



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

**Beatriz Queirós Moura**

*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:  
**Professora Doutora Elza da Conceição Mesquita**  
**Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira**

**Bragança, 2014**





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

**Beatriz Queirós Moura**

*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:  
**Professora Doutora Elza da Conceição Mesquita**  
**Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira**

**Bragança, 2014**



Dedicatória

*Aos meus pais*

*Às crianças*



## **Agradecimentos**

No decorrer desta longa e dura caminhada foi importantíssimo o apoio e o contributo que várias pessoas me foram dando. Sem elas, esta etapa não teria sido possível de concluir. Este foi, sem dúvida, um período de cedências mútuas em que todos tivemos que dar o nosso contributo para que fosse tomado o rumo certo, para que o triunfo não fosse apenas conquistado por um, mas sim partilhado.

Começo por agradecer à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança por me proporcionar a frequência no mestrado.

A todo o corpo docente do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pela partilha de saberes científicos e disponibilidade.

Às professoras cooperantes e às crianças, pelo acolhimento nos seus contextos, partilha de saberes e pela disponibilidade. Sem elas este trabalho não seria possível.

Ao professor e orientador Luís Castanheira, pela partilha de saberes e experiência, pela disponibilidade e motivação que sempre demonstrou.

À professora e orientadora Elza Mesquita, que foi muito mais que isso, e que sempre demonstrou preocupação e disponibilidade. Obrigada pelos seus incentivos, opiniões e partilha de saberes, pela atenção e compreensão e pela motivação que deu ao longo deste percurso.

A todos os meus amigos, em especial à Cristina e à Vera, companheiras de guerra, por me acompanharem ao longo desta caminhada e por partilharem comigo as minhas alegrias e desespos. Obrigada pela motivação, paciência, por me compreenderem e acima de tudo pela amizade.

À minha família pela presença, apoio e incentivo, em especial à minha tia Irene, pela disponibilidade e atenção.

Aos meus pais e irmã, por todo o amor e apoio incondicional que me deram ao longo de toda a vida e por acreditarem em mim e nas minhas capacidades mas, em especial à minha mãe, o meu pilar, pois sem ela esta jornada não teria sido possível. Obrigada pela compreensão, pela imensa paciência que tens, pelo incentivo e por nunca me deixares baixar os braços nos momentos mais difíceis.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que de uma forma ou de outra ajudaram e contribuíram para o meu sucesso.

É com todos vós que divido esta etapa da vida. Muito obrigada a todos!



## **Resumo**

O presente Relatório de Estágio pretende ser o reflexo do trabalho que foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, ministrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A prática pedagógica foi desenvolvida nos dois contextos, sendo numa primeira fase numa sala de Educação Pré-Escolar com crianças de quatro e cinco anos de idade, e numa segunda fase na sala de 3.º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, com um grupo de crianças com oito anos de idade. O objetivo primordial deste relatório é dar a conhecer o trabalho que foi realizado em ambos os contextos, descrevendo e refletindo, sobre a prática realizada. Neste, apresentamos as caracterizações quer dos grupos, quer das duas instituições, bem como algumas das experiências de ensino e aprendizagem consideradas mais significativas e demonstrativas do trabalho desenvolvido nos dois contextos. As experiências de aprendizagem foram planeadas tendo em conta os interesses e necessidades das crianças aliando sempre, de forma integradora, com as diferentes áreas do saber. A nossa ação educativa centrou-se sempre na criança, valorizando os seus conhecimentos e as suas ideias, tornando-a um agente ativo no seu processo de aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Experiências de aprendizagem, aprendizagens integradoras, participação ativa, educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico



## **Abstract**

This Stage Report is intended to be a reflection of the work that has been developed within the curriculum unit of Supervised Teaching Practice, from the course Masters in Preschool Education and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education. The pedagogical practice was developed in both contexts: the first stage occurred in a Pre-school room, with four and five years old children; the second stage was developed in a 3<sup>rd</sup> year of elementary school, with a group of eight years old children. The purpose of this report is to present the work that was performed in the contexts, describing and reflecting on the practice performed. We had characterized both groups of children and the two institutions, as well as some of the most significant and demonstrative experiences of teaching and learning developed in the two contexts considered. The learning experiences were planned taking into account the interests and needs of children related always with different areas of knowledge, in an integrative way. Our educational work has always focused on the child itself, valuing their knowledge and ideas, making them active agents in the learning process.

**Key words:** Learning experiences, integrative learning, active participation, pre-school, primary school teaching



# Índice Geral

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>17</b>
1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	17
1.1.1. Caracterização da Instituição.....	17
1.1.2. O grupo de crianças.....	18
1.1.3. Organização do espaço – Sala de atividades .....	19
1.1.4. Organização do tempo - Rotina diária.....	23
1.1.5. Interações na Educação Pré-Escolar.....	24
1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	25
1.2.1. Caracterização da instituição.....	25
1.2.2. O grupo de trabalho.....	26
1.2.3. A organização do espaço no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	27
1.2.4. O tempo no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	29
1.2.5. Interações no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	30
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES EDUCATIVAS .....</b>	<b>33</b>
2.1. A UTILIZAÇÃO DAS OBRAS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA .....	33
2.2. A IMPORTÂNCIA DAS CIÊNCIAS NOS PRIMEIROS ANOS .....	35
2.3. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: UMA PEDAGOGIA SUSTENTADA NA PARTICIPAÇÃO.....	37
<b>3. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....</b>	<b>41</b>
3.1. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ..	41
3.1.1. Experiência de Ensino-Aprendizagem: a higiene e saúde do corpo .....	42
3.1.2. Experiência de Ensino-Aprendizagem: da germinação da semente à árvore .....	49
3.1.3. Experiência de Ensino-Aprendizagem: vamos conhecer a floresta!.....	58
3.2. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DO 1.º CEB .....	63
3.2.1. Experiência de Ensino-Aprendizagem: primeiros socorros.....	65
3.2.2. Experiência de Ensino-Aprendizagem: jogos de leitura e escrita criativa.....	71
3.2.3. Experiência de Ensino-Aprendizagem: geometria e matemática na sala de aula .....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>87</b>
<b>LEGISLAÇÃO REFERENCIADA .....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>91</b>



## Índice de Figuras e Quadros

### Figuras

Figura 1. Planta da sala de atividades dos 4 e 5 anos .....	21
Figura 2. Planta da sala do 3.º ano .....	28
Figura 3. Cartaz elaborado pelo grupo sobre as regras de higiene .....	44
Figura 4 e 5. Formação dos conjuntos, em pequeno grupo .....	45
Figuras 6 e 7. Jogo: estendal das palavras .....	46
Figura 8. Caixa com os objetos de higiene diária .....	47
Figuras 9 e 10. Realização do jogo “O que é?” .....	48
Figura 11. Germinação das sementes em algodão .....	52
Figuras 12 e 13. Realização de folhas de papel reciclado .....	57
Figuras 14, 15 e 16. Imagens relativas à árvore da primavera.....	58
Figuras 17, 18 e 19. Fotos relativas à formação de conjuntos com as folhas .....	60
Figura 20. Algumas das máscaras pintadas pelo grupo .....	61
Figuras 21, 22, 23, 24 e 25. Construção da serpente e da girafa .....	62
Figura 26. Resultado final da maquete da floresta .....	63
Figuras 27 e 28. Exemplos de alguns dos anúncios criados pelo grupo .....	67
Figura 29. Jornal de parede com os anúncios para a venda do rinoceronte.....	68
Figuras 30 e 31. Livro com as histórias escritas pelo grupo.....	73
Figuras 32 e 33. Exemplos de duas histórias em harmónio escritas pelo grupo .....	74
Figuras 34 e 35. Cartões e folha de leitura .....	77
Figura 36. Apresentação dos desenhos ao grupo .....	80

### Quadros

Quadro 1. Quadro da rotina diária da sala .....	23
Quadro 2. Horário do grupo do 3.º ano.....	30
Quadro 3. História criada pelo grupo .....	53
Quadro 4. Conteúdos abordados no 1.º CEB.....	64



## **Lista de Abreviaturas**

**1.º CEB** - 1.º Ciclo do Ensino Básico

**ATL** - Atividades de Tempos Livres

**Ed<sup>a</sup>. Estagiária** – Educadora Estagiária

**EPE** - Educação Pré-Escolar

**IPSS** - Instituição Particular de Solidariedade Social

**ME** - Ministério da Educação

**ME/DEB** - Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada

**Prof<sup>a</sup>. Estagiária** – Professora Estagiária



## **Introdução**

A Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) são duas etapas cruciais ao nível do processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, daí ser bastante importante proporcionar-lhes experiências de aprendizagem significativas e mais diversificadas possíveis. Quer no Jardim de Infância, quer na escola do 1.º Ciclo, é aí que, as crianças passam grande parte do seu tempo de vida e é onde podem aprender, em conjunto com o professor/educador, e com as restantes crianças (sem esquecer a família) as primeiras competências afetivas, sociais e cognitivas, que irão ser utilizadas no futuro e ao longo do seu percurso académico.

Com o presente relatório de estágio pretendemos dar a conhecer um pouco sobre o trabalho que foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) nos dois contextos, Jardim de Infância e 1.º CEB onde realizamos estágio. Pretende-se, ainda, refletir e fazer uma breve análise sobre a nossa práxis e sobre algumas das experiências de ensino e aprendizagem que foram proporcionadas nos dois contextos.

Relativamente às experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças ao longo do estágio, apenas apresentamos três, de cada contexto, que melhor retratam o nosso trabalho pedagógico com as crianças.

Concordamos com Mesquita-Pires (2007) quando refere que “as competências que um educador/professor deve desenvolver não se confinam às competências científicas e pedagógicas, mas também de relacionamento interpessoal, organizacional e ético-deontológica” (p.83). Assim, pretendemos demonstrar a importância das relações e interações que se devem criar entre o adulto e as crianças, pois é fundamental que se criem laços de afetividade e de respeito entre o professor/educador e as crianças, criando assim a base para um ambiente propício a aprendizagens mais significativas. Entendemos, ainda, que é de extrema importância que se fomente o diálogo e a partilha de ideias e de conhecimentos, dando assim voz à criança para que esta se sinta valorizada e seja um agente ativo no processo de aprendizagem. As relações e interações que se desenvolvem entre adulto-criança e criança-criança têm assim um papel fundamental no desenvolvimento social e cognitivo das mesmas.

O nosso objetivo principal, aquando da elaboração das planificações das atividades e das experiências de aprendizagem, foi sempre ir ao encontro dos interesses e necessidades de cada grupo pois, tal como refere Likona, citado por Hohmann e Weikart (2011),

uma criança, tal como qualquer pessoa, aprenderá melhor aquilo que está interessada em aprender. Se lhes permitirem que escolha, escolherá aquilo que lhe interessa. Quando está interessada nalguma coisa, então será um agente activo no desenvolvimento da sua compreensão, em vez de um passivo consumidor de conhecimentos (p.57).

Torna-se assim importante que a criança esteja motivada e interessada na atividade que está a desenvolver, pois só focando-se na tarefa é que poderá tirar o melhor partido desta. Só assim o seu papel se tornará ativo face ao desenvolvimento do seu próprio conhecimento. Foi, valorizando a criança, e as suas ideias e conhecimentos prévios, e incentivando-a para a sua participação em todas as atividades que fomos desenvolvendo a nossa PES.

Concordamos com as palavras de Day, citado por Mesquita (2011), quando expõe que

o segredo do processo de aprendizagem não está no legar informação factual, como um mero especialista de conteúdos, mas no dever de fomentar a curiosidade do aluno ajudando-o a descobrir e construir respostas divergentes, mas corretas, para a mesma situação problemática (p. 31).

Assim, o papel do professor não é apenas o de transmitir os conhecimentos e conteúdos propostos, mas sim de fazer com que a criança compreenda pois, “a compreensão sobrepõe-se ao conhecimento de forma a valorizar o desenvolvimento da personalidade do aluno” (Day, citado por Mesquita, 2011, p. 31).

Relativamente à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em três fases. Numa primeira fase são apresentadas as caracterizações, quer das instituições, quer dos dois grupos de crianças. Numa segunda fase é apresentada a fundamentação teórica na qual nos baseamos para desenvolvermos a ação pedagógica. Na terceira fase do relatório, encontra-se a descrição, análise e reflexão sobre as experiências de ensino e aprendizagem que foram realizadas nos dois contextos. Por fim, concluímos este trabalho com algumas considerações finais consideradas mais pertinentes sobre a prática desenvolvida.

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

Neste ponto apresentamos a caracterização relativa aos dois contextos, o Jardim de Infância e a escola do 1.º CEB, nos quais desenvolvemos a nossa PES. Apresentaremos uma pequena caracterização do grupo de crianças da sala dos 4/5 anos e da turma do 3.º ano, bem como a organização de cada uma das salas e do tempo em cada um dos diferentes contextos. Por fim, falaremos das interações que foram criadas com cada um dos grupos.

Pretendemos essencialmente, dar a conhecer um pouco daquilo que fomos vivenciando e observando ao longo da nossa prática pedagógica.

### **1.1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar**

#### **1.1.1. Caracterização da Instituição**

A PES em contexto de Educação Pré-Escolar foi desenvolvida num Jardim de Infância que se situava na cidade de Bragança. Esta instituição pertencia à rede de escolas públicas portuguesas e funcionava num Centro Escolar. O edifício onde se encontrava o Jardim de Infância era um edifício recente, construído no ano 2010, entrando apenas em funcionamento no ano letivo 2010/2011. A nível estrutural, este edifício era formado por blocos regulares com um corredor central onde eram colocados os mais variados trabalhos realizados, quer pelas crianças da EPE, quer pelas do 1.º CEB. O edifício estava dividido em dois pisos, um térreo e uma semicave, sendo que as duas respostas sociais presentes neste Centro Escolar, o 1.º Ciclo e a Educação Pré-escolar, funcionavam em blocos separados que se encontravam interligados pelo corredor central. A instituição dispunha de vinte salas de atividades e de aulas, um refeitório comum aos dois contextos, uma biblioteca, as salas de pessoal docente e não docente, salas de reunião, de coordenação e de atendimento aos encarregados de educação, três salas de recursos e ainda uma sala de cuidados médicos para as crianças. Das vinte salas de aulas/atividades existentes na instituição, dez estavam destinadas para serem utilizadas como salas de aula para o 1.º CEB e apenas quatro eram utilizadas para a EPE. Existiam ainda quatro salas destinadas à realização de atividades de expressão plástica, três para o 1.º Ciclo e uma para o Pré-Escolar. As restantes duas salas eram utilizadas para as Atividades de Tempos Livres (ATL), no caso do 1.º Ciclo, e como polivalente, no caso da EPE. O polivalente era utilizado para o prolongamento da componente de apoio à família, mas também servia como recreio interior quando o clima não era favorável a que as crianças permanecessem

no exterior. Este espaço era ainda utilizado para a realização de atividades de expressão motora. O Centro Escolar possuía ainda quatro casas de banho para utilização das crianças e duas para o pessoal docente e não docente. Todas as casas de banho encontravam-se divididas por sexo feminino e masculino. Na parte exterior da instituição encontrava-se um campo de futebol e basquetebol e dois parques infantis, sendo um destinado ao 1.º Ciclo e o outro à EPE.

O horário de funcionamento da instituição era das 8:00 às 19:00, sendo que a componente letiva do Centro funcionava das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00. De modo a poder apoiar os pais das crianças, o horário da componente social, funcionava das 8:00 às 9:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00.

### **1.1.2. O grupo de crianças**

O grupo de crianças onde realizamos a PES era composto por vinte crianças, das quais nove eram do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades de quatro e cinco anos. Como era um grupo de faixa etária heterogéneo em que algumas das crianças apenas tinham quatro anos de idade, outras estavam a fazer cinco anos e algumas delas já tinham cinco anos feitos, existiam por isso, crianças mais desenvolvidas que outras a nível cognitivo, motor e linguístico. No entanto, sabe-se que tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “a interação entre crianças em momentos de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica [ME/DEB], 1997, p.35).

O grupo apresentava características e ritmos próprios de aprendizagem que deviam e foram respeitados por todos. Existia uma criança diagnosticada com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que apresentava problemas físicos, a nível motor, problemas de linguagem e um atraso global, e que estava a ser acompanhada também por uma professora de Ensino Especial. É de referir que esta criança realizava todas as atividades com o grupo, sendo estas no entanto, por vezes, adaptadas às suas necessidades. Existia também uma criança que demonstrava algumas debilidades a nível da fala. Neste caso, a criança apresentava dificuldades em articular corretamente algumas palavras, trocando fonemas. Verificava-se, por exemplo, a troca do fonema (C) pelo fonema (T), dizendo “brintar” em vez de “brincar”. Duas crianças do grupo manifestavam ainda algumas dificuldades de autonomia, precisando, muitas vezes, da ajuda de um adulto para realizar as atividades propostas.

De uma forma geral, as crianças demonstravam bastante interesse em participar nas atividades propostas, eram curiosas, sociáveis, comunicativas, alegres, assíduas, embora um pouco barulhentas. Tinham imensa vontade de expressar a sua opinião e de expressar os seus conhecimentos acerca daquilo que já conheciam, sendo crianças muito dinâmicas e perspicazes. Algumas apresentavam dificuldade em cumprir as regras de convivência e de trabalho e apresentavam algumas dificuldades a nível da atenção e concentração. Todas frequentavam pela segunda vez o Jardim de Infância e, assim sendo, não houve dificuldades de adaptação ao grupo uma vez que já se conheciam do ano anterior. Contudo, manifestavam diferentes maneiras de interagir, quer com a educadora, quer com o restante grupo.

Relativamente à atividade socioeconómica dos pais, pode-se dizer que as crianças provinham de um meio sociocultural médio e pertenciam a famílias que se preocupavam em dar o melhor que podiam aos seus filhos. Notava-se que os pais se preocupavam em “estar presentes” na educação das crianças, uma vez que apareciam com alguma regularidade na instituição para saber como estavam e qual era a sua evolução. No geral, todas as crianças viviam com os pais, de uma faixa etária entre os trinta e os quarenta anos de idade, à exceção de duas crianças, sendo que uma vivia exclusivamente com a mãe, devido à separação dos pais, e a outra vivia com os tios, uma vez que os seus pais não se encontravam a residir no nosso país.

### **1.1.3. Organização do espaço – Sala de atividades**

A sala de atividades deve estar bem organizada para que seja um lugar de bem-estar, de alegria e de prazer, mas que, ao mesmo tempo, proporcione às crianças novas vivências e interesses. Esta deve ser segura, lúdica e cultural. De acordo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) “procura-se que o espaço seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais” (p.11). A sala de atividades apresentava uma forma retangular, bem iluminada pela luz natural, acolhedora e encontrava-se dividida em áreas de trabalho. As áreas existentes eram a área da casa das bonecas, a área dos jogos e das construções, a área do conto, a área do desenho e a área do computador. Além destas áreas existia ainda um espaço dedicado ao acolhimento, aos diálogos e à realização de atividades em grande grupo. Consideramos que esta organização do espaço em áreas é importante pois estimula a criança e facilita a construção de aprendizagens significativas. Tal como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “a criação de áreas diferenciadas com materiais

próprios (...) permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas” (p. 28).

