumindo uma posição de escuta e atentando à sua participação com um recurso na sua aprendizagem.

A partilha de experiências, saberes e valores por parte da equipa pedagógica e de supervisão que acompanhou a nossa prática contribuiu, de forma significativa, para o nosso desenvolvimento enquanto profissionais da educação. Ensinaram-nos a valorizar as crianças e a vê-las como cidadãos ativos e críticas em crescimento, melhorando, assim, as interações com as elas e com os adultos.

Por fim, estamos conscientes que a nossa experiência profissional ainda não é suficiente mas procuraremos investir numa formação continuada, reflexiva e capaz de acompanhar as exigências da realidade atual. Deste modo, acreditamos que a formação de um profissional deve ser contínua de forma a melhorar as práticas que, futuramente, se irá refletir no trabalho desenvolvido com as crianças.

Referências Bibliográficas


- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Carballeira, P. (2003). *Xico*. Braga: Kalandraka.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cunha, C. (2009). *Cuquedo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Educação, M. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico: Aspectos Inovadores*. Porto : Porto Editora.
- Formosinho, J. O., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. O. Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. L. (2011). *O Papel das Práticas Dramáticas no Desenvolvimento Pessoal e Profissional: Um estudo realizado com alunos dos cursos de formação de professores em ensino básico da ESE do Instituto Politécnico de Bragança* (Vol. I). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto de Emprego e Formação Profissional (s.d.). Classificação Nacional de Profissões - CNP. Acedido em Maio de 2013 de <http://www.iefp.pt/formação/CNP/paginas/CNP.aspx>
- Martins, I. P. (2007). *Explorando Materiais - Dissolução em Líquidos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A., et al. (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita, E. d. (2004). *Representações sobre a profissão docente e as competências para a docência - Estudo de caso realizado com os alunos da formação inicial da turma de Professores do Ensino Básico - Variante de Educação Visual e Tecnológica (ano terminal) da Escola Superior*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Lisboa: Profedições.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A Interacção Educativa na Supervisão de Educadores Estagiários Um Estudo Longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores - Da Sala à Escola* (pp. 121-143). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-36). São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho, *O*

- Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em Ciências no Pré-Escolar - Contributos de um programa de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Roldão, M. d. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Silva, K. d. (2003). *Moncho e a Mancha*. Braga: Kalandraka.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.

ANEXO I – Tabela de Registro

Tabela de registro

ÁGUA COM 	 COR	 CHEIRO	 SABOR
			
			
			
			
			

ANEXO II – Poema “Xadrez”

“Xadrez”

É branca a gata gatinha

É branca como a farinha.

É preto o gato gatão

É preto como o carvão.

Os filhos, gatos gatinhos,

São todos quadradinhos.

Os gatinhos branquinhos

Fazem lembrar a mãe gatinha,

Que é branca como a farinha.

Os quadradinhos pretinhos

Fazem lembrar o pai gatão,

Que é negro como o carvão.

Se é branca a gata gatinha

E é preto o gato gatão,

Como é que são os gatinhos?

Os gatinhos, eles são,

São todos aos quadradinhos.

Sidónio Muralha

ANEXO III – História do Livro Preto e Branco

“Livro Preto e Branco”

Era uma vez uma família de **algodão**, que ia comer **feijão preto**. O irmão mais velho partiu o braço e pôs **gesso**. Depois, o papá algodão foi ver televisão e ligou a televisão com o **comando** e, no programa, o pastor foi passear as suas **ovelhas**.

Depois, a mamã algodão foi trabalhar com **carvão** para fazer bonequinhos para os filhinhos pequeninos. O irmão mais velho foi desenhar com **giz** no **quadro** preto.

Quando acabou à escola, foram ver as **nuvens** e os **touros** que estavam no palco da vizinha. Quando saíram viram uma **pomba** e um **corvo** que viviam no telhado. A pomba era a mãe e o corvo era o pai e estavam a comer **farinha**. Depois apareceu uma **pantera** que os queria comer e ficaram cheios de medo. Mas afinal, a pantera não os queria comer mas sim o **cisne**.

A família algodão foi para casa e trocou os **pneus** do trator do pai. Depois foram lanchar e beberam um belo copo de **leite**. Depois repararam que um grupo de **formigas** estava a sair da sala.

Depois começou a nevar e eles foram esquiar para outra casa. Quando estavam na casa nova, já estava tudo coberto de **neve** e estavam a comer **azeitonas** com o senhor que ia alugar a casa.

A mãe algodão chamava-se Sandra, o irmão mais velho Francisco, o pai chamava-se Carolino e o irmão mais novo Diogo.

ANEXO IV – História “A Telma e o Tiago”

A Telma e o Tiago

A Telma e o Tiago são irmãos. Encontravam-se no jardim a brincar com o seu cão Tico. Quando foram dormir, a Telma teve um sonho. Durante o sonho viu um génio. O génio queria ser um príncipe e ofereceu um ramo de **tulipas** à Telma, que as colocou no quarto. A Telma pegou no **telefone** e ligou à mãe para irem passear. Durante o passeio encontraram um **elefante** e assustaram-se e esconderam-se na **toca** da tartaruga que fica no **monte**. Quando saíram da toca foram para casa dos tios de **helicóptero**, aterraram no **telhado**, destruindo alguns **tijolos**, e bateram à **porta**. Com a magia do génio construiu-se os tijolos todos. E os tios disseram:

- “Que lindas tranças Telma!”

- “Obrigada! Posso ir buscar um **cesto** para ir buscar **tomates** por favor? – Disse a Telma.

- “Sim, estão na **terra!**” – Respondeu o tio.

Enquanto apanhavam os tomates viram uma **teia**, distraíram-se e sujaram os **sapatos**. Foram a casa limpá-los com uma **toalha**. Entretanto anoiteceu e com o telescópio viram **planetas**. Depois, a Telma cortou um pedaço de papel com uma **tesoura** e escreveu uma **carta** ao Pai Natal com uma **caneta**. Na carta pediu um **tigre** e um **pato** de peluche e um **taco** para o irmão.

O despertador tocou e a Telma acordou e foi dizer aos pais que teve um sonho fantástico.

ANEXO V – Dobragem do Envelope

Dobragem do Envelope