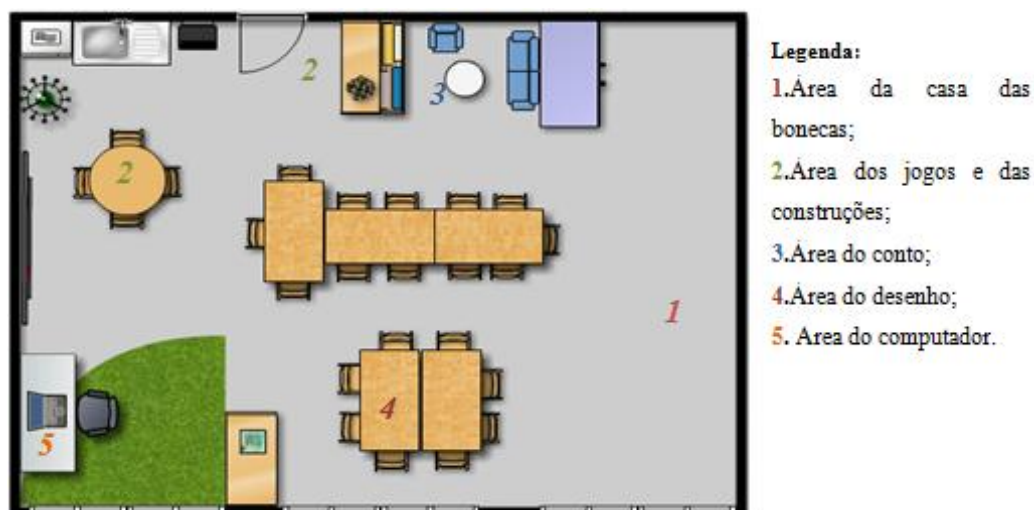
A sala usufruía de espaço suficiente, uma vez que possuía 50 m<sup>2</sup>, cerca de 2m<sup>2</sup> por criança, estando assim de acordo com a área estabelecida no Anexo 1 do Despacho Conjunto nº 268/97 de 25 de Agosto, onde são apresentadas as normas de instalação para a EPE. Esta possuía as áreas delimitadas fazendo com que fosse possível uma boa deslocação das crianças e adultos e de forma organizada dentro destas. Das áreas referidas todas possuíam materiais suficientes e do interesse do grupo e, por isso, todas tinham a possibilidade de interagir com os mais diversificados materiais.

O mobiliário da sala era constituído por um armário grande, para arquivar os portefólios das crianças e alguns dos materiais de apoio à educadora, e por mais dois outros armários mas, esses, de dimensões mais reduzidas para as crianças poderem ter acesso a eles. Num dos armários, as crianças tinham disponíveis os mais diversos materiais, como lápis de cor, de cera, marcadores, colas, tesouras, etc. Já no outro, de um lado, poderíamos encontrar os mais variados jogos que permitiam o desenvolvimento cognitivo e o raciocínio, e do outro, os livros que pertenciam à hora do conto, ou seja, à biblioteca. A sala dispunha de um total de seis mesas, uma redonda e cinco em forma retangular, em bom estado de conservação e cadeiras suficientes para todas as crianças. Um quadro branco, ao qual se recorria mais exaustivamente para escrever as informações pertinentes e que também poderia ser usado pelas crianças quando estas queriam escrever ou desenhar e, ainda, um lavatório com um armário onde se poderia encontrar tintas de diversas cores. Existia, ainda, uma secretária onde estava o computador e uma impressora que, muitas vezes, eram utilizados pelo grupo. A existência de um computador com alguns jogos didáticos permitia, às crianças, começarem a interagir com o “mundo” da informática e era, muitas vezes, utilizado quando se fazia a leitura de histórias, para que o grupo pudesse visualizar as imagens e assim efetuar uma leitura em simultâneo através da imagem.

Os trabalhos elaborados pelas crianças eram expostos ao longo da sala, em placas de cortiça próprios para o efeito e, também, no corredor. Estes estavam sempre em constante mudança para que todos aqueles que estivessem interessados pudessem ver os trabalhos que iam sendo realizados pelo grupo. Na sala podíamos encontrar ainda o quadro das presenças. No período de acolhimento, enquanto as crianças estavam sentadas em círculo, uma de cada vez dirigia-se ao quadro das presenças e escrevia o seu nome no dia respetivo. Na horizontal, encontravam-se todos os nomes das crianças do grupo, enquanto na vertical, estavam dispostos os diferentes dias da semana, inclusive o sábado e o

domingo. Além deste, a sala possuía ainda mais dois quadros de pilotagem, um com a informação dos aniversários e outro sobre o tempo.

Para uma melhor percepção do espaço da sala, é possível verificar na figura que se segue (*vide* figura 1) a planta da sala de atividades da sala dos 4 e 5 anos bem como a sua divisão em áreas.



**Figura 1.** Planta da sala de atividades dos 4 e 5 anos

Ao observar a figura podemos verificar que existem áreas bem diferentes umas das outras, uma vez que o “espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2011, p.164). Estas, encontravam-se assinaladas com cartões com o nome de cada uma e o equipamento que possuía estava em boas condições.

A área da “casa das bonecas” era constituída pela área do quarto, pela área da cozinha e pela área do médico. Esta era uma das áreas preferidas pela maioria das crianças, pois aqui podiam brincar ao “faz de conta” com as bonecas, com os utensílios da cozinha e com os equipamentos/brinquedos do médico e muito mais. Era aqui que as crianças brincavam imitando aquilo que iam observando quer em casa, quer durante o seu dia-a-dia. Esta área permitia-lhes dramatizar, explorar diferentes situações do quotidiano e desenvolver a imaginação.

A área dos jogos e das construções era bastante diversificada. Nesta área era dada à criança a possibilidade de explorar os mais diferentes jogos quer em grupo, quer individualmente e também fazer construções. Podiam-se aí encontrar os mais diversos jogos de encaixe, nomeadamente jogos simples de matemática, puzzles, dominó, jogos de iniciação à escrita, legos, etc. Era por isso, uma área calma e mais sossegada do que as

outras e que favorecia a concentração necessária para o desempenho das atividades lúdico/didáticas que aqui se desenvolviam.

A área do conto ou área da biblioteca era o espaço onde se podiam encontrar os mais diversos livros, uma mesa e dois sofás para as crianças se poderem sentar. Esta área era um espaço acolhedor onde se pretendia proporcionar, ao grupo, momentos de partilha de livros, estimular-lhes o gosto pela leitura e pelas diferentes formas de comunicação, contactar com o código escrito e, ainda, estar em contacto com o livro, manuseando-o e explorando-o. Tal como a área dos jogos e das construções, esta era uma área calma e acolhedora.

Na área do desenho, o material que podíamos encontrar também era bastante diversificado. Aqui podíamos encontrar lápis de cor e de cera, marcadores, folhas brancas, tesouras, etc. Esta área era utilizada pelas crianças, não só para fazer desenhos de tema livre ou orientado, mas também para trabalharem o recorte e a colagem, etc. Era uma área que servia para dar oportunidade às crianças de explorarem a expressão plástica, de forma criativa.

A área do computador era outra das áreas preferidas pelas crianças. Nesta área, podiam ser realizados os mais variados jogos educativos, quer a nível da expressão musical e plástica, quer a nível da matemática e da iniciação à escrita.

Além das áreas referidas, a sala, possuía ainda a área do acolhimento. Este era um espaço de reunião em grande grupo, onde todos se sentavam em roda no tapete. Aqui o espaço era utilizado para fazer, tal como o próprio nome indica, o acolhimento das crianças. Era um local onde podiam partilhar as suas novidades e experiências, contar histórias, cantar e realizar as mais variadas atividades em grande grupo.

Para além do espaço interior, existia ainda, o espaço exterior, com parque infantil, devidamente equipado, onde as crianças podiam realizar experiências diversificadas, com a areia, com a terra, onde faziam jogos de grande movimento, onde podiam correr, saltar, escorregar, baloiçar, entre outras ações.

#### 1.1.4. Organização do tempo - Rotina diária

No Jardim de Infância é importante que existam diferentes momentos ao longo do dia e que agradem a todo o grupo. Quer seja no exterior ou no interior da sala, quando estão a trabalhar individualmente, em pequeno ou em grande grupo, todos devem ter a oportunidade de realizar atividades fazendo aquilo de que gostam. Segundo o que se expressa nas OCEPE “o tempo educativo tem, em geral uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (ME/DEB., 1997, p. 35). Trata-se, assim, de uma organização do tempo de forma estruturada que não é estanque mas sim flexível. As rotinas servem não só como um suporte para a ação do educador, mas também, e de igual forma como um elemento importante para as crianças, uma vez que servem para estabelecer referências temporais e a compreensão de determinados momentos do tempo. Por outro lado, produzem, ainda, nas crianças, um sentimento de segurança pois estas têm consciência do que vão fazer e quando o vão fazer ou devem fazer. Ou seja, é através da rotina diária que as crianças sabem que apenas dispõem de um certo tempo para realizar uma determinada atividade e é a consciencialização disso que as leva a uma auto-organização do seu tempo para terminarem as suas tarefas. Tal como afirmam Bassedas, Huguet e Solé (2008), “o tempo de aprender e o tempo de viver e crescer não estão separados, e em todo o momento, a criança cresce e aprende graças à acção educativa das pessoas que a envolvem (...) e às experiências que tem no seu contexto” (p.100). Desta forma, é importante que quando o educador estiver a planificar considere todos os momentos do dia e tire partido de todas as situações com que possa trabalhar.

No quadro seguinte é apresentada a rotina diária da sala de atividades que, por vezes, sofria algumas alterações (*vide* quadro 1).

**Quadro 1.** Quadro da rotina diária da sala

<i>Tempo</i>	<i>Atividades</i>	<i>Explicação</i>
08:00-9:30	<i>Entrada</i>	Entrada das crianças no jardim-de-infância.
09:00-09:30	<i>Entrada e Acolhimento</i>	As crianças registavam a sua presença no quadro das presenças. Tempo em que todo o grupo contava as novidades ou acontecimentos do quotidiano, cantavam a música dos bons dias ou qualquer outra música à escolha.
09:30-10:30	<i>Tempo em grande grupo</i>	Experiências de aprendizagem planeadas pela educadora ou pelo grupo (leitura de histórias, jogos, experimentação de novos materiais, etc.). Este tempo servia também para dar continuidade a projetos ou a atividades que estivessem pendentes.
10:30-11:15	<i>Lanche da manhã/Recreio</i>	Hora do lanche da manhã, em que as crianças comiam uma peça de fruta, uma vez que estavam inseridos no Projeto “Heróis da

		fruta”. Sempre que o tempo estava bom dirigiam-se para o parque exterior, mas se as condições climáticas fossem adversas ficavam no polivalente.
11:15-12:00 <sup>1</sup>	<i>Tempo em grande ou pequeno grupo</i>	Tempo para dar continuidade aos projetos iniciados na parte da manhã, ou para formar pequenos grupos com cerca de cinco elementos para realização de atividades.
12:00-14:00	<i>Almoço</i>	Depois de fazerem a sua higiene, a maior parte das crianças dirigiam-se para o refeitório para almoçar, enquanto as outras iam almoçar a casa.
14:00-14:10	<i>Higiene oral</i>	Realização da higiene oral. As crianças que tinham escova e pasta de dentes podiam realizar a sua higiene oral, as que não possuíam nem uma coisa nem outra, dirigiam-se para a sala de atividades.
14:10 <sup>2</sup> -15:30	<i>Tempo em grande grupo</i>	Após o diálogo em grande grupo, efetuavam-se experiências de aprendizagem (atividades de expressão plástica, jogos, etc.) ou dava-se continuidade a atividades realizadas na parte da manhã.
15:30-16:00	<i>Áreas/Tempo de Arrumar</i>	Tempo para as crianças trabalharem nas áreas.
16:00	<i>Lanche da tarde</i>	Depois de realizada a sua higiene, as crianças iam buscar o lanche, às suas mochilas, e comiam-no.
16:00-19:00	<i>Saída</i>	Após o lanche as crianças dirigiam-se para o polivalente para o prolongamento.

Na sala, todos os momentos da rotina diária foram pensados pela educadora de forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Esta organização proporcionava assim os mais diversos tipos de atividades, experiências de aprendizagem e de interação, fundamentais para o desenvolvimento de qualquer criança.

### **1.1.5. Interações na Educação Pré-Escolar**

As interações que foram desenvolvidas no âmbito da EPE tiveram como principais atores tanto as crianças como o pessoal adulto da sala – educador e auxiliar. Um dos principais aspetos do papel do educador é o de proporcionar, às crianças, um ambiente propício para o desenvolvimento de aprendizagens em que estas têm a oportunidade de participar ativamente na construção do seu conhecimento, quer seja através da realização de experiências de aprendizagem de acordo com as diferentes áreas de conteúdo, quer seja através da resolução de problemas que vão surgindo no seu dia-a-dia. As crianças captam o mundo através das relações e interações que possuem com as pessoas que as rodeiam, quer sejam elas adultas ou entre si. Assim, é através das relações com os outros que as crianças partilham, não só as suas experiências e conhecimentos, mas também vão construindo

---

<sup>1</sup> Às terças-feiras de manhã, as crianças do grupo tinham atividade de expressão motora das 11:00 às 11:30, sofrendo assim a rotina algumas alterações.

<sup>2</sup> As crianças, às segundas-feiras à tarde tinham sempre uma atividade que estava integrada no projeto de cidadania, entre as 14:15 e as 14:30, com uma professora da escola, e assim sendo a rotina sofria algumas alterações.

valores em cooperação, tal como a solidariedade e o respeito pelo outro. É através destas interações que a criança se vai desenvolvendo a nível pessoal, tornando, por isso, as interações um dos fatores mais importantes para o seu desenvolvimento. Um outro fator importante é a relação de afetividade que deve existir entre o educador e a criança. Uma ótima relação entre estes faz com que a criança se sinta à vontade, o que favorece o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Segundo Bassedas, Huguet e Solé (2008) “é necessário aproveitar todas as situações de interação que habitualmente se estabelecem entre as crianças e o adulto para motivá-la a atuar, a assumir novos caminhos, a relacionar-se, a colocar as dúvidas e a buscar soluções” (p.63).

A relação existente entre as crianças do nosso grupo era saudável e de companheirismo. A criança com NEE era bem aceite pelos colegas, participando nas brincadeiras com todo o grupo, tanto nas áreas de atividade como no recreio.

## **1.2. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **1.2.1. Caracterização da instituição**

A instituição do 1.º CEB onde foi desenvolvida a PES pertencia à rede de escolas públicas portuguesas e situava-se numa zona urbana da cidade de Bragança. A escola possuía uma forma, mais ou menos, hexagonal e dispunha de quatro salas de aula com uma pequena sala de apoio. Possuía ainda um gabinete para professores, duas casas de banho para os alunos e outras duas para os professores e auxiliares. Na escola podíamos encontrar também uma biblioteca e um pátio interior coberto. As crianças usufruíam do pátio sempre que queriam, nomeadamente nos dias em que as condições climáticas eram desfavoráveis para o recreio no exterior. Por vezes, esse espaço funcionava como salão multiusos para o desenvolvimento de atividades comuns a todos os alunos. A biblioteca da escola pertencia à Rede Nacional de Bibliotecas Escolares sendo, por isso, gerida e liderada por uma professora bibliotecária que era coadjuvada por outros professores. Esta equipa coordenada por uma professora bibliotecária do agrupamento, como já dissemos, tinha à sua responsabilidades a liderança e gestão de outras bibliotecas e serviço de biblioteca do agrupamento. No ano letivo 2011/2012, a biblioteca recebeu uma verba de requalificação do espaço. No exterior encontra-se um parque infantil com baloiços e escorregas e ainda um campo de futebol, onde as crianças podiam jogar futebol no intervalo.

Todas as salas de aula desta instituição encontravam-se equipadas, tanto com um quadro interativo como com um quadro preto, um computador e uma impressora. Na

biblioteca encontrávamos um número razoável de livros infanto-juvenis, três computadores, uma impressora, uma televisão e um leitor de DVD. Na sala de professores existia uma fotocopiadora, um computador, uma impressora multifunções e um telefone. Nos armários, que se encontravam distribuídos pelos corredores, podíamos aceder a manuais escolares para uso dos docentes da escola, bem como a materiais de ciências e matemática. Além destes materiais, podíamos ainda encontrar uma aparelhagem de som e um vídeo projetor.

Apesar da existência de uma heterogenia no que diz respeito à população escolar verificamos que a maior parte das crianças pertencia à classe média, sendo que uma parte significativa dos pais era constituída por professores dos diferentes níveis de ensino, profissionais de saúde e trabalhadores por conta de outrem. No entanto, havia algumas crianças oriun das de classes sociais mais baixas, onde se incluía as de etnia cigana.

Além dos quatro professores titulares de turma, a escola dispunha ainda de cinco docentes *colocados* por concurso de Destacamento por *Condições Específicas* (DCE), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro. Quatro desses docentes colaboravam com os professores titulares de cada uma das turmas e a quinta desempenhava funções administrativas. A escola possuía ainda dois professores que se encontravam colocados ao abrigo do artigo 70.º, uma professora de Educação Especial e a professora bibliotecária. As quatro turmas da escola a funcionarem em regime normal. Para a distribuição dos alunos pelas quatro turmas, teve-se em conta o ano de escolaridade que frequentavam, os diferentes níveis de aprendizagem e a faixa etária.

A componente letiva, nesta instituição, funcionava das 9:00 às 12:30 e das 14:00 às 17:30. De modo a poder apoiar os pais das crianças, o horário da componente social funcionava das 7:45 às 9:00 e das 17:30 às 19:00, sendo que este prolongamento era da responsabilidade da Comissão de Pais que efetuou um protocolo com uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

### **1.2.2. O grupo de trabalho**

A sala onde desenvolvemos a prática pedagógica no 1.º CEB era constituída por um grupo de vinte e sete crianças com oito anos de idade, sendo quinze do sexo feminino e doze do sexo masculino. Todas as crianças frequentavam pela primeira vez este ano de escolaridade. No entanto, existiam duas crianças que ainda se encontravam a trabalhar conteúdos de 2.º ano usufruindo, por isso, de apoio pedagógico, permanente e sistemático, de uma professora que colaborava com a titular da turma. Essas crianças encontravam-se

um ano atrasadas em relação aos restantes elementos da turma, pois aquando da frequência do 1.º ano não conseguiram adquirir os conhecimentos desejáveis para poderem acompanhar os colegas, tendo de ser, por isso, trabalhados novamente os conteúdos que não foram compreendidos.

As crianças deste grupo eram, no geral, muito simpáticas e amorosas. Adoravam expressar as suas opiniões e mostravam sempre muito interesse pelas atividades desenvolvidas. Demonstravam grande interesse pelas histórias, quer assumissem o papel de ouvintes quer de leitoras. Consideramos como aspeto menos positivo o facto das crianças deste grupo, na sua maioria, serem muito conversadoras e, com frequência, barulhentas. Algumas tinham dificuldades em respeitar a sua vez de falar e de ouvir os colegas.

No geral, existia um bom relacionamento interpessoal entre as crianças e os adultos, bem como das crianças entre si. Porém, como algumas delas eram um pouco temperamentais envolviam-se, por vezes, em confusões que eram facilmente resolvidas. O grupo/turma com que trabalhamos era bastante participativo. Verificamos, ao longo das experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças, que a sua participação era mais entusiástica quando eram realizadas atividades práticas. As crianças, no geral, gostavam imenso de fazer as suas intervenções e de manifestarem as suas opiniões que, na sua maioria, iam ao encontro do tema que estava a ser trabalhado.

Algumas das crianças destacavam-se por serem mais participativas do que outras, no entanto, quando solicitadas para darem a sua opinião as restantes também participavam na aula que estava a decorrer. Neste grupo não existiam casos sinalizados com NEE.

Quanto à participação dos pais na vida escolar das crianças pode-se dizer que, na sua maioria, colaboravam, ajudando sempre que era preciso e solicitados para tal. No geral, todas as crianças viviam com os pais que eram relativamente jovens. As idades dos pais destas crianças situavam-se entre os vinte e seis e os quarenta e oito anos de idade, à exceção dos pais de quatro crianças. A maioria dos pais das crianças possuía o ensino superior ou ensino secundário, apenas uma minoria possuía o ensino básico.

### **1.2.3. A organização do espaço no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A organização do espaço/ambiente educativo é fulcral para que as crianças consigam desenvolver experiências de aprendizagem significativas e para que estas se sintam bem e gostem de ir à escola. “A sala de aula é um espaço, muito próprio, onde se vivenciam ambientes de aprendizagem visando o sucesso educativo. Para que os ambientes sejam produtivos, é necessário que os alunos estejam motivados” (Ribeiro, 2010, p. 49).

Deste modo, é necessário que exista também uma boa relação entre os alunos e o professor e, estruturas que possam responder às necessidades de cada um.

É muito importante que a escola tenha boas condições, seja um espaço acolhedor e integrador, proporcione momentos lúdicos e didáticos e que possua diversos materiais para que as crianças possam explorar, experimentar e descobrir para aprender. Concordamos com Celis (1998) quando refere que “a maior parte da vida escolar acontece na sala de aula, revestindo-se de grande importância os elementos pedagógicos que nela existam e a forma como se organizam com o objetivo de alcançar um sentido pedagógico com a ambientação” (p.83).

A sala do 3.º ano de escolaridade, onde decorreu a PES, tinha uma forma retangular, boa iluminação natural, era acolhedora, mas não era muito espaçosa.

A sala encontrava-se disposta numa vertente da forma de E, tal como podemos ver na figura seguinte (*vide* figura 2).



**Figura 2.** Planta da sala do 3.º ano

No entanto, o espaço nem sempre teve esta disposição. Como o grupo crianças era bastante falador procuramos que estas fossem mudando de posição para não criar um ambiente muito confuso e propício a distrações.

De facto,

a disposição do espaço da sala de aula é fundamental e não tem soluções simples. Aliás a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem (Arends, 2008, p. 126).

A colocação das mesas de trabalho foi feita tendo em conta alguns aspetos que consideramos importantes, nomeadamente, a visibilidade dos dois quadros em simultâneo

por parte das crianças, ou seja, todas conseguiam ver o quadro interativo e ao mesmo tempo viam o quadro preto. Zabalza (1987) afirma que

el espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades. Es una condición externa que favorecerá o dificultará el proceso de crecimiento personal y el desarrollo de las actividades instructivas. Será facilitador, o por el contrario limitador, en función del nivel de congruencia con respecto a los objetivos y dinámica general de las actividades (p.120).

Neste sentido consideramos importante que se encontre a melhor forma de organização do espaço da sala e que se desenvolvam atividades em contextos diversificados, podendo uma aula sair das quatro paredes de modo a que se possa criar um bom ambiente educativo proporcionando uma boa aprendizagem.

Salientamos também que todo o mobiliário da sala se encontrava em bom estado. Nesta sala podíamos encontrar dois armários com materiais, um computador, uma impressora e vários placards em cortiça onde eram expostos os trabalhos elaborados pelo grupo. A mesma ainda possuía, tal como já referimos, dois quadros, um preto e um interativo, o que facilitava não só a apresentação de *PowerPoint* como também a apresentação de histórias em suporte digital. No geral, podemos afirmar que a sala estava bem equipada para podermos proporcionar, às crianças, experiências de aprendizagens enriquecedoras e significativas.

#### **1.2.4. O tempo no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No decorrer da nossa prática preocupamo-nos em gerir o tempo de forma organizada de modo a proporcionarmos diferentes tipos de atividades e aprendizagens. Privilegiamos como forma de aprendizagem o trabalho em grupo e individual nas diferentes componentes curriculares.

A turma onde se desenvolveu a PES possuía um horário que estipulava os tempos para cada área. No entanto, este era flexível e podia ser alterado, caso o pretendêssemos. As alterações que efetuamos decorreram da necessidade de facilitar a articulação dos conteúdos que, por vezes, não era fácil, e também por defendermos a indispensabilidade de atender aos interesses e necessidade das crianças. Quando elaborávamos os nossos planos de ação, apenas tínhamos que ter em atenção áreas do saber e o tempo semanal que estava designada para cada uma das componentes do currículo.

No quadro que apresentamos de seguida podemos verificar a distribuição pelo tempo das diferentes componentes do currículo, nomeadamente, português, matemática,

estudo do meio, expressões artísticas e físico-motoras, apoio ao estudo, oferta complementar e atividades extracurriculares (*vide* quadro 2).

**Quadro 2.** Horário do grupo do 3.º ano

	<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
<b>9:00/10:30</b>	Português	Português	Matemática	Português	Português
<b>Intervalo da manhã</b>					
<b>11:00/12:30</b>	Estudo do Meio	Matemática	Expressões/ Oferta Complementar	Matemática	Matemática
<b>Almoço</b>					
<b>14:00/16:00</b>	Matemática	Estudo do Meio	Português	Expressões/ Apoio ao estudo	Expressões/ Apoio ao estudo
<b>Intervalo da tarde</b>					
<b>16:30/17:30</b>	Música	Atividade Física	Inglês	Inglês	Atividade Física

As componentes curriculares de estudo do meio, português, matemática, de expressões e o apoio ao estudo estavam a cargo da professora titular da turma, enquanto as restantes áreas, encontravam-se a cargo de outros professores designados pela instituição para cada uma. A oferta complementar na sala do 3.º ano eram as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

De acordo com o que se expressa no Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho de 2013, o apoio ao estudo e a oferta complementar promovem atividades em articulação, contemplando ações que fomentam "a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação". Nos termos do artigo 14.º as áreas extracurriculares têm carácter facultativo. No entanto, as escolas, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento curricular, privilegiando-se assim nestas áreas os domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico.

### **1.2.5. Interações no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Sem dúvida alguma que o professor tem o dever de promover um clima que favoreça as interações que vão surgindo na sala de aula. A boa relação estabelecida entre as

crianças e o professor é a base mais importante para que se consiga proporcionar ao grupo turma um ambiente conducente à realização de aprendizagens significativas.

É crucial que seja proporcionado à criança um ambiente de confiança, que se assumam boas interações assentes no sentido de responsabilidade, solidariedade e no respeito pelo outro. Corroboramos, por isso, as palavras de Alonso e Roldão (2005), quando afirmam que “a criação de um clima de confiança, respeito por cada um, de responsabilidade e de rigor leva-nos a conquistar, pelos afectos, o caminho do sucesso educativo” (p.108).

As interações que se criam são importantíssimas não só para o bom funcionamento da aula, mas também para o desenvolvimento da criança. Estas interações, e as relações que a criança estabelece com os outros e com o meio fazem com que esta cresça e se desenvolva, permitindo-lhe partilhar com os outros os seus conhecimentos, experiências, valores, etc.

No entanto, nem sempre é fácil promover na sala de aula um clima saudável e de boas interações entre as crianças. O professor tem o dever de conhecer o grupo para que seja mais fácil lidar com as diferentes situações do dia-a-dia que vão aparecendo.



## **2. Fundamentação das opções educativas**

Foram várias as pesquisas em torno de metodologias que visassem o desenvolvimento de uma prática educativa respeitadora do crescimento a nível social, cognitivo e científico da criança. Importa-nos, por isso, neste ponto, destacar as áreas da literatura e da ciência por as considerarmos imprescindíveis para o crescimento e desenvolvimento da criança.

### **2.1.A utilização das obras de literatura para a infância**

As experiências de aprendizagem desenvolvidas, quer no contexto em Educação Pré-Escolar, quer no 1.º CEB, iniciaram-se, na maior parte das vezes, por um momento de leitura proporcionado pelo adulto para todo o grupo. As histórias de literatura infantil devem fazer parte da infância de qualquer criança, uma vez que a literatura para a infância, contribui para um crescimento, não só emocional como também cognitivo, e servem para a identificação pessoal e social da criança. A leitura de histórias proporciona às crianças não só momentos de sonho e fantasia, como também a ajudam a despertar a sua criatividade e imaginação, aspetos importantes para a sua formação. Devemos assim, estimular a criança para o desenvolvimento da sua imaginação e criatividade, na medida em que são consideradas como “um dos tópicos mais poderosos e dinâmicos instrumentos de aprendizagem” (Egan, 1994, p. 14).

O conto transmite às crianças valores e princípios fundamentais para o seu desenvolvimento e, por vezes, noções de como se comportar em grupo e na sociedade. Para além disso, e como refere Balça (2007), o conto “permite ainda à criança, a interiorização de códigos culturais, identitários de um povo e de uma sociedade, mas também a abertura ao outro, o respeito pela diversidade, a compreensão de novos valores” (p.133). Concordamos com Egan (1994) quando afirma que “a prática regular de ouvir contar histórias pode, pois, estimular todo um conjunto de capacidades cognitivas” (p. 101), desta forma, as crianças vão conseguindo interpretar histórias cada vez mais complexas. O mesmo autor ainda refere que, ao ouvir contar história, as crianças,

aprendem a resolver problemas e a formular e reformular hipóteses à luz de novos conhecimentos. Passam a conhecer bem um leque cada vez mais vasto de emoções humanas e formas de reagir, uma boa história suscita simpatia e desenvolve activamente a vida emocional (p. 101).

Neste sentido, foram trabalhados com os grupos as mais diferentes obras no decorrer da PES. A leitura das mesmas teve como principal intuito iniciar a criança no mundo literário,

no caso das crianças em idade pré-escolar, o que contribui bastante para a sua formação, na medida em que se vai desenvolvendo nela um espírito crítico. Somos conscientes de que “as leituras, com e para a criança, em tarefas reais e contextualizadas são importantes, devem fazer parte das rotinas do jardim-de-infância” (Mata, 2008, p.71). Deste modo, quanto mais cedo a criança estabelecer contato com os mais variados livros e perceber o prazer que a leitura lhe poderá proporcionar, maior será a probabilidade de um dia se tornar um adulto com gosto pela leitura.

O gosto e a aquisição de hábitos de leitura, por parte das crianças, deve ter início nos primeiros anos de vida, dentro do seu ambiente familiar e deve ser reforçado, não só quando a criança entra para o Jardim de Infância, mas também ao longo de toda a sua escolaridade. Durante a leitura de histórias as crianças vão aprendendo sobre a estrutura da língua e desenvolvem o seu vocabulário aprendendo algumas palavras novas que surgem na história. Permite, ainda, desenvolver o poder de concentração, pois ao ler histórias, o educador/professor, consegue captar a atenção das crianças. Consideramos que é importante o educador interagir construtivamente com as crianças ao longo da narrativa pois é uma das melhores formas de remeter a criança para as ideias fundamentais e os temas que se querem trabalhar. Concordamos com Mata (2008) quando refere que

o prazer que retiramos das situações de leitura é um dos principais indicadores de uma motivação intrínseca (...). As situações de interação com a leitura que proporcionamos às crianças devem ser positivas, devem estar associadas a afectos positivos, para que elas gradualmente desenvolvam atitudes positivas e estas, por sua vez, potenciem o desenvolvimento de motivações intrínsecas (p.75).

Desta forma, podemos afirmar que é importante que a criança participe numa atividade de leitura por vontade própria e que dela retire prazer. A criança não deve ser forçada a participar, pois isto só fará com que se desinteresse pela leitura, tornando assim a atividade dolorosa e difícil. É igualmente importante que haja um tempo reservado à leitura pelo puro prazer, ou seja, deve haver um momento em que, quer os pais, quer o educador, devem proporcionar leituras às crianças.

Sobre este assunto Egan (1994) afirma que “aprender a ler é fácil; quase todas as crianças possuem capacidade mais que suficiente para aprender a ler. O que geralmente lhes falta é um motivo que as leve a desejar fazê-lo e a esforçar-se para o conseguir” (p. 104). Deste modo, cabe ao professor/educador proporcionar atividades de leitura que fomentem o gosto pela leitura. Reforçamos assim, mais uma vez, a importância que a leitura possui, uma vez que esta ajuda na compreensão de alguns aspetos do dia-a-dia da

criança, melhora a comunicação com os outros, amplia o conhecimento geral acerca daquilo que a rodeia e ainda, desenvolve o seu espírito crítico.

Sim-Sim (2007) faz uma distinção clara do que é ler e ler para compreender. A autora refere que “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” e por “compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (Sim-Sim, 2007, p.9). Por tal, podemos concluir que o que é importante na leitura é que a criança consiga retirar a mensagem que está implícita. Assim, quantos mais textos ou livros a criança ler, mais rápido será esse processo. A mesma autora afirma ainda que o intuito principal no ensino da compreensão da leitura é que a criança consiga desenvolver a sua “capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 11).

Foi com o intuito de melhorar a compreensão da leitura que, ao longo da nossa PES, fomos proporcionando às crianças jogos de leitura diversificados. Foi ainda nossa intenção motivar para a leitura dos diferentes tipos de texto.

## **2.2.A importância das ciências nos primeiros anos**

Apesar da EPE, no nosso país, não estar incluída na escolaridade obrigatória, esta é considerada uma etapa fundamental e, de acordo com Castanheira (2013), a educação de infância, recentemente “tem vindo a suscitar um crescente interesse social e político, aspecto que se deve ao facto de ter vindo a adquirir espaço próprio na sociedade” (p.4). Para além disso, constitui-se como “um contexto privilegiado de socialização, um espaço formal de desenvolvimento onde a criança pode interagir com situações e vivências do seu quotidiano” (Martins et al, 2009, p. 7) que são facilitadoras para aprendizagens ao nível das ciências.

Consideramos que é necessário, para uma formação da criança, termos em conta a sua integração na sociedade como um ser respeitador, livre, autónomo e solidário e consideramos ainda que é através da interação que a criança estabelece com o mundo e com aquilo que a rodeia, que essa formação se concretiza e se desenvolve.

No entanto, quando a criança se inicia na Educação Pré-Escolar, já possui alguns saberes acerca do mundo, e das relações que deve construir com os outros.

Segundo o que se expressa nas OCEPE (1997)

a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina

as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes ( ME/DEB, 1997, p. 79).

A sensibilização para as ciências deve ter como base os interesses das crianças, e é partindo destes que devemos trabalhar com elas a sua curiosidade natural, o seu desejo de saber mais, face ao desconhecido e compreender também o porquê das coisas. Assim, “o ensino das ciências deverá começar nos primeiros anos e fornecer bases sólidas, ainda que de nível elementar, sobre as áreas mais importantes, e deverá ser atractivo para cativar as crianças para a continuação dos estudos em ciências” (Pires, Gonçalves, Mafra, Rodrigues, & Velho, 2007, p. 1). Devemos, por isso, fomentar e alargar essa curiosidade “através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e exploração do mundo” (ME/DEB, 1997, p. 79).

É, portanto, a área do Conhecimento do Mundo que marca o início das aprendizagens das diferentes ciências naturais, humanas e tecnológicas, com o intuito de desenvolver, nas crianças, competências que lhes são essenciais para a estruturação de um pensamento crítico e científico, que permita à criança compreender, interpretar e integrar-se na sociedade em que está inserida.

Encara-se assim esta área,

como uma sensibilização às ciências, que poderá estar mais ou menos relacionada com o meio próximo, mas que aponta para a introdução a aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano (...) que, mesmo elementares e adequados a crianças destas idades, deverão corresponder sempre a um grande rigor científico (ME/DEB, 1997, p. 81).

Assim, sempre que falamos em ciências, mesmo com crianças em idade pré-escolar, devemos usar sempre os termos científicos adequados às situações, embora deva haver uma desconstrução/explicação dos mesmos.

Tal como afirmam Martins et al. (2009) “a sociedade actual é eminentemente científica e tecnológica, e as crianças desde cedo contactam, de forma mais ou menos directa, com diversos equipamentos/brinquedos, que são o reflexo dos avanços e da divulgação da tecnologia” (p. 11). Cada vez mais se nota que os avanços científicos e tecnológicos têm um importantíssimo papel na formação pessoal e social da criança e, assim sendo, a escola tem o dever de preparar crianças como futuras cidadãs, cultas a nível científico, de modo a que estas se tornem “capazes de interpretar e reagir a decisões tomadas por outros, de se pronunciarem sobre elas, de tomar decisões informadas sobre assuntos que afectam as suas vidas e a dos outros” (Martins et al., 2009, p. 11). Torna-se explícito que é dever do educador/professor, formar as crianças capazes de serem cidadãs

ativas e responsáveis para a convivência social. É, desta forma importante que se destaque desde cedo uma educação em ciências. Assim, poderemos formar crianças mais capazes de lidar com diferentes situações e necessidades que possam surgir no seu quotidiano, de uma forma mais eficiente.

Ao manipular os objetos que encontra à sua volta, a criança, aprende de forma ativa. Partindo da manipulação que exerce sobre esses objetos a criança começa a formar os seus próprios conhecimentos e ideias sobre os fenómenos que acontecem à sua volta. Posto isto, pensamos poder afirmar que a educação em ciências potencia e desenvolve a capacidade da criança pensar cientificamente.

As palavras de Martins et al. (2009) levam a referir que “uma exposição precoce a fenómenos científicos favorece uma melhor compreensão dos conceitos apresentados mais tarde, no ensino básico” (p. 13). Corroboramos também das palavras de Egan (1994) quando este enuncia que “a forma de tratar as Ciências nos primeiros anos de escolaridade, inclui colocar as crianças em contacto com formas relativamente simples dos processos básicos do método científico (...) e com os conhecimentos básicos dos seus vários ramos” (p.94).

A área do Conhecimento do Mundo está assim interligada com a componente curricular do Estudo do Meio para o 1.º CEB, na medida em que ambas potenciam, à criança, descobertas acerca de si mesmas, das relações com os outros, das instituições e do ambiente natural, sendo importantes para a compreensão que a criança deve construir acerca do mundo.

### **2.3.Desenvolvimento da prática de ensino supervisionada: uma pedagogia sustentada na participação**

Quando falamos em ação pedagógica pensamos poder inferir que esta se organiza em torno dos saberes que se vão construindo na ação com as crianças, sustentadas num conjunto de saberes teóricos e práticos, bem como nas crenças, valores e princípios societários. Esta é a ideia apontada por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) quando referem que “a pedagogia é um espaço ‘ambíguo’ não de um-entre-dois – a teoria e a prática – como alguns disseram, mas de um-entre-três – as ações, as teorias e as crenças – numa triangulação interativa e constantemente renovada” (p. 13). Estes autores defendem ainda que existem dois modos de fazer pedagogia, o modo de transmissão e o modo de participação. A pedagogia de transmissão “centra-se no conhecimento que quer veicular”, tratando-se assim de uma pedagogia que se preocupa mais com o produto e que a ação da

criança seja a memorização dos conteúdos, do que com o processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p.13). Nesta pedagogia, o professor/educador é tido como um transmissor de conhecimentos que recorre a materiais estruturados, mas que não precisa de se preocupar com a diversidade e com a adaptação dos mesmos aos interesses e necessidades das crianças, sendo mais difícil a motivação do grupo. Sabe-se que a motivação e a interação que as crianças criam com o adulto têm um papel importantíssimo na aprendizagem da criança. Assim, e concordando com as palavras de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), a pedagogia transmissiva

reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças, cuja função respondente é apreciada sobretudo quando executam com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade (p.15).

A criança é, nesta linha de pensamento, vista apenas como um ser passivo na construção do conhecimento.

Por outro lado, na pedagogia da participação, a criança, é vista como um agente ativo e, por isso, deve ser escutada. A pedagogia da participação, ou participativa, tem como principal intuito o envolvimento das crianças na construção da sua aprendizagem e em proporcionar-lhes experiências contínuas, interativas e múltiplas. Concordamos com Oliveira-Formosinho (2007) quando refere que “os processos principais de uma pedagogia da participação são a observação, a escuta e a negociação” (p. 32), sendo assim fundamental dar voz às crianças e às suas ideias, conhecer bem o grupo com o qual vamos trabalhar e atender às necessidades de todo o grupo e aos ritmos e modos de aprendizagem de cada criança na sua individualidade e perante o *outro*.

A aprendizagem é entendida como um processo de construção que necessita do envolvimento das crianças, sendo estes os atores centrais. Posto isto, nesta pedagogia, a criança, é vista como um ser com capacidades e competências, que constrói o seu conhecimento partindo da interação que exerce com o adulto e com os materiais. Tal como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “o papel do professor é o de organizar o ambiente e observar a criança para entender e lhe responder. O processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto” (p. 15).

Deste modo, o papel do professor/educador é fundamentalmente o de apoiar e de orientar as crianças, em todas as experiências que vão sendo realizadas. Para isso, o educador deve fornecer momentos de exploração com os mais diversos materiais e de

propor atividades variadas, tendo sempre por base os interesses das crianças para que estas se sintam mais motivadas e empenhadas. Neste enquadramento defendemos também que “o modo como se aprende tem influência na construção pessoal, social, cívica e cognitiva de quem aprende” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p. 26).

Foi, principalmente, no modo de fazer pedagogia em participação que nos debruçamos para exercer a nossa prática, ao longo da nossa PES.



### **3. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino e aprendizagem**

O trabalho de intervenção, em contexto prático, foi desenvolvido, como já referimos, em dois espaços educativos que se constituíram, para nós, em momentos de aprendizagem distintos mas que se completaram. Num primeiro momento desenvolveram-se atividades no âmbito da EPE e num segundo, as dinâmicas criadas envolveram crianças do 1.º CEB.

Neste ponto pretende-se dar a conhecer algumas das atividades que foram desenvolvidas com as crianças em ambos os contextos, descrevendo, analisando e refletindo sobre as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças, e que consideramos as mais pertinentes para colocarmos neste documento.

#### **3.1. Experiências de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Pré-Escolar**

Começamos a descrição que nos propusemos fazer sobre as experiências de ensino-aprendizagem no âmbito da EPE com uma citação do ME/DEB (1997) que reconhece que a Educação Pré-Escolar como,

a primeira etapa da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com o qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p. 15)

Deste modo, e tal como é referido, sendo um dos objetivos da EPE favorecer a formação, é importante que se proporcione às crianças, nestas idades, em conjunto com a família e a comunidade em que se encontram inseridas, oportunidades para que o consigam, construindo o seu sentido de autonomia, espírito crítico e de socialização, e promovendo a sua integração na sociedade, tem como uma “predisposição positiva para a entrada na primeira etapa escolar, o 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Marchão, 2012, p. 36). Ou seja, é importante que se proporcionem experiências que potenciem o seu desenvolvimento global, respeitando as suas necessidades, características e ritmos individuais, mas também estimulando a sua curiosidade perante aquilo que a rodeia e o seu pensamento crítico e potenciando novos interesses e aprendizagens contribuindo para o seu desenvolvimento.

De acordo com as OCEPE (1997), devem ser proporcionadas, a cada criança, experiências de aprendizagem que lhes permitam desenvolver competências nas diferentes

áreas e de uma forma global e integradora. É que a criança deve familiarizar-se com um contexto rico em cultura, que seja estimulante de forma a despertar a sua curiosidade e o desejo de aprender e conhecer melhor o meio que a rodeia. Podemos então dizer que o conjunto de experiências ligadas entre si fazem com que a criança se desenvolva e aprenda.

As diferentes experiências de ensino e aprendizagem que foram proporcionadas ao grupo encontravam-se, na sua maioria, de acordo com o tema “*Floresta*” que foi trabalhado em todas as salas de atividades do Centro Escolar, sempre atendendo aos interesses e curiosidades que as crianças demonstravam ao longo do nosso percurso formativo. Foi então, através desta temática principal que fomos explorando os diversos subtemas inerentes à Floresta e ao quotidiano.

É indispensável que o educador planeie as atividades de acordo com os interesses do grupo e de cada uma das crianças. Posto isto, é necessário que este reflita sobre quais são as suas intenções educativas para uma determinada atividade e a forma de as adequar a um determinado grupo, prevendo as várias situações e experiências de aprendizagem que daí possam surgir e organizar os materiais e os recursos necessários para a sua realização. Concordamos com o que se expressa nas OCEPE que é ao educador que cabe

planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima” (ME/DEB, 1997, p. 26).

Como já referimos anteriormente, é neste ponto do relatório que apresentaremos algumas das experiências de aprendizagem realizadas neste contexto e que procuraremos descrever, analisar e refletir sobre cada uma delas. As experiências de aprendizagem proporcionadas assumiram sempre um carácter integrador, apresentando por isso atividades nas diferentes áreas de conteúdo. Estas também possuíam um carácter aberto, na medida em que debatíamos sempre assuntos que iam ao encontro do interesse das crianças do grupo.

### **3.1.1. Experiência de Ensino-Aprendizagem: a higiene e saúde do corpo**

Antes de dar início ao tema proposto pela instituição, decidimos explorar o livro *O João Porcalhão* de David Roberts (2008), uma vez que se pretendia celebrar o Dia Mundial da Saúde. As OCEPE expressam que

a educação para a saúde e higiene fazem parte do dia-a-dia do jardim-de-infância, onde a criança terá oportunidade de cuidar da sua higiene e saúde e de compreender as razões porque lava as mãos antes de comer, (...), porque deve comer a horas certas e porque não deve abusar de determinados alimentos” (ME/DEB,1997, p. 84).

Desta forma, tornou-se fundamental lembrar às crianças a importância da higiene para a saúde, pois cada vez mais a escola tem um importante papel na formação de indivíduos que possam viver em comunidade e, para isso, é essencial que sejam adquiridas regras e hábitos de higiene e sensibilizar as crianças na educação para a saúde, tanto oral como a do seu corpo. Para esta atividade integradora, começamos por fazer a leitura do livro em suporte digital para que, em simultâneo, as crianças tivessem a oportunidade de ver as imagens que a história continha. A história que, previamente exploramos em casa, foi lida de forma fluente e pausada para que a mensagem presente fosse transmitida ao grupo mas também para os motivar para a atividade que se seguia. Segundo Mata (2008) “ouvir leitura fluente, com entoação adequada facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê, mas também desperta o interesse e a vontade em participar nesta atividade” (p.79).

Este conto apresenta alguns dos comportamentos que as crianças por vezes assumem, como por exemplo, comer guloseimas do chão, pôr os dedos no nariz, lamber o cão, etc., mas também as consequências que estes atos podem trazer tais como ficar doente por comer as guloseimas do chão e ficar com pelos do cão na boca que contêm micróbios. Esta pequena história suscitou alguns sentimentos nas crianças, mostrando até mesmo alguma repulsa pelos comportamentos deste menino. Na sua maioria, as crianças reprovaram o seu comportamento dizendo que eram atitudes incorretas. Vejamos alguns dos comentários das crianças:

- *Beatriz, o João fazia coisas mesmo feias (Inês<sup>3</sup>).*
- *E muito porcas! (Iara)*
- *Há meninos que também fazem algumas coisas como ele (Maria).*
- *Pois, este menino era mesmo porco! (Ana)*
- *Pois era, mas depois já não era! (Daniel)*
- *Mas continuou a comer os macacos do nariz (Maria).*
- *Tinha o mesmo nome que o meu, mas eu não sou assim (João).*

(Nota de campo n.º 1, 8 de abril de 2013)

---

<sup>3</sup> Os nomes das crianças que aqui se apresentam são fictícios, no sentido de salvaguardar o seu anonimato.

Tal como podemos verificar no diálogo atrás apresentado, as crianças do grupo, conseguiam diferenciar as atitudes certas das erradas que o menino ia tomando ao longo da narrativa. Assim, partindo do que as crianças pensavam ou não serem atitudes corretas, foram elaboradas as regras de higiene da sala sendo, todas elas ditas pelas crianças do grupo. “Estas normas e outras regras indispensáveis à vida comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva” (ME/DEB,1997, p. 36). As regras foram escritas numa cartolina, de forma a elaborar um cartaz, que foi exposto numa parede da sala (*vide* figura 3). A cada uma das crianças, foram distribuídas imagens e foi-lhes solicitado que as pintassem para, posteriormente, colocarmos as imagens no cartaz que elaboramos. Todo este trabalho, principalmente o resultado final, foi decidido pelas crianças, pois consideramos que o mais importante é que na generalidade sejam estas a fazer, a pensar e a decidir sobre as fases de cada projeto/atividade.



**Figura 3.** Cartaz elaborado pelo grupo sobre as regras de higiene

Pensamos ser fundamental que as crianças tenham noção da importância da higiene e que saibam as regras de higiene que devemos ter para podermos viver em sociedade. Desta forma, e como seguimento da atividade anterior, em pequenos grupos, propusemos às crianças que agrupassem as imagens que se encontravam na mesa de forma a criar conjuntos de acordo com a utilidade que tinha cada uma. Ou seja, com a escova de dentes, a pasta e a água, teriam que formar o conjunto da regra “*Lavar os dentes*”, informando-nos também sobre o número de elementos que tinha cada um deles. Quando solicitamos as

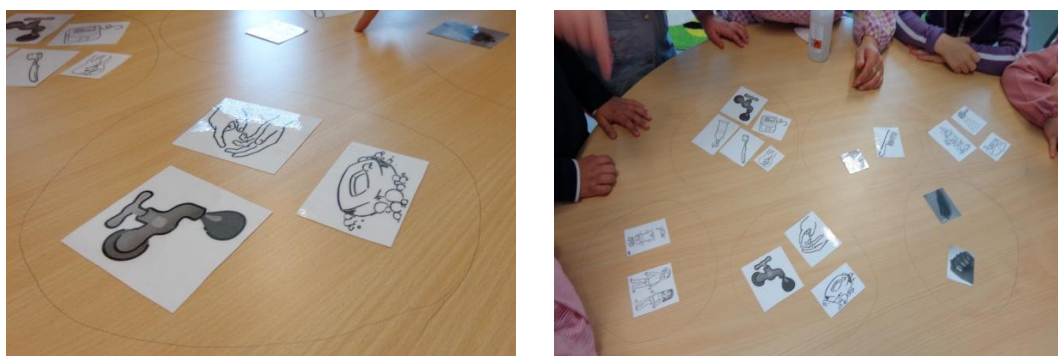
crianças para que agrupassem as imagens de forma a criar a regra, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

- *Vamos fazer conjuntos com estas imagens não vamos Beatriz?* (Miguel)
- *É isso mesmo que vamos fazer! Mas o que é que são conjuntos?* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)
- *É quando juntamos coisas parecidas* (Diogo).

(Nota de campo n.º 2, 9 de abril de 2013)

A nota de campo n.º 2 permite-nos perceber que duas das crianças do grupo já possuíam alguns conhecimentos acerca de conjuntos. Assim, e uma vez que as restantes crianças não sabiam bem o que eram, desafiamo-las para serem elas a explicar ao restante grupo. É interessante ver as estratégias que as crianças utilizam para se puderem explicar/expressar. Entendemos que não poderia haver melhor forma de desenvolver esta atividade do que serem as crianças que dominavam o conceito a explicar às outras crianças, fomentando, assim, e mais uma vez, a aprendizagem e interação neste caso, proporcionada por pares mais capazes.

Prosseguimos, de seguida, com a criação de conjuntos para a formação de regras de higiene (*vide* figuras 4 e 5).



**Figuras 4 e 5.** Formação dos conjuntos, em pequeno grupo.

Nas OCEPE expressa-se que é na Educação Pré-Escolar, mais especificamente no domínio da matemática, que devemos ajudar a criança a classificar “objetos, coisas e acontecimentos de acordo com uma ou várias propriedades, de forma a poder estabelecer relações entre eles” (ME/DEB,1997, p.74).

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, uma vez que ao longo do conto foram surgindo algumas rimas, nomeadamente começando pelo nome do próprio livro, o grupo, que tanto gostava de trabalhar rimas, foi fazendo rimas com algumas das palavras que foram aparecendo ao longo do conto e, até mesmo, com os próprios nomes. Desta forma, atendendo aos interesses do grupo, foi-lhes sugerido que fizéssemos um

estendal das rimas, em que as crianças teriam que agrupar as palavras de acordo com o seu som final para vermos se rimava, ou não. O jogo foi logo bem aceite por todos os elementos do grupo. Assim, para a realização deste jogo de consciência fonológica, foram colocadas várias palavras sobre a mesa, em que o final de cada palavra tinha uma cor diferente e, questionamos as crianças, sobre quantos “bocadinhos” (sílabas) tinha a palavra COMILÃO. Como já era frequente realizarem-se jogos de divisão silábica, o grupo, acompanhou a divisão batendo as palmas dizendo ao mesmo tempo: “CO – MI – LÃO, tem três bocadinhos”

Posteriormente, solicitou-se a uma criança de cada vez, para que escolhesse duas palavras que terminassem com o mesmo “bocadinho”. Surgiu o seguinte diálogo:

- *Matilde, podes escolher por favor duas palavras que tenham o mesmo “bocadinho” no final?* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)
- *Estas duas (pegando em Cão e Comilão) rimam não rimam Beatriz? Acabam com o mesmo bocadinho* (Matilde).
- *Muito bem Matilde, essas duas palavras, que são Cão e Comilão rimam uma com a outra. Mafalda podes escolher mais duas palavras que rimem com Comilão?* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)
- *(Pegando em Mão e Chão) Estas também acabam com o mesmo bocadinho! Posso colocar no estendal Beatriz?* (Mafalda)
- *Muito bem! Há mais alguma palavra que rime com estas que acabamos de ver?* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)

(Nota de campo n.º 3, 9 de abril de 2013)

Através do diálogo acima transcrito podemos verificar que existiam crianças, no grupo, que já possuíam a sua consciência fonológica bem desenvolvida. Posto isto, continuámos com a realização deste jogo até estarem todas as palavras que rimavam agrupadas no estendal (*vide* figuras 6 e 7).



**Figura 6 e 7.** Jogo: estendal das palavras

O grupo estava constantemente a pedir que lhes ensinássemos músicas novas e, desta forma, indo ao encontro do tema que tínhamos vindo a explorar, realizámos uma atividade na área das expressões, neste caso a musical, que consistia em cantar e coreografar a música “Lava a mão” da Galinha Pintadinha. Percebemos assim que

trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original (ME/DEB,1997, p. 64).

Para o efeito, as crianças aprenderam a música através de um jogo de imitação, ou seja, cantávamos os dois primeiros versos e as crianças seguiam-nos, repetindo este mesmo processo para os seguintes versos. Após memorização da letra foi introduzida a melodia. Interiorizada a música, constatamos que algumas das crianças iam fazendo alguns gestos para a acompanhar. Assim, solicitamos ao grupo que inventassem uma coreografia e que se movimentassem também de acordo com o ritmo da canção. De acordo com as OCEPE “a dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento e aprendam a movimentar-se, seguindo a música” (ME/DEB, 1997, p. 64).

De forma a terminar esta sequência de atividades realizámos, em grande grupo, o jogo “O que é?”. Este jogo, direcionado para a área do conhecimento do mundo, tinha como principal objetivo que as crianças conseguissem reconhecer a importância do uso de práticas de higiene corporal e de saúde e que distinguissem os diferentes objetos necessários para a nossa higiene diária. Esta área é, sem dúvida, fundamental no desenvolvimento da criança.

Para a realização deste jogo didático foi colocada uma caixa, no meio da roda, tapada para que não conseguissem ver o que estava lá dentro (*vide* figura 8).



**Figura 8.** Caixa com os objetos de higiene diária

No instante em que o grupo viu a caixa ficou logo entusiasmadíssimo querendo saber de imediato o que esta continha. Aproveitando este entusiasmo das crianças e como forma de as motivar para a atividade, questionou-se o grupo sobre o que poderia estar então dentro daquela caixa. Foram registadas as mais variadas respostas.

- *Acho que é uma surpresa para nós!* (Catarina)
- *Devem ser rebuçados* (Fábio).
- *Muitos rebuçados que a caixa é grande* (Iara).
- *Tem a ver com o que falamos ontem!* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)
- *Ah, então é a higiene* (Diogo).
- *Tem coisas para tomarmos banho* (Maria).

(Nota de campo n.º 4, 10 de abril de 2013)

Apreciando as duas últimas respostas, constatamos que as crianças descobriram o que estava dentro da caixa eram objetos que utilizamos diariamente na nossa higiene. As crianças, uma a uma, com os olhos vendados, foram tirando os diversos objetos que estavam na caixa. À medida que os iam tirando, apalpavam e cheiravam aquilo que tinham na mão, tentando descobrir qual o objeto que tinham tirado da caixa. Por vezes tornava-se difícil descobrir, apenas através do tacto e/ou cheiro de que objeto se tratava e, por isso, era o restante grupo que ia dando dicas à criança (*vide* figuras 9 e 10).



**Figuras 9 e 10.** Realização do jogo “O que é?”

Pensamos que a experiência de aprendizagem que proporcionamos às crianças, e que englobou as distintas áreas, foi de grande interesse na medida em que entendemos ser importantíssimo educar as crianças na educação para a saúde. Desde cedo, devemos ter consciência da importância que os nossos atos têm na sociedade e que, se queremos ser aceites, também devemos saber viver em comunidade, sendo que, para isso, precisamos de

ter noção das regras básicas de higiene. Além disso, e citando Ribeiro, Freire-Ribeiro e Queirós (2008),

sabemos que a instituição escolar apresenta uma função essencial na socialização da criança. Depois da família, a escola é a principal instituição da vida da criança, onde a educação, em todas as suas vertentes, tem um papel primordial. A criança converte-se num actor da comunidade escolar, cooperando para aprender, compartilhando experiências, interagindo com os outros, reconhecendo as regras da convivência, da sociabilidade, os direitos e deveres, o respeito pelo outro e por si, que a ajuda a ser mais autónoma, assumindo responsabilidades de acordo com as suas possibilidades e com a sua idade (p. 5).

Para além desta consciencialização, julgamos que também foi de elevada importância trabalhar as rimas, pois o grupo mostrava sempre muito entusiasmo e receptividade pela elaboração das mesmas.

### **3.1.2. Experiência de Ensino-Aprendizagem: da germinação da semente à árvore**

A experiência de aprendizagem sobre a qual, de seguida faremos uma análise e reflexão, tinha como uma das intencionalidades educativas apresentar o desenvolvimento de uma atividade prática para que o grupo pudesse observar e compreender como é que de uma pequena semente se poderia formar uma grande árvore, compreendendo assim, não só o processo de germinação, como também todo o ciclo de vida da planta.

Consideramos de extrema importância uma abordagem às ciências nos primeiros anos, defendendo tal como Martins et al. (2009) a “necessidade de uma educação em ciências desde cedo, orientada para a formação de cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade atual” (p.11), formando também cidadãos capazes de analisar e criticar as situações que nos afetam de uma forma ou de outra ou com as quais nos confrontamos, no nosso dia-a-dia.

Esta experiência de aprendizagem ia ao encontro do tema que nos foi proposto na instituição. Como forma introdutória ao tema lemos, em grande grupo, a história *A viagem da sementinha*, de Maria Isabel Loureiro (2009) e, partindo desta, foi iniciado um diálogo, de acordo com o que tinham ouvido da história. A partir da história partimos para a ação. Ouvimos as crianças no sentido de percebermos as suas conceções sobre o que seria necessário para que nascesse uma árvore através de uma pequena semente.

- *De que precisamos para que a semente cresça?* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)
- *Água e sol* (Ana).
- *A água sólida* (Diogo).

- *O que é a água sólida Diogo?* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)
- *É a água que a Ana disse* (Diogo).
- *Então é a água e o sol, é isso?* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)
- *Sim Beatriz, ouvi mal* (Diogo).
- *Tratar bem e tirar a terra* (Gonçalo).
- *Escavar a terra para pôr a semente* (Ana).
- *Muito sol, muita água e muito carinho* (Maria).
- *Tirar as pedras e as relvas (ervas)* (Leonor).
- *Semear a semente e juntar a terra* (Mafalda).
- *Qual é a profissão que está relacionada com a plantação das sementes?* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)
- *É o agricultor, ora é?* (João)
- *Ou o lavrador. O meu avô é lavrador* (Ana).

(Nota de campo n.º 5, 22 de abril de 2013)

É importante que o educador saiba ouvir a criança, pois é ao fomentar o diálogo que percebemos os conhecimentos que as crianças possuem acerca de um dado assunto. Dá-se, então, a possibilidade de expressarem os seus sentimentos e é também uma forma de incentivar o grupo para uma dada atividade. Concordamos como tal que

a capacidade de o educador ouvir cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (ME/DEB,1997, pp. 66-67).

Para perceber o que as crianças sabiam sobre as diferentes sementes que podíamos encontrar na natureza, questionamos o grupo acerca das sementes sobre as quais tinham conhecimento. As crianças começaram então por enumerar a semente da maçã, da pera, da melancia e do feijão. Foram colocadas sobre a mesa as mais variadas sementes: da fava, do feijão, do girassol, do pêssigo, do grão-de-bico, da abóbora, entre muitas outras; enquanto iam sendo mostradas ao grupo, todas as crianças tiveram a oportunidade de as explorar. Foram mostradas às crianças sementes diversas:

À medida que iam explorando as sementes, as crianças iam verificando que estas possuíam diferentes tamanhos, texturas e cores. A dada altura, uma das crianças do grupo, questionou-nos sobre o que é que íamos fazer com aquelas sementes, dizendo também que *podíamos ir semeá-las na nossa horta*. Partindo desta sugestão demos início à nossa atividade prática.

- *Era uma boa ideia mas, e se as semeássemos aqui dentro da sala? Como é que será que podemos fazer com que seja possível “fazer crescer” as plantas dentro da nossa sala partindo de uma destas pequenas sementes?* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)

(Nota de campo n.º 6, 22 de abril de 2013)

Atendendo à questão acabada de ser colocada e depois das mais variadas respostas das crianças, questionamos o grupo sobre se gostariam de realizar uma atividade prática, explicando-lhes em que esta consistia, utilizando sempre uma linguagem acessível para que as crianças percebessem o que estávamos a explicar.

Foram as crianças que escolheram as sementes que iriam semear. As sementes escolhidas foram o feijão e a fava, uma vez que não se conseguiram decidir por apenas uma delas. Questionámos as crianças sobre o que era necessário para semear estas sementes dentro da sala.

Decidimos que após a germinação dentro da sala, as sementes germinadas iriam ser transplantadas para a horta, o que não veio a acontecer, pelo facto de horta ainda não estar preparada para receber as plantas.

Estabeleceu-se um diálogo:

- *Precisamos de terra, mas aqui na sala não temos Beatriz* (Diogo).
- *Podemos ir buscar à horta* (Gonçalo).
- *E onde vamos colocar a terra?* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)
- *Em copos* (Mafalda).
- *E é preciso água e luz* (Maria).
- *E se não tivéssemos terra? Será que as sementes crescem?* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)
- *Eu acho que não* (Leonor).

(Nota de campo n.º 7, 22 de abril de 2013)

De acordo com Martins et. al (2009), a criança “durante as observações que realiza nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente (...) começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos” (p. 12). Podemos afirmar então que são as aprendizagens que decorrem, principalmente através da ação, que levam as crianças a construírem o seu próprio conhecimento e a sentirem-se cada vez mais motivadas e interessadas não só em descobrirem mas também em compreenderem os fenómenos que as rodeiam. Os mesmos autores referem ainda que é “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 e criativa” (Martins et al, 2009, p.13).

Uma vez que pretendíamos falar das árvores e das diferentes plantas que existem na floresta pensamos que era importante que as crianças verificassem o que acontece durante o processo de germinação, ou seja, antes de esta se tornar uma planta/árvore. Optámos por fazer a germinação em algodão uma vez que as crianças queriam verificar passo a passo o que ia acontecendo com a semente durante este processo. Assim, em grande grupo, decidimos realizar a experiência para podermos verificar quais os fatores que podiam ou não influenciar a germinação de uma dada semente.

Para o efeito, colocamos sobre a mesa os materiais necessários para a elaboração da atividade, como o algodão, copos de vidro e as sementes escolhidas e colocamos em cada copinho de vidro um pouco de algodão embebido em água e a semente por cima (*vide* figura 11). Colocamos algumas das sementes ao sol e outras no armário da sala para que as crianças verificassem se a germinação acontecia, ou não, sem a luz do sol e questionamos as crianças sobre qual pensavam que iria germinar primeiro.



**Figura 11.** Germinação das sementes em algodão

Algumas das crianças disseram que as sementes não iriam germinar uma vez que não tinham terra, enquanto outras disseram que as primeiras que iam germinar eram as que estavam ao sol uma vez que as que estavam dentro do armário não tinham sol nem calor. No final, construímos uma folha de registo para que o grupo pudesse verificar o que ia acontecendo com as sementes ao longo das semanas.

Como seguimento desta atividade para que as crianças comparassem e descobrissem as fases da germinação foram mostradas diferentes imagens sobre este processo. Depois do grupo refletir sobre qual a ordem correta das imagens, solicitamos a uma criança para que ordenasse as imagens corretamente. Partindo das imagens já

ordenadas, e em grande grupo, foi criada uma pequena história sobre a viagem de uma pequena semente.

Inicialmente, as crianças, sentiram uma pequena dificuldade em começar a história, mas com um pouco da nossa ajuda, acabou por ser construída. Cada criança, na sua vez, ia propondo frases para a história, discutiram-na em grupo, procurando ouvir também opiniões diferentes da sua. Fomos registando o que as crianças iam dizendo, relendo e aperfeiçoando com elas o texto que ia sendo elaborado pelo grupo. A criação desta pequena história remeteu as crianças também para a iniciação e abordagem à escrita, pois, tal como se expressa nas OCEPE “registar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, são meios de abordar a escrita” (ME/DEB,1997, p. 71). A elaboração desta pequena história foi sofrendo algumas alterações, mais especificamente ao nível da expressão escrita, uma vez que dada a idade das crianças, esta não era a mais adequada, levando assim, a educadora, a assumir um papel fulcral em ajudar as crianças, na construção de frases com sentido. No final, o grupo pediu para ilustrar a sua história que depois foi colocada no corredor da instituição para que todos pudessem ver o trabalho.

A história criada pelo grupo pode ser lida no quadro que se segue (*vide* quadro 3).

### **Quadro 3.** História criada pelo grupo

#### *“A sementinha”*

Era uma vez uma sementinha que estava muito cansada e precisava de descansar.

A sementinha andou por muitas aldeias. Ela saltava e saltava de pedra em pedra e saltou até ao sol por cima das casas e por cima das nuvens.

- Olá sementinha! – Disseram as nuvens. – O que é que andas por aqui a fazer? Podemos brincar contigo?

E a Sementinha respondeu: - Sim, quero brincar e quero ser vossa amiga.

O sol apareceu e disse: - És tão linda sementinha. A sementinha ficou tão feliz e disse:

- Obrigada amigo sol.

O sol partiu e começou a chover, aparecendo um lindo arco-íris.

O arco-íris era muito bonito, era esperto porque sabia tudo, era colorido e lindíssimo como o amor. Ele convidou a sementinha para viajar para um país cheio de amor, carinho, flores e cheio de amizade. Este país era muito bonito e mágico.

Mas um dia, a sementinha, começou a ficar triste porque tinha saudades da terra e dos seus amigos, das minhocas, dos caracóis, das flores e das joaninhas.

E assim disse aos seus amigos: - Tenho de ir, qualquer dia volto. Vocês serão sempre os melhores amigos do mundo e ficarão sempre no meu coração.

Um passarinho viu a sementinha e agarrou-a no bico com jeitinho e com muito carinho pousou-a na terra quentinha, fofinha e aconchegadinha.

E vitória, vitória acabou-se a história.

Para que o grupo entendesse melhor o que acontece após o processo da germinação foi lida a história, *Jaime e as bolotas* de Tim Bowley (2006). Esta narra o processo desde a germinação da semente até se tornar uma linda árvore e após peripécias que faziam com que esta não se desenvolvesse, mostra também as diferentes fases de crescimento das plantas. O conto mostra ainda que nem todas as sementes conseguem germinar. Após a leitura da história deu-se espaço às crianças para que tecessem alguns comentários ou mesmo que fizessem algumas questões sobre o que tinham ouvido e solicitou-se ao grupo para que fizessem o reconto da história. No final, voltamos a reordenar imagens desta vez relativas à fase de crescimento da planta tal como fizemos para o processo de germinação.

Ao longo desta história iam aparecendo algumas das utilidades que podíamos retirar das árvores e, por isso, partindo da última frase que aparece neste conto “E algumas... livros para sonhar” questionamos as crianças sobre o que é que estas nos podiam oferecer de acordo com o que nos dizia o livro.

- *As árvores dão-nos a comida* (Maria).
- *Servem para brincar nos ramos como os meninos da história faziam* (Diogo).
- *Para cortar* (Iara).
- *E fazer fogo* (Gonçalo).
- *E dão bolotas* (Diogo).
- *Como se chama a árvore que nos dá as bolotas?* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)
- *Boloteira* (Todos).
- *Não meninos. A bolota vem de várias árvores mas não se chamam boloteiras mas sim carvalho, sobreiro e azinheira* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária).
- *Que nomes estranhos Beatriz, era mais fácil boloteira* (Leonor).
- *E quem me sabe dizer quem é que come as bolotas?* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)
- *Os esquilos* (Ana).
- *E as pessoas* (João).
- *As bolotas são comidas, normalmente, pelos porcos para os engordarem e não pelas pessoas* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária).

(Nota de campo n.º 8, 23 de abril de 2013)

Foi complicado mudar a conceção que as crianças possuíam acerca do nome da árvore que dava as bolotas. Durante algum tempo sempre que questionávamos as crianças sobre o nome da mesma, o grupo, respondia quase sempre na sua maioria que era a “boloteira”. Percebemos que as crianças tinham aprendido que as bolotas podiam vir dos carvalhos e sobreiros quando, numa visita a um museu da cidade, as crianças nos questionaram sobre qual daquelas árvores era o carvalho que dava as bolotas.

Uma vez que estávamos a falar das árvores aproveitamos também para falar da importância de preservar as mesmas e a natureza, partindo de uma observação feita por uma criança que apresentamos a seguir:

- *Beatriz, não devemos tratar mal as árvores, ora não?* (Mafalda)
- *É claro que não, devemos tratar muito bem as árvores pois tal como vimos na história elas são muito importantes para nós!* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)
- *Pois é! Temos de as tratar muito bem* (Mafalda).
- *Qual é a importância de preservar as árvores? O que será preservar? Que quererá dizer esta palavra difícil?* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)
- *Não fazer mal?* (Catarina)
- *É não fazer mal à natureza* (Diogo).
- *Tratar bem* (Maria).
- *Não devemos arrancar árvores e plantas* (Gonçalo).
- *E temos que plantar muitas árvores* (Ana).
- *E regar as plantas* (João).

(Nota de campo n.º 9, 23 de abril de 2013)

Partindo então deste diálogo começamos por comentar com as crianças que existem diversos materiais que podem voltar a ser utilizados, ou seja, reutilizados, de forma a não gastarmos todos os recursos que a natureza nos oferece.

- *Que materiais é que podem ser reutilizados? Sabem alguns! Às vezes até trazem para a sala para depois fazermos coisas novas com eles* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária).
- *Os copos dos iogurtes* (Bárbara).
- *E os pratos que usamos nos meus anos. Fizemos peixinhos com eles* (Fábio).
- *Eu vou sempre com a minha mãe levar o papel a um sítio diferente de onde se deitam as outras coisas para ele voltar a ser usado para outras coisas* (Catarina).

(Nota de campo n.º 10, 23 de abril de 2013)

Atendendo à resposta da última criança, e como alguns dos elementos do grupo ficaram surpresos sobre o facto de se voltar a usar o papel que já foi usado, falamos um pouco sobre podemos reutilizar os papéis velhos para, desta forma, reduzirmos o corte das árvores, fazendo papel reciclado. Após uma breve consciencialização sobre a importância da natureza e da sua preservação, em conjunto com o grupo, decidimos fazer papel reciclado, uma vez que as crianças nos pediram para lhes mostrar como é que o podíamos reutilizar. Para desenvolver esta atividade começamos por questionar as crianças sobre o que deveríamos fazer para podermos reciclar o papel, na sala.

- *Temos que ter papel velho.* (Simão)

- *Pois é, para o voltamos a utilizar.* (Tatiana)
- *E o que será que temos que fazer para podermos voltar a utilizar os papéis velhos?* (Ed<sup>a</sup>. Estagiária)
- *Nós não sabemos Beatriz. Podes dizer-nos como se faz por favor?* (Margarida)

(Nota de campo n.º 11, 23 de abril de 2013)

Explicamos às crianças as diferentes fases em que consiste a reciclagem do papel. No final, quando voltamos a questionar as crianças sobre o que teriam que fazer primeiro lugar, uma das crianças respondeu:

- *Temos que rasgar os papéis velhos em pedacinhos pequenos para depois os pormos em água* (Martim).

(Nota de campo n.º 12, 23 de abril de 2013)

Após divisão das crianças pelas mesas, distribuámos papéis de jornal para que estes pudessem concluir a primeira fase do processo de reciclagem. No decorrer da atividade, fomos percebendo que algumas das crianças sentiram mais dificuldades que outras, no entanto todas elas conseguiram concluir a atividade. Este exercício é bastante importante, em idade pré-escolar, na medida em que desenvolve na criança a motricidade fina e a direccionalidade do corte. Depois de concluída a primeira fase e de termos triturado o papel, já com a pasta de papel feita e após verificarmos as alterações que o papel foi tendo, debatemos com o grupo sobre como poderíamos então fazer o papel reciclado partindo da pasta que tínhamos acabado de fazer. Uma das crianças respondeu:

- *Se calhar temos que colocar a pasta em cima da mesa e deixar secar* (Ana).

(Nota de campo n.º 13, 24 de abril de 2013)

Mostramos uma peneira retângular e voltamos a questionar as crianças, desta vez para que serviria o objeto que estávamos a mostrar e se sabiam qual o seu nome. Como nenhuma das crianças sabia o que era, passamos essa informação. Uma das crianças do grupo encheu a peneira com a pasta de papel enquanto outra, com um pano seco foi retirando os excessos de água. Colocamos um pano sobre a mesa e sobre ele foi colocada a pasta de papel. Esta atividade foi realizada em pequenos grupos para que todos tivessem oportunidade de participar (*vide* figuras 12 e 13).



**Figuras 12 e 13.** Realização de folhas de papel reciclado

Na área de expressões como estávamos na primavera, decidimos com todo o grupo construir a árvore da primavera. Esta foi elaborada com alguns materiais reutilizáveis uma vez que falávamos na importância de preservar a natureza.

A expressão plástica é sem dúvida uma área de extrema importância para a criança, na medida em que ajuda a desenvolver a criatividade e sentido crítico e estético. De acordo com o que está expresso nas OCEPE, “a educação estética (...) estará presente no contacto com diferentes formas da expressão artística que serão meios de educação de sensibilidade” (p. 55). Deste modo, é o contacto com o meio envolvente e a natureza, que permitem à criança apreciar a beleza nos mais diversos contextos e situações. A educação estética relaciona-se assim com a área de expressões que é uma das preferidas das crianças.

Para a construção da árvore começamos por fazer a copa pintando as mãos das crianças para que elas fizessem impressões, ideia que foi originalmente dada por uma das crianças, do grupo, enquanto o tronco foi formado com rolos de papel higiénico que depois de pintado foi colado na parte correspondente. Os animais que aparecem nas figuras seguintes foram construídos pelas crianças recorrendo a rolhas de garrafas de plástico e a copos de iogurte.

No decorrer da atividade, o grupo mostrou-se envolvido e interessado na tarefa que estava a realizar, dando sempre ideias para o que poderíamos fazer a seguir para completar a árvore.

O resultado final foi bastante satisfatório e pode ser visualizado nas figuras que se seguem (*vide* figuras 14, 15 e 16).



**Figuras 14, 15 e 16.** Imagens relativas à árvore da primavera

A nossa árvore foi colocada numa parede da instituição, fora da sala, o que fez com que as crianças ainda tivessem mais orgulho no trabalho que fizeram e foi também uma forma de valorizar as produções que foram realizadas pelas crianças do grupo.

### **3.1.3. Experiência de Ensino-Aprendizagem: vamos conhecer a floresta!**

Esta experiência de aprendizagem integradora surgiu no âmbito do tema que nos foi proposto pela instituição - a “Floresta” - e como seguimento da experiência descrita anteriormente. Começámos por abordar este tema partindo do livro *O Grufalão* (Donaldson, 2010). A escolha desta obra de literatura para a infância baseou-se preferencialmente no facto da história se passar numa floresta para, desta forma, remetermos as crianças para um espaço diferente do qual, a maioria estava habituada. Visto o grupo ser maioritariamente proveniente de um meio urbano, considerou-se necessária a apresentação da floresta, uma vez que estes não detinham muitos conhecimentos acerca deste meio.

Antes de iniciarmos a leitura pensamos que seria interessante refletir com as crianças sobre a capa do livro para que estas nos informassem sobre o que pensavam que seria a história, analisando, posteriormente, os restantes elementos paratextuais do livro. Consideramos pertinente a identificação destes elementos, na medida em que é através

desta exploração que as crianças podem contextualizar um pouco as histórias numa fase prévia à leitura. Concordamos, por isso, com Balça (2007) quando afirma que “estas actividades de pré-leitura têm como objectivo motivar as crianças para a leitura, atizar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizar as suas referências intertextuais, colocar desde logo, hipóteses sobre o texto” (p.134).

Analisando a capa do livro, o grupo tentou adivinhar o título do conto bem como o seu conteúdo. Foram registadas as seguintes respostas:

- *Parece um urso e um rato* (Ana).
- *É sobre um animal muito feio e um rato* (João).
- *E estavam na floresta* (Gonçalo).
- *O monstro estava-se a esconder do rato* (Maria).
- *Devia de ser para o assustar!* (Diogo)

(Nota de campo n.º 14, 28 de maio de 2013)

Depois do breve diálogo sobre a capa demos início a uma leitura expressiva do conto. Após a leitura, a pedido do grupo, mostramos as imagens que o ilustravam. Quando estávamos a ver as imagens que iam aparecendo ao longo da história fomos questionando sobre algumas das plantas que iam aparecendo, chegando à conclusão que, apesar de muitas das vezes as crianças irem para as aldeias durante o fim-de-semana, não conheciam quase nenhuma das árvores/plantas que existem na natureza, à exceção das árvores de frutos mais conhecidas e dos nomes de algumas flores.

Desta forma, pensamos ser pertinente mostrar ao grupo algumas das diferentes plantas que podemos encontrar na floresta e, através de imagens, falarmos um pouco sobre as características das mesmas.

Além das imagens, também foram recolhidas algumas folhas para que as crianças pudessem verificar que tal como existem diferentes plantas também existem diferentes folhas com as mais variados tamanhos, formas, recortes, texturas, cores, etc., e que, muitas vezes, são características de uma dada planta. Questionamos o grupo sobre o que poderíamos fazer com tantas folhas. Registamos a resposta de uma das crianças:

- *Podíamos formar grupos com as folhas e juntamos as que são da mesma cor* (Fábio).

(Nota de campo n.º 15, 28 de maio de 2013)

Tirando partido da ideia dada desafiamos as crianças para que agrupassem as folhas segundo algumas características, à sua escolha, como por exemplo o recorte da margem, a

cor, a textura, o tamanho, etc. Enquanto formavam conjuntos de acordo com os diferentes tamanhos das folhas, fomos questionando as crianças sobre quais seriam a maior e a menor, bem como as que possuíam o mesmo tamanho, trabalhando assim o domínio da matemática (*vide* figuras 17, 18 e 19).



**Figuras 17, 18 e 19.** Fotos relativas à formação de conjuntos com as folhas

Moreira e Oliveira (2004) defendem que “a classificação é fundamental na formação de conjuntos, isto é, agrupar objectos de acordo com um critério como por exemplo, a cor, a forma, a utilidade, reconhecendo semelhanças e diferenças de modo a estabelecer relações de pertença entre diferentes objectos e as propriedades identificadas” (p. 43). Ao saber classificar a criança é mais capaz de incluir um dado objeto, neste caso as folhas, num conjunto de acordo com uma dada característica. Torna-se assim importante que a criança saiba classificar objetos segundo características que estes têm em comum para conseguirem formar conjuntos pretendidos.

De modo a podermos trabalhar a expressão dramática na sala, pensamos propor uma apresentação, feita pelas crianças, com recurso a máscaras com os animais da floresta/selvagens.

Concordamos com o que se encontra expresso nas OCEPE:

a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal (ME/DEB,1997p. 59).

Começamos por distribuir pelo grupo, aleatoriamente, máscaras para que as crianças pudessem pintar (*vide* figura 20).



**Figura 20.** Algumas das máscaras pintadas pelo grupo

As máscaras serviram para que, posteriormente, e a pares, de acordo com o animal que tinham, falassem um pouco sobre eles dizendo tudo aquilo que sabiam, como por exemplo, qual era o seu habitat (tendo, previamente explicado o significado da palavra), o que comia, etc. Todas as crianças do grupo adoraram esta atividade. Inicialmente, nem todas as crianças se sentiam à vontade para dialogar mas, com a nossa ajuda e com a do seu par, todas acabaram por falar. Esta atividade serviu assim, não só para que as crianças se desinibissem e sentissem à vontade para falarem para todo o grupo, como também para ficarmos a saber quais os conhecimentos que o grupo possuía acerca dos animais que existem na natureza. Para além do que ia sendo dito pelas crianças, também fomos abordando alguns conteúdos que pensamos pertinentes acerca desta temática, das quais as crianças não tinham conhecimento.

Tendo ainda por base a atividade anterior, em pequeno grupo, foram construídas pelas crianças dois animais selvagens com recurso a materiais reutilizáveis, aplicando a técnica do papel *collé*. Para realizar esta técnica precisamos de um balão ou outro suporte qualquer (no nosso caso foram materiais reutilizados) de forma a reproduzir o objeto pretendido, e cola branca com tiras e pedaços de papel para a fortalecer.

Pensamos ser pertinente utilizar materiais reutilizáveis para que as crianças, não só aprendam a guardar, como também a reutilizar recursos que podem vir a contribuir também para o desenvolvimento sustentável do nosso planeta. Desta forma, devemos mostrar-lhes que existem materiais que não devemos deitar ao lixo, pois podem ser utilizados para outras coisas, e que existem também diversos objetos que utilizamos no nosso dia-a-dia que já foram outras coisas anteriormente.

Para a realização desta atividade, em cima da mesa, foram dispostos diferentes materiais para que as crianças pudessem observar e explorar, tais como: rolos de papel,

caixa de ovos, garrafas, garrafão, papel de jornal, copos e pratos de plásticos já usados, etc. Era nossa intenção dar, às crianças, “oportunidades diárias e constantes para explorarem e experimentarem, sem pressas, os materiais” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 507).

Depois das crianças observarem e analisarem os materiais que tínhamos, decidiram que queriam criar uma serpente e uma girafa. E assim foi! Com recurso aos materiais que dispunham, cada um dos grupos, foi construindo o seu animal. Tanto para a construção da serpente como da girafa, as crianças começaram por rasgar tiras de papel para deitar na cola branca de forma a “forrar” o animal que iam construindo. As figuras que se seguem tentam retratar as diferentes fases referentes da construção dos dois animais (*vide* figuras 21, 22, 23, 24 e 25).



**Figuras 21, 22, 23, 24 e 25.** Construção da serpente e da girafa

Posteriormente, assim que a cola branca secou, as crianças pintaram as suas criações com as cores características de cada um dos animais.

Em diálogo, e em grande grupo, pensamos criar uma pequena maquete de forma a construirmos a nossa própria floresta. Assim, e de forma a finalizar esta cadeia de atividades, construímos a nossa maquete da floresta, em que tudo foi feito pelas crianças, exceto os animais. Para desenvolver esta atividade duas crianças do grupo começaram por pintar o suporte sobre o qual iriam colocar, quer os animais quer os restantes elementos

pertencentes à floresta. Enquanto um grupo ficou responsável por fazer e pintar as árvores, outro ficou responsável por criar os restantes adornos para a nossa maquete. Uma das crianças do segundo grupo teve a ideia de criarmos um ribeiro que passasse no meio da floresta, dando até ideias de como é que o iam preparar.

O resultado final da nossa maquete (que na nossa opinião ficou muito bem) pode ser visto na figura que se segue (*vide* figura 26).



**Figura 26.** Resultado final da maquete da floresta

Esta atividade tinha como finalidade desenvolver na criança conhecimentos, quer a nível da área do conhecimento do mundo, quer da área da formação e pessoal e social, uma vez que as crianças tinham de colaborar entre si, respeitando as suas ideias, dar oportunidade a todas de participar e distribuir tarefas. Além destas duas áreas, a construção da maquete desenvolveu ainda nas crianças capacidades a nível do domínio da expressão plástica, na medida em que tiveram oportunidade de criar e representar imagens do quotidiano, utilizando diferentes materiais. Concordamos assim com o que as OCEPE (1997) recomendam

valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor. Apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e à sua evolução (ME/DEB, 1997, p. 61).

### **3.2.Experiências de ensino-aprendizagem no âmbito do 1.º CEB**

O professor do 1.º CEB tem um papel importante na vida de cada criança, na medida em que é através das experiências de aprendizagem que lhe são proporcionadas na

escola que esta vai descobrindo, criando e resolvendo problemas, ou seja, vai construindo o seu conhecimento. Ao longo deste ciclo, a criança começa a desenvolver capacidades e a consolidar conhecimentos que se constituirão como bases necessárias para a sua formação. Na nossa prática, de modo a conseguirmos proporcionar experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras, tivemos a preocupação de fomentar uma boa relação entre todas as crianças, tornando, desta forma, o ambiente educativo agradável, o que nem sempre foi fácil.

As atividades desenvolvidas foram sempre pensadas tendo em conta não só os conteúdos que nos eram propostos, mas também os interesses e necessidades das crianças. Tivemos, ainda, em linha de conta a autenticidade, a atenção, o cuidado e o pensamento holístico para o desenvolvimento de atividades integradoras, englobando assim todas as áreas do saber.

O quadro que apresentamos de seguida diz respeito a todos os conteúdos que foram abordados ao longo da PES, neste ciclo de ensino. Sustentamo-nos, para tal, nos documentos oficiais que seguimos para a planificação da nossa prática, nomeadamente as Metas Curriculares do Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012), as Metas Curriculares da Matemática (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013) e na Organização Curricular e programas para o 1.º Ciclo (ME, 2004).

#### Quadro 4. Conteúdos abordados no 1.º CEB

<b>COMPONENTES DO CURRÍCULO</b> (Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho)			
<b>Português</b>	<b>Matemática</b>	<b>Estudo do Meio</b>	<b>Expressões Artísticas e Físico-Motoras</b>
<p><b>ORALIDADE</b> Regras de interação discursiva; Produção de discursos.</p> <p><b>LEITURA E ESCRITA</b> Alfabeto e grafemas; Leitura de pseudo-palavras e textos; Vocabulário; Organização da informação lida; Ortografia; Planificação da escrita; Escrita de textos; Revisão de textos; Leitura orientada;</p>	<p><b>NÚMEROS E OPERAÇÕES</b> Adição; Subtração; Multiplicação; Divisão; Resolução de problemas.</p> <p><b>GEOMETRIA E MEDIDA</b> Localização e orientação no espaço.</p> <p><b>ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTOS DE DADOS</b> Conjuntos;</p>	<p><b>BLOCO 1 - À DESCOBERTA DE SI MESMO</b> Naturalidade e nacionalidade; O seu corpo; A saúde do seu corpo; A segurança do seu corpo.</p> <p><b>BLOCO 2 - À DESCOBERTA DOS OUTROS DAS INSTITUIÇÕES</b> Os membros das suas famílias;</p>	<p><b>EXPRESSÃO MUSICAL</b> Jogos de exploração da voz.</p> <p><b>EXPRESSÃO DRAMÁTICA</b> Dramatização com fantoches.</p> <p><b>EXPRESSÃO PLÁSTICA</b> Pintura Recorte Dobragens Desenho Técnicas de impressão</p>

<p>Tipos e formas de leitura ; Memorização e compreensão; Tipos de texto (narrativo, descritivo, expositivo, poesia, anúncios...).</p> <p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b> Leitura e audição de textos; Componentes da narrativa; Estrutura da narrativa ; Paratexto e vocabulário relativo ao livro; Relações inter e intratextuais; Compreensão de textos literários.</p> <p><b>GRAMÁTICA</b> A classe dos verbos, conjugações verbais; Determinantes demonstrativos e possessivos; Discurso direto.</p>	<p>Estimativas; Diagramas de caule e folhas; Padrões numéricos.</p>	<p>O passado familiar mais longínquo; O passado e meio local; Conhecer costumes e tradições de outros povos; Reconhecer símbolos locais; Conhecer símbolos regionais; Outras culturas na comunidade.</p> <p><b>BLOCO 3 - À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL</b> Os seres vivos do ambiente próximo.</p>	
---	---	---	--

De seguida, serão descritas, analisadas e refletidas, três das experiências de ensino e aprendizagem que foram desenvolvidas com as crianças. Em todas estas experiências procurámos sempre articular um ou vários conteúdos com as diferentes áreas curriculares de forma a tornar as experiências de ensino e aprendizagem integradoras.

### 3.2.1. Experiência de Ensino-Aprendizagem: primeiros socorros

A área do estudo do meio é de extrema importância, uma vez que fomenta na criança o interesse em descobrir o mundo que a rodeia e desenvolve o espírito crítico. Esta área curricular promove práticas que valorizam a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de pessoas responsáveis, autónomas e solidárias, apelando aos direitos e deveres de cada um. É facilmente perceptível que o Programa de Estudo do Meio (Ministério da Educação [ME], 2004) se apresenta organizado em blocos de conteúdos precedidos de um texto introdutório que foca aspetos relacionados com a sua natureza e alguns aspetos metodológicos.

Os aspetos relacionados com o respeito por cada um de nós e pelos outros ocupam um lugar de destaque. Assim, pretende-se promover uma educação social, cultural e ambiental, enquanto parte do processo ensino-aprendizagem de cada criança, de modo a

fornecer-lhe meios que a tornem crítica e interveniente no futuro. As práticas de ensino implementadas em contexto educativo, no âmbito do Estudo do Meio e Cidadania desenvolvem na criança “competências de análise da sociedade em que está integrada” (Roldão, 2004, p. 12). Esta área promove por isso, na criança, um vasto conjunto de aprendizagens que estas podem e devem pôr em prática quando estão em comunidade. Roldão (2004) defende que “conhecer muito bem a «sua» comunidade é, nesta perspetiva, entendido como um primeiro passo para a compreensão da sociedade global em que o indivíduo em formação deverá intervir e participar” (p. 12). A autora afirma ainda que “a área de Estudo do Meio permite, assim, não só a promoção de um conjunto de aprendizagens relevantes, mas a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, contribuindo para o seu enriquecimento como pessoa” (p. 32).

As atividades a seguir descritas relacionam-se com o conteúdo, os primeiros socorros, que começamos por abordar em estudo do meio. Este encontra-se inserido no tema “A segurança do seu corpo” do 1.º bloco do Programa de Estudo do Meio para o 1.º CEB “À descoberta de si mesmo”. Com este bloco pretende-se que

os alunos estruturam o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de auto-estima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes. (ME, 2004, p. 105)

De forma a introduzir então este conteúdo, começamos por ler uma história ao grupo, intitulada *Quem quer um rinoceronte barato?* de Shell Silverstein (2010). Esta história ia ao encontro do tema de Estudo do Meio e permitiu-nos trabalhar também o Português, a Matemática e as Expressões. Numa primeira fase, começamos por trabalhar conteúdos da área do Português. Questionamos as crianças sobre a forma como tinha decorrido o fim-de-semana, ao que todas responderam que tinha corrido bem e que até tinham realizado alguns sonhos. Após falarmos um pouco sobre o fim-de-semana de cada uma e das suas novidades, uma das crianças também nos perguntou se o nosso também nos tinha corrido bem. Partindo deste ponto, começámos então por contar a nossa pequena história.

- *Vocês nem imaginam o que me aconteceu. Não é que quando cheguei a casa na sexta-feira os meus pais tinham uma surpresa para mim? O meu fim-de-semana foi uma grande confusão* (Profª. Estagiária).
- *Uma surpresa?! O que era professora?* (Maria)
- *E porque que é que foi uma confusão?* (Tiago)



Como podemos ver nas imagens, as crianças apelaram à sua imaginação e tentaram atribuir ao rinoceronte características que fizessem com que este fosse vendido o mais rápido possível, dizendo até que o animal em causa era *bondoso; meigo; amigável; engraçado; etc.* Alguns ainda escreveram utilidades do animal, informando o possível comprador que o rinoceronte *protege a casa e cozinha; ajuda os donos e é organizado.*

Os anúncios que foram criados pelas crianças depois de escritos e ilustrados foram lidos, em voz alta, para que todo o grupo ficasse a conhecer o trabalho dos colegas. Na nossa opinião, ler em voz alta para todo o grupo faz com que a criança se sinta mais segura na sua leitura e no trabalho que fez. Concordamos com Jean (1999) quando refere que a “leitura em voz alta foi, e continua a ser, uma maneira de partilhar prazer, conhecimentos, informações” (p.65).

Depois de lidos, os anúncios, foram colados numa cartolina de forma a criar uma espécie de jornal de parede da sala. Foram expostos todos os anúncios como podemos ver na figura que se segue (*vide* figura 29).



**Figura 29.** Jornal de parede com os anúncios para a venda do rinoceronte.

Na componente curricular de Português também foi trabalhado um texto de escrita criativa que depois foi utilizado para elaborarmos um pequeno livro com as histórias de cada uma das crianças. Esta atividade será descrita na segunda experiência de aprendizagem apresentada neste relatório.

Partindo desta componente curricular, e porque nos permitiu interligar todas as outras, abordamos conteúdos das diferentes áreas. Na Matemática, por exemplo, resolvemos problemas relacionados com a venda do rinoceronte. Como a maior parte das crianças deste grupo sentia alguma dificuldade em compreender e resolver problemas, de dois ou mais passos, optamos por trabalhar estratégias de resolução, pois tal como refere Palhares (2004) “só se aprende a resolver problemas resolvendo problemas” (p.17).

Algumas das crianças tinham dificuldades em entender que era no enunciado que podiam encontrar toda a informação necessária para a realização do problema e, por isso, não percebiam qual o algoritmo que tinham que utilizar para a resolução do mesmo. Neste sentido, percebemos que

a falta de sucesso na resolução de problemas decorre, a maior parte das vezes, não da falta de conhecimentos matemáticos mas sim da ineficácia do uso desses conhecimentos. Por vezes quem está a resolver o problema não sabe mobilizar o conhecimento que possui para aplicá-lo à nova situação (Palhares, 2004, p.17).

De forma a motivar as crianças para a resolução de problemas, e depois de já termos resolvido em conjunto alguns problemas relativos à venda do rinoceronte, apresentamos à turma uma caixa que continha diversos cartões com enunciados de diferentes problemas de Matemática. Foi uma das melhores estratégias que encontramos para motivar as crianças, pois como não sabiam o que ia sair estavam sempre muito interessadas em realizar esta atividade.

Sempre que uma criança ia ao quadro resolver o problema retirado da caixa, era solicitada para que explicasse o raciocínio que tinha utilizado para chegar ao resultado final. Concordo que “é urgente que, desde cedo, a criança partilhe os seus raciocínios com os colegas. O professor deve estar atento para conhecer e compreender os processos mentais dos alunos” (Fernandes, 1994, p. 60). O mesmo autor também defende que “os alunos, ao colocarem em comum os seus processos intelectuais, ao aprenderem com os seus próprios raciocínios e com os dos outros, incorporam novas formas de pensar e integrar a informação” (Fernandes, 1994, p.60).

Torna-se, por isso, fundamental que as crianças expliquem os seus raciocínios para que os seus colegas possam aprender outras estratégias com ela, e nós, professores, consigamos perceber como a criança chegou ao resultado, A verbalização do raciocínio ajuda-nos também a perceber as dificuldades da criança, ou seja, quais as suas falhas quando o resultado não está correto.

Relativamente à componente de Estudo do Meio começamos por mostrar a caixa dos primeiros socorros que trouxemos de casa (depois de um fim-de-semana a cuidar da família) e questionamos as crianças sobre se já conheciam, ou o que pensavam que podiam encontrar lá dentro. À medida que íamos tirando o material que se encontrava no interior da caixa, íamos exemplificando para que servia cada um dos objetos retirados.

Assim que todos tiveram oportunidade de ver e manusear os materiais, remetemos as crianças para um pequeno jogo/dramatização: “O que devemos fazer em situações de

emergência?”. No programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo do Ensino Básico expressa-se que é

através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto direto com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, bem como através do aproveitamento da informação vinda de meios mais longínquos, que os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos (ME, 2004, p. 105).

Pensamos ser uma mais-valia este género de atividades práticas, na medida em que, para além de incentivar e motivar a criança para um dado conteúdo/atividade, ela aprende pondo em prática aquilo que já sabia. O confronto prévio com o que já sabia permitiu ativar a curiosidade para aprender coisas novas, tornando-se assim a criança um aprendiz construtor do seu próprio conhecimento.

Pretendia-se com a realização deste jogo que as crianças imaginassem que se encontravam numa situação de emergência. Partindo da imaginação de cada uma, as crianças tinham que dramatizar uma situação de emergência, descrevendo a sua situação e o local em que se encontravam. Enquanto uma criança simulava ter tido um acidente, outra tinha que socorrê-la utilizando os materiais que achava adequados à situação e, que se encontravam dentro da caixa de primeiros socorros. À medida que se iam utilizando os materiais procedia-se à explicação da sua utilidade e regras de utilização.

Pensamos que seria mais interessante realizar este jogo antes de explorarmos conceitos subjacentes ao tema e as atitudes corretas a ter em conta em cada uma das situações. Através das dramatizações apresentadas pelas crianças pudemos testar os seus conhecimentos acerca deste assunto, pois muitas vezes são confrontados com algumas destas situações no seu dia-a-dia. Desta forma, a dramatização constitui-se como um meio para as crianças mostrarem os conhecimentos que possuíam sobre o tema, permitindo-nos confrontar, mais tarde, as suas conceções com os conhecimentos que adquiriram sobre o tema, mais concretamente sobre as formas de agir, ou seja, aquilo que realmente é mais correto fazer em cada uma das situações de emergência.

Além do jogo mencionado, realizamos um outro de correspondência. Para o efeito, distribuímos pelas crianças três tipos de cartões. Uns continham imagens relativas às diferentes situações de emergência, outros tinham o significado de cada uma dessas imagens e os últimos continham os comportamentos corretos a ter em conta em cada uma dessas situações. Após a explicação dos objetivos e regras do jogo foi pedido, aleatoriamente, a uma das crianças que colocasse no quadro um cartão com uma imagem,

referente a uma situação de emergência. Posteriormente pediu-se à criança que tivesse a descrição relativa à imagem anterior, que a fosse colocar no quadro e, por fim, o seu tratamento. Este procedimento repetiu-se, para cada um dos cartões. No final do jogo, construiu-se um cartaz com as sequências corretas. Este segundo jogo foi realizado depois de termos apresentado, ao grupo de crianças, o conjunto de medidas que se prestam a uma pessoa em caso de primeiros socorros.

Relativamente a estes dois jogos, podemos afirmar que tanto um como o outro agradaram bastante à criança. Fomos notando que a maior parte do grupo estava interessado na realização dos mesmos. Foi nossa intenção proporcionar atividades mais lúdicas. Concordamos com Piaget (1964) quando refere que o jogo não pode ser visto apenas como um divertimento ou uma brincadeira para desgastar energia das crianças, uma vez que este favorece o seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral. Pensamos que, desta forma, se aprende melhor, pois através do jogo a criança constrói juízos de valor mobilizando todos os seus sentidos e desenvolvendo a sua capacidade perceptiva.

### **3.2.2. Experiência de Ensino-Aprendizagem: jogos de leitura e escrita criativa**

A componente curricular de Português é sem dúvida fundamental na formação da criança, sendo o domínio da língua materna essencial para que haja uma boa integração na sociedade e um bom aproveitamento escolar. Ao dominarem e compreenderem bem a sua língua poderão utilizá-la quer para comunicar com os outros oralmente, quer por escrito. Tal como confirma Rebelo (1993) “a leitura e a escrita fazem parte da comunicação humana e ambas estão ligadas quer à aprendizagem quer à utilização de linguagem” (p. 39).

No Programa de Português do Ensino Básico (Reis, 2009), encontra-se expresso que

a riqueza das interações orais proporcionadas à criança permitir-lhe-á adquirir vocabulário, produzir estruturas cada vez mais complexas e discursos com graus de formalidade e adequação progressivamente crescente. Ao mesmo tempo, convivendo com uma diversidade de textos escritos ela interiorizará múltiplas estruturas textuais, alargando a sua competência discursiva e textual, quer do ponto de vista da produção, quer da compreensão (p.61).

Deste modo, consideramos pertinente a realização de atividades, quer de leitura, quer de escrita, na medida em que pretendíamos desenvolver, nas crianças, o seu vocabulário, gosto pela escrita e leitura, etc.

A experiência de ensino e aprendizagem que aqui apresentamos é uma análise sobre algumas das atividades de jogos de leitura e de escrita criativa que desenvolvemos, com o grupo, ao longo da nossa prática. As atividades que iremos descrever neste ponto foram realizadas em diferentes momentos, tendo como objetivo desenvolver na criança competências de leitura e escrita. Para tal, proporcionamos-lhe atividades que pensamos terem contribuído para melhorar a sua escrita bem como a leitura.

Concordamos com Balça (2007) quando refere,

sendo o ensino da língua não só o ensino da leitura, mas também o ensino da escrita, é fundamental que o professor ensine os seus alunos a escrever através, nomeadamente, de modelos do processo de escrita centrados no processo e não no produto” (p.134).

Consideramos assim necessária a constante prática não só de atividades de escrita como também de leitura para que as crianças se tornem, futuros escritores e leitores e também falantes fluentes da sua língua materna. Cabe por isso, ao professor, adotar estratégias e propor à criança atividades que potenciem e desenvolvam nela a criatividade, motivando-as assim para a escrita. Concordando com Condemarín e Chadwick (1987), as atividades de escrita criativa tornam-se num dos melhores meios para estimular os processos quer de pensamento quer de imaginação da criança. Os mesmos autores referem ainda que “o termo *escrita criativa* é aplicado com maior propriedade às composições espontâneas imaginativas que são elaboradas como produto da fantasia ou da experiência” (Condemarín, & Chadwick, 1987, p.159)

A primeira atividade de escrita que propusemos, ao grupo, surgiu depois de feita a leitura do livro *Quem quer um rinoceronte barato?* de Shel Silverstein (2010) (*vide* figura 36). Este livro, conta-nos a história de uma família que adota um rinoceronte como animal de companhia. Descreve algumas das situações de humor que este animal pode proporcionar, bem como algumas utilidades e lides domésticas que pode proporcionar.

Com a leitura e interpretação da história pretendíamos remeter as crianças para um mundo de fantasia, para assim ampliarem e desenvolverem um pouco mais a sua imaginação. A atividade de escrita que realizamos com as crianças consistiu na elaboração de um pequeno texto, recorrendo à imaginação, sobre a sua própria história com um animal doméstico ou selvagem que gostariam de ter, descrevendo para além das ajudas e alegrias que eles poderiam dar, algumas trapalhadas e confusões que causariam nas suas casas. Posto isto, as crianças, começaram por escolher os mais diferentes animais selvagens, como o elefante, a girafa, o macaco, o leão, o hipopótamo etc.. No entanto, o animal mais

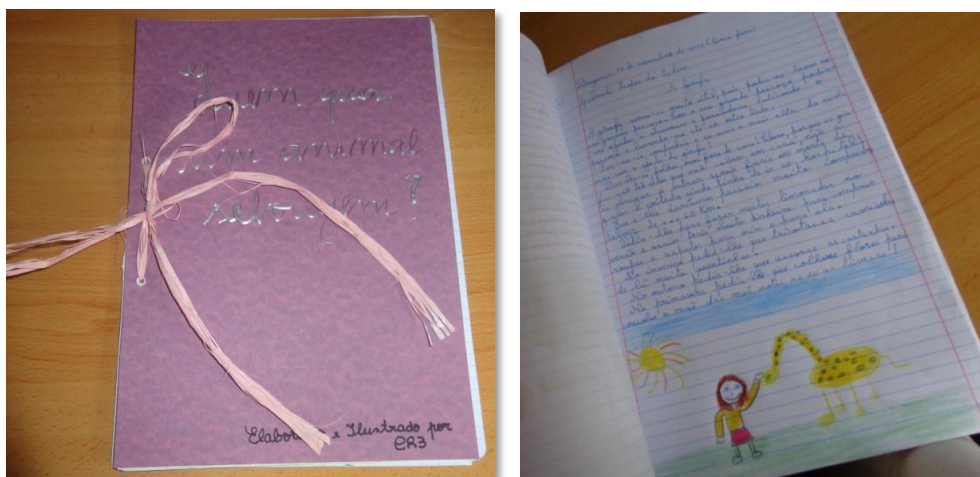
escolhido pelo grupo foi a girafa. Tal como afirma Toresse, citado por Bach (1991) “É a criança que é motivada e não o exercício ou a tarefa que se lhe propõe” (p. 38).

A atividade despertou de imediato o interesse das crianças. Na nossa opinião, achamos que motivamos mais as crianças para a escrita quando escolhemos temas que vão ao encontro dos seus interesses ou das vivências do seu quotidiano. Concordando com Pereira e Azevedo (2005), quando referem que

o que se pretende é que sejam criadas condições para que a criança venha a gostar de ler e escrever, que o professor conduza o aprendiz leitor a tornar-se posteriormente leitor e escritor, e que a criança aprenda a trabalhar de maneira autónoma e também com os outros (p. 84).

De modo a podermos trabalhar a escrita criativa dentro da sala de aula devemos criar um ambiente de confiança com o grupo para que as crianças se possam expressar livremente, não desvalorizando, nunca, o que foi escrito pela criança. O papel do professor é o de ser “responsável pelo estabelecimento de uma boa comunicação dentro da aula, por oferecer estímulos e afecto e por favorecer um clima de confiança e respeito que promovam a auto-estima e o auto-conceito de todos os alunos” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 83). Podemos afirmar que a criatividade de um dado indivíduo só poderá exprimir-se na ausência de qualquer juízo ou apreciação pois, para que o aluno consiga produzir um texto sem qualquer tipo de receio é necessário que ele se sinta confiante das suas capacidades.

Numa fase final, os textos escritos pelas crianças foram recolhidos de forma a pudermos criar um pequeno livro com as suas histórias (*vide* figuras 30 e 31).



**Figuras 30 e 31.** Livro com as histórias criadas pelo grupo

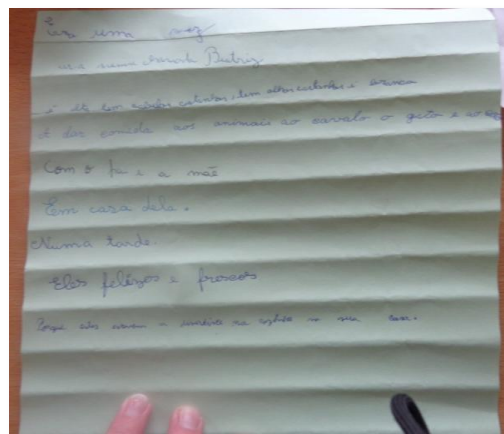
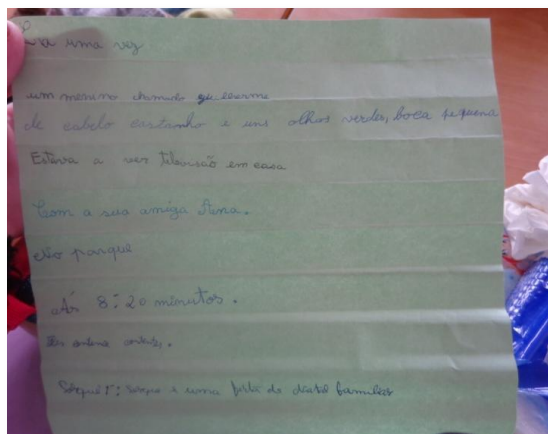
Para além desta atividade de escrita criativa desafiamos o grupo para uma outra totalmente diferente. Desta vez, as crianças tinham que criar uma história em rede

contando com a ajuda de todos, mais precisamente a escrita em harmónio. Começamos por desenvolver esta atividade distribuindo pelo grupo, uma folha de papel previamente dobrada em “leque”. Assim que todos possuíam, a folha, questionamos o grupo sobre a forma como pensavam que iriam escrever a história. Após termos verificado alguma indecisão, informamos que iam escrever uma história em rede. As crianças, baseadas nas experiências anteriores de escrita em rede, questionaram-nos e descreveram a forma como já o tinham feito.

- *Vamos ter que escrever uma frase em cada uma das linhas professora?* (Ana)
- *A última vez que fizemos uma história em rede escrevemos todos a mesma história* (Mariana).
- *Pois foi, cada um disse uma frase para a história* (Vicente).

(Nota de Campo n.º 18, 16 de dezembro de 2014)

Partindo do diálogo estabelecido explicamos às crianças que tinham que criar pequenas histórias respondendo a perguntas que lhes íamos colocando. As respostas às questões eram dadas em cada uma das dobras da folha. À medida que iam dando as respostas às questões tinham que passar para o colega que se seguia, dobrando a folha para que este último não conseguisse ver o que tinha sido escrito, anteriormente. Este procedimento repetiu-se até se terem esgotado todas as questões. As perguntas colocadas foram: *Como começa a história: Era uma vez..., há muito tempo atrás...? Quem? Como é? O que está a fazer? Com quem? Onde? Quando? Como se sentem? Porquê?* Mais uma vez pensamos que conseguimos motivar as crianças para uma atividade de escrita criativa pois, o facto de não conseguirem ver o que estava escrito anteriormente, fez com que as crianças se motivassem para poderem ver o resultado final. Podemos ver dois exemplos nas figuras que se seguem (vide figuras 32 e 33).



**Figuras 32 e 33.** Exemplos de duas das histórias em harmónio escritas pelo grupo

Consideramos de elevada importância o trabalho que foi realizado em grupo, na medida em que as histórias ganharam outra dimensão, visto que as crianças só descobriram o que fizeram em conjunto, no final, quando leram as histórias em voz alta.

Voltamos a lembrar que consideramos bastante pertinente que os trabalhos escritos sejam lidos em voz alta para o restante grupo. Isto faz com que a criança, com o tempo, se vá sentindo mais segura daquilo que vai escrevendo e além disso pode ouvir também o trabalho dos restantes elementos do grupo. Desta forma, deve ser lido não só o trabalho do “melhor” como também deve ser recolhido um pouco do trabalho de todos os outros.

Ao longo das leituras dos textos que fomos trabalhando em contexto de sala de aula, fomos percebendo que muitas das crianças não se sentiam à vontade para ler ou até mesmo que não gostavam de ler. Posto isto, pensamos que realizando diferentes jogos de leitura conseguíssemos motivar e interessar as crianças para esta temática. Fazendo com que uma leitura que geralmente pudesse ser mais séria ou aborrecida se tornasse um pouco mais divertida.

Concordamos que

ler é um acto livre e um leitor forma-se lendo, pelo que, se queremos devolver à leitura aqueles que, possuindo as habilidades técnico-leitoras, já lêem, teremos que o fazer pelo jogo, pela sedução, pela reconstituição dos ambientes de prazer e de fruição que fazem da leitura uma actividade agradável e/ou intelectualmente estimulante (Arguelles, citado por Azevedo, 2007, p. 152).

Assim, partimos para a realização do primeiro jogo de leitura. Para o efeito, começamos por ler um poema intitulado por “Quadras de Pé-Coxinho” do livro *As cores das vogais*, de Vergílio Alberto Vieira (1995). Quando desafiamos as crianças para lerem o mesmo poema, não acharam muito “piada”. De forma a motivá-las para a atividade informamos que teriam que ler o poema mas de forma um pouco diferente da que estavam habituados. Elas teriam que ler o poema omitindo as palavras que continham uma letra que designamos como proibida.

Distribuámos a turma por cinco grupos distintos, cada um deles tinha uma letra proibida diferente dos outros. Explicamos que a leitura do poema ia ser efetuada por um membro de cada grupo, à vez. Cada uma das crianças teria que ler o poema todo, contando que nas partes em que aparecia uma palavra com a letra que lhes era proibida não a deveriam ler em voz alta mas sim para si, omitindo assim a palavra.

Verificamos que o grupo gostou imenso de realizar este jogo de leitura uma vez que nos pediram para voltarem a reler o poema mas desta vez com o grupo todo, tornando assim a leitura mais difícil uma vez que tinham que estar atentos à leitura dos outros e de acordo com o ritmo de leitura que cada um possuía.

Uma vez que o primeiro jogo funcionou muito bem com o grupo, voltamos a proporcionar-lhes um segundo jogo de leitura. Após lermos, em conjunto com as crianças, a história “A menina e o burro” do livro de António Torrando *Trinta por uma linha*, distribuímos pelo grupo o texto com diferentes cores ao longo do mesmo.

Apresentamos aqui alguns comentários tecidos pelas crianças acerca do texto:

- *Oh professora, este texto está cheio de cores* (Rita).
- *Eu tenho frases com cores azuis, laranja, verde, vermelho e preto. E vocês?* (André)
- *Eu também tenho as mesmas cores* (Simão).
- *Temos todos as mesmas cores!* (Pedro)
- *Para que servem as cores que tem no texto? É para lermos só algumas partes?* (Joana)

(Nota de Campo n.º 19, 21 de janeiro de 2014)

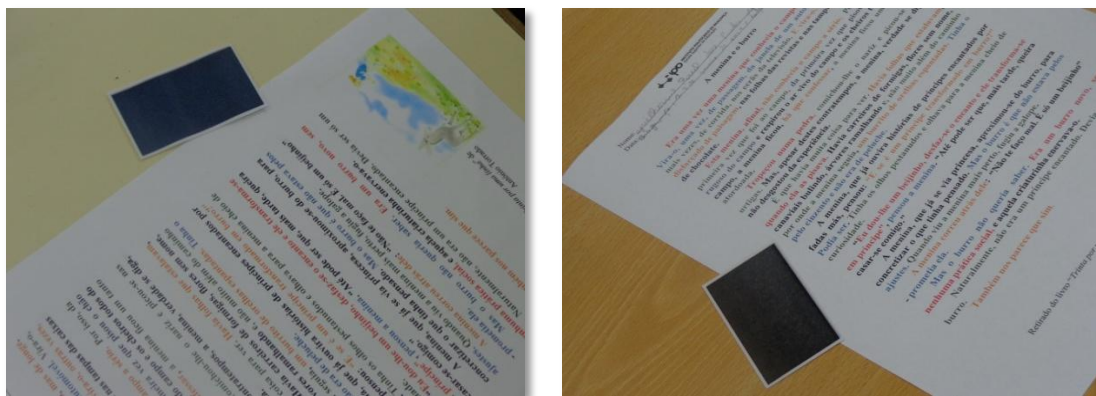
Como podemos ver pelo diálogo acima transcrito, as crianças, ficaram bastante curiosas com as cores que apareciam ao longo do texto. Aproveitando assim este interesse manifestado pelo grupo, apresentamos uma caixa que continha vários cartões e solicitamos às crianças que tirassem, à sorte, um desses cartões.

À medida que iam tirando os cartões da caixa iam verificando que as cores dos cartões tinham correspondência no texto, sendo que uma das crianças interveio dizendo:

- *Já sei professora para que servem estes cartões! Vamos formar grupos com as pessoas que têm as mesmas cores que nós* (Paula).

(Nota de Campo n.º 20, 21 de janeiro de 2014)

Atendendo a esta afirmação da criança informamos o grupo que os cartões serviam para isso mesmo, ou seja, que os elementos que possuíam a mesma cor no cartão teriam que se juntar para poderem ler o texto conforme a cor que lhe tinha saído (*vide* figuras 34 e 35).



**Figuras 34 e 35.** Cartões e folha de leitura

Antes de iniciarem a leitura em voz alta, solicitamos às crianças para que lessem o texto, numa primeira fase em silêncio, de forma a praticarem a leitura. É importante ler em silêncio de forma a poderem treinar não só o texto que irá ser lido mais tarde em voz alta mas também a respiração e o ritmo, uma vez que a “leitura silenciosa, aquela que é feita com os olhos, depende dos ritmos da respiração, que dependem dos textos lidos” (Jean, 1999, p.90).

Com a realização destes dois jogos de leitura podemos concluir que estes se tornaram bastantes importantes, na medida em que motivamos um pouco mais o grupo para a leitura, tendo ainda a oportunidade de pôr em prática e aperfeiçoar esta competência.

### **3.2.3. Experiência de Ensino-Aprendizagem: geometria e matemática na sala de aula**

Neste ponto do relatório, e com a experiência de ensino e aprendizagem que iremos descrever, pretendemos dar a conhecer um exemplo de como abordamos a Matemática no 1.º CEB.

Todos sabemos que a Matemática é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e pessoal da criança e que esta está presente nas mais diversas situações do nosso quotidiano. Sendo assim, temos a obrigação de proporcionar às nossas crianças a formação necessária para encarar essas situações ao longo da vida. É crucial que o professor fomente o gosto pela matemática, bem como o desenvolvimento do raciocínio matemático e até mesmo do cálculo mental.

A criança, quando chega à escola, possui, desde logo, um riquíssimo conhecimento informal, baseado numa grande diversidade de capacidades e numa enorme variedade de interesses. A sua curiosidade e entusiasmo para explorar o mundo que a rodeia leva-a, sem esforço, a penetrar nos conceitos elementares e a desenvolver

capacidades matemáticas. Por isso, muitas teorias sobre o ensino e aprendizagem da Matemática, tendem a valorizar a natural motivação das crianças e a sublinhar a importância de, desde o jardim de infância, serem agentes activos da sua própria aprendizagem (Boavida et al, 2008, p. 37).

Desta forma, torna-se fundamental que o professor proponha tarefas que vão ao encontro dos interesses das crianças de forma a estimular o gosto pela matemática. Com o intuito de motivar as crianças devemos propor atividades diversificadas, como por exemplo jogos, resolução de problemas, investigações, exercícios, etc. Para além disso, o mesmo conteúdo, pode e deve ser trabalhado de formas diferentes de modo a promover aprendizagens mais significativas.

De acordo com Ponte et al (2007) “o ensino da Geometria deve, neste ciclo, privilegiar a exploração, a manipulação e a experimentação” (p.20). Assim, e tendo em mente estas indicações metodológicas, tentamos pensar em atividades que fizessem com que a criança compreendesse e praticasse os conteúdos que iríamos abordar. Para o efeito e de modo a dar início a este tema na sala de aula, começamos por desenhar no quadro um pequeno ponto, questionando o grupo sobre o que é que tinha acabado de desenhar. De entre os vários comentários destacamos os seguintes:

- *É uma bolinha preta* (Ana).
- *É um pontinho preto* (André).
- *É um ponto professora* (Paula).

(Nota de Campo n.º 21, 21 de janeiro de 2014)

Voltamos a questionar o grupo, mas desta vez para sabermos se todos concordavam com as respostas que haviam sido dadas. Na sua maioria, o grupo, concordou que o que a professora tinha desenhado tinha sido um ponto, lembrando assim aquilo que já sabiam acerca desta temática embora muito superficialmente.

Começamos pelo ponto, considerando que este é o elemento base de toda a geometria e sem ele não podíamos passar para os conceitos seguintes. Foi então, partindo deste, que fomos introduzindo as retas, as semirretas, os segmentos de retas e, por fim, as retas paralelas e perpendiculares, questionando sempre as crianças sobre o que se recordavam acerca destes conceitos.

No geral, concordamos que as definições destes conceitos são muito abstratas tal como Cetquetti-Aberkane e Berdonneau (1997), quando referem que “não é fácil dar sentido a estes termos que no entretanto são muito familiares” (p.131). Desta forma, à medida que íamos abordando os diferentes conceitos íamos solicitando que, à vez, as

crianças fossem desenhar, no quadro, a sua representação gráfica bem como exemplos que poderíamos encontrar no nosso dia-a-dia para cada um destes termos.

O conceito mais difícil de compreender foi, sem dúvida, o quarto de volta. Tentamos explicar que quando duas retas perpendiculares se juntam, juntam-se por um quarto de volta. Como, no geral, as crianças não estavam a perceber o que tentávamos explicar, decidimos que era mais fácil exemplificar com uma situação do dia-a-dia. Para o efeito, solicitamos a uma criança que fosse para a frente da sala e desse cinco passos em frente. Assim que a criança deu os cinco passos, solicitamos para que esta se recordasse do que representava a fração  $\frac{1}{4}$  e, que tendo isso em conta, desse um  $\frac{1}{4}$  de volta, seguindo em frente dois passos. Este exercício foi sem dúvida a única forma de conseguirmos explicar às crianças este conceito. Se o grupo não tivesse visualizado como esta situação pode ser representada no nosso quotidiano, jamais teria percebido tão bem como por em prática, futuramente, num exercício. Corroboramos as palavras de Fonseca (2004), quando confirma que “a geometria é mais do que definições; deve contemplar a descrição de relações e de raciocínios, a construção de justificações e de demonstrações” (p. 251).

Ligar a Matemática com situações do nosso quotidiano faz com que se torne ainda mais importante, mostrando assim às crianças que ela está presente no nosso dia-a-dia e em muitas das coisas que nos rodeia. Posto isto, propusemos às crianças a realização de um desafio matemático que fosse ao encontro de uma situação real, promovendo assim a conexão entre a matemática e a vida real. Para o efeito, distribuímos pelas crianças o desafio (*vide* anexo I). Para a sua realização as crianças tiveram que seguir regras que lhes iam sendo dadas. Com esta atividade pretendia-se que as crianças interpretassem as regras fornecidas para conseguirem chegar a um dado local. No final, quando já todos tinham “chegado ao destino” solicitamos a uma criança para que fosse resolver o desafio ao quadro, explicando o processo que tinha utilizado para realizar o exercício proposto.

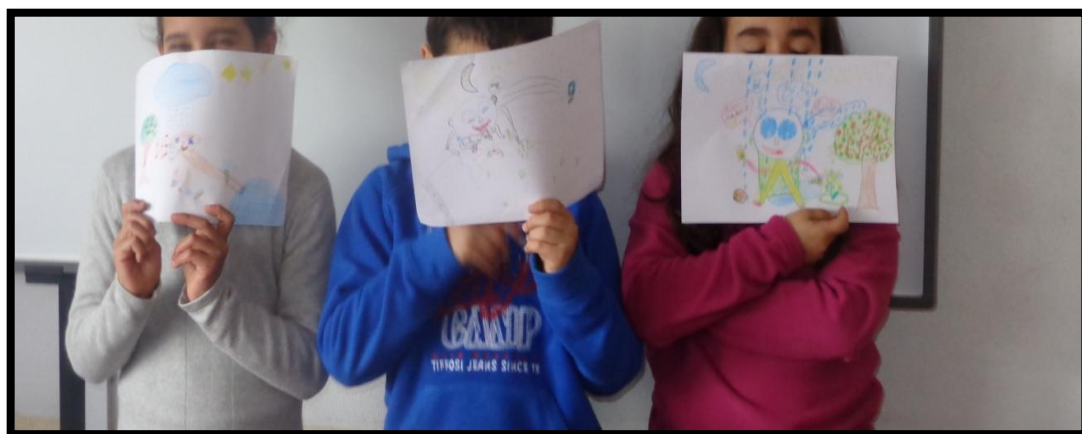
Pensamos que esta tarefa foi bastante desafiante, estimulante e interessante para as crianças. Nada melhor do que um exercício de consolidação de conhecimentos, ou seja, de aplicação dos conhecimentos adquiridos na resolução de situações, é a melhor forma de por à prova os seus conhecimentos e que ao mesmo tempo os prepare para situações do dia-a-dia. Este tipo de tarefas tem assim um papel importante no desenvolvimento das crianças relativamente à orientação espacial, promovendo também uma certa autonomia nas suas deslocações. Consideramos que tal como referem Heuvel-Panhuizen e Buys,

citados por Boavida et al. (2008), “a orientação é uma componente importante que leva à compreensão do espaço e um dos seus aspectos fundamentais é a localização” (p. 38).

Posteriormente, e com intuito de interligar a matemática com as competências curriculares do Português e das expressões, pensamos em trabalhar a história *Aquiles, o pontinho*, de Guia Risari (2008). Demos início a esta sequência de atividades estabelecendo um diálogo com a turma com o intuito de a familiarizar com a atividade que íamos realizar, explicando que deviam ter em atenção os detalhes que iam ser descritos ao longo de um texto. Posto isto, partimos para a leitura do livro. Enquanto ia sendo feita a leitura do conto, as crianças, tinham que desenhar aquilo que ouviam e reconheciam como o mais importante da história.

A leitura da história foi realizada de forma calma e pausadamente para que as crianças tivessem tempo para desenhar e representar aquilo que iam ouvindo. Assim que concluíram os seus trabalhos, voltamos a ler o texto a seu pedido. À medida que íamos relendo a história fomos mostrando as imagens para que as crianças comparassem o que desenharam com as ilustrações do livro.

De forma a concluir esta atividade fizemos uma partilha dos desenhos. Em grupos de três elementos, solicitámos às crianças para que apresentassem à turma os seus trabalhos. Optámos por fazer grupos uma vez que as crianças nos informaram que não se sentiam à vontade para o fazer sozinhas. A apresentação dos trabalhos por grupo permitiu que as crianças se desinibissem um pouco mais mostrando os seus produtos finais com orgulho, uma vez que se encontravam acompanhadas e apoiadas pelos colegas (*vide* figura 36).



**Figura 36.** Apresentação dos desenhos ao grupo

Esta atividade, além de estimular a criatividade e o gosto pela pintura e pelo desenho fomentou ainda a capacidade da criança retirar da história apenas aquilo que

considerava necessário à tarefa proposta e não tudo aquilo que ouvia, ou seja, ajudava a desenvolver a capacidade de selecionar.

Partindo do nome da história, voltamos a remeter as crianças para a Matemática. Relembrando os conceitos sobre a temática que tínhamos falado anteriormente. Ressalvamos que consideramos de extrema importância dar voz às crianças e, por tal, durante este período de tempo que trabalhamos com elas, valorizamos as suas falas, permitindo-nos ficar a par dos seus conhecimentos prévios acerca dos temas que estudamos. Depois de recordarmos algumas noções básicas sobre segmentos de reta questionamos o grupo acerca do conhecimento que possuíam sobre polígonos.

- *Eu não me lembro muito bem o que é* (André).
- *Nem eu, mas sei que a professora já falou sobre isso!* (Simão)

(Nota de Campo n.º 22, 27 de janeiro de 2014)

Partindo das respostas das crianças explicamos a designação de linha poligonal, informando que esta era formada por sucessivos segmentos de retas, consecutivos e que se tocavam dois a dois.

- *Já me lembro de falar nisso professora!* (Ana)
- *Eu também, existem dois tipos de linhas poligonais. As fechadas e as abertas* (Paula).
- *E os polígonos só são formados+ pelas linhas poligonais fechadas, não é professora?* (Pedro)
- *É isso mesmo Pedro, os polígonos são regiões planas limitados por uma linha poligonal fechada* (Profª. Estagiária).

(Nota de campo n.º 23, 27 de janeiro de 2014)

Prosseguimos com o diálogo, mas desta vez sobre a classificação que os polígonos têm de acordo com o seu número de lados.

- *Como vocês sabem os polígonos podem classificar-se segundo o seu número de lados. Por exemplo, se o polígono tiver apenas três lados, como podemos classifica-lo, Rita?* (Profª. Estagiária)
- *É um triângulo* (Rita).
- *E se tiver quatro lados Mariana?* (Profª. Estagiária)
- *É um quadrado* (Mariana).

(Nota de campo n.º 24, 27 de janeiro de 2014)

Partindo da concepção errada que a criança possuía, explicamos que os polígonos, quanto ao número de lados, podem ser considerados triângulos, quadriláteros, pentágonos, hexágonos, etc., de acordo com o número de lados que cada um deles possui.

Uma das crianças levantou a seguinte questão, a qual achamos bastante pertinente *Como se chamam os polígonos que só têm dois lados?* Com o intuito de resolver a dúvida da criança, solicitamos à mesma que fosse ao quadro e tentasse desenhar um polígono com dois lados. Depois de algumas tentativas, a criança concluiu que era impossível ligar duas linhas poligonais sem que estas fossem seguidas, sendo por isso a inexistência de um nome que classificasse um polígono com apenas dois lados. Aproveitamos esta dúvida para a realização de exercícios acerca da classificação dos polígonos quanto ao número de lados. Solicitamos, ainda, ao grupo que desenhasse polígonos de acordo com a classificação que lhes ia sendo dada.

Por fim, e de forma a concluir esta experiência de ensino e aprendizagem, solicitamos às crianças que, em pares, construíssem e desenhassem no caderno polígonos, com recurso a peças de tangram. Optamos pelo trabalho a pares, na medida em que a partilha de informação e a troca de conhecimentos entre as crianças é sempre uma mais-valia. Além disso, este tipo de trabalho em par/grupo é importante uma vez que ajuda a promover nas crianças a interajuda, a solidariedade e favorece as interações. Podemos assim corroborar com as palavras de Lopes e Silva (2009) quando afirmam que este tipo de trabalho favorece “as interações positivas no interior dos grupos bem como a aquisição/desenvolvimento das competências sociais. Isto é, acentua o desenvolvimento psicossocial da pessoa que aprende” (p.166).

Devemos ter em mente que, para que haja uma boa aprendizagem, devemos tornar a matemática um pouco mais assente em situações concretas e reais, uma vez que esta ciência, por vezes, é um pouco abstrata sendo exemplo disso a geometria. Os professores têm o dever de formar as crianças com bases sólidas para que possam enfrentar o seu futuro da forma mais eficaz possível.

## **Considerações finais**

Ao longo deste ponto procuraremos fazer a ponte entre as decisões que tomamos para a elaboração deste relatório com o que foi proporcionado, aos grupos, no decorrer da ação pedagógica.

No decurso do nosso estágio procuramos proporcionar, a cada um dos grupos (Pré-Escolar e 1.º CEB), experiências de aprendizagem integradas e integradoras, de modo a que conseguíssemos conciliar os conhecimentos que pretendíamos ajudar a construir com os interesses e necessidades que iam sendo apresentados pelas crianças, quer individualmente, quer em grupo. Apesar de sabermos que a criança já possui diversas competências, não nos podemos esquecer que esta também possui algumas vulnerabilidades, o que pressupõe que o professor/educador as identifique de modo a encontrar as respostas mais adequadas às suas necessidades (Novo, 2009).

Partimos das características dos grupos e das famílias e do meio, bem como de documentos orientadores de uma prática fundamentada, para traçar o plano de ação desenvolvido com os grupos. A dinâmica criada proporcionou o envolvimento, não só dos grupos de crianças, mas de toda a equipa que deram o seu contributo em prol de uma educação que se pretende com qualidade. Os saberes e aprendizagens já adquiridos foram valorizados, houve partilha, cooperação e sentido de responsabilidade entre todos os intervenientes do processo educativo.

Os temas/projetos explorados proporcionaram experiências diversificadas, significativas e enriquecedoras contribuindo assim para o desenvolvimento integral da criança, estimulando-a, e proporcionando-lhe trabalhos individuais, em pequeno grupo e em grande grupo, que contribuíram para uma progressão de saberes e competências, que fomos corrigindo, ajustando e construindo de acordo com a observação/avaliação que íamos realizando.

No âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) procurou-se desenvolver experiências de ensino e aprendizagem significativas, que enquadrassem as diferentes áreas de conteúdo, na medida em que pensamos que as crianças têm o direito a ter acesso a todos os tipos de saberes.

Assim, numa perspetiva globalizante e favorecendo a articulação de conteúdos, a área de formação pessoal e social, como área integradora do processo educativo, foi desde logo a base do trabalho realizado, nomeadamente ao nível da implementação de rotinas e regras essencialmente de higiene e comportamentais. Os temas relacionados com o meio

ambiente dominaram também uma grande parte do trabalho desenvolvido, proporcionando, às crianças, a realização de jogos coletivos e individuais e de atividades planeadas. Ao nível da expressão e comunicação, todos os domínios foram contemplados e explorados de forma articulada. Foram planeadas e proporcionadas situações de aprendizagens diversificadas e progressivamente mais complexas. No que se refere à área do conhecimento do mundo os conteúdos abordados possibilitaram um alargamento de saberes básicos proporcionados pelas experiências realizadas.

As atividades/projetos que foram proporcionados tentaram privilegiar uma ação ativa por parte das crianças, dando bastante importância às suas ideias e conhecimentos sobre os diversos assuntos. Manipularam diferentes materiais, observaram, refletiram, construíram, foram agentes da sua própria aprendizagem.

Relativamente ao 1.º CEB, e no que concerne às experiências de ensino-aprendizagem, optámos por apresentá-las neste documento de uma forma diferente dos apresentados no âmbito da EPE. Enquanto duas das experiências de ensino aprendizagem selecionadas são de carácter integrador, outra apenas se foca em atividades que foram realizadas no âmbito do Português no domínio da leitura e da escrita, tendo em conta que ao longo da prática demos bastante importância a este domínio, como se pode observar no quadro 4 inserto na página 60.

Ao longo da nossa prática de ensino supervisionada procurámos oferecer, aos grupos, diferentes formas de trabalho. Procurámos que as crianças explorassem, e interagissem com os materiais, e entre elas, uma vez que consideramos que as atividades que levam à experimentação/exploração favorecem o desenvolvimento das crianças e ajudam-nas a construir significados, desenvolvendo assim capacidades a nível cognitivo e também social.

No que diz respeito à estrutura pela qual optámos para a elaboração da fundamentação teórica, podemos considerar que nela apresentamos três pontos fulcrais para o desenvolvimento da nossa ação em contexto prático. Optámos por nos debruçarmos sobre estes assuntos por considerarmos os mais pertinentes e que aclaravam algumas das decisões que tomámos e sobre as quais nos debruçamos no decorrer da PES.

Refletindo agora sobre o desenvolvimento da prática profissional, podemos dizer que entendemos a formação inicial como uma formação que não se pode desligar da nossa formação pessoal, uma vez que também vamos crescendo em conjunto com as crianças. O professor/educador deve ser alguém que saiba agir em situação, ou seja deve saber ir para além do que lhe é pedido, sendo capaz de tomar iniciativas, de decidir e de fazer escolhas

com inteligência de forma a resolver situações do cotidiano que possam surgir e que necessitem de ser resolvidas. Não se devem, por isso, encarar situações diferentes com a mesma postura, tendo a capacidade de improvisar mas com base em conhecimento, quer científico, quer didático. Ou seja, deve ser capaz de mobilizar os conhecimentos que possui, integrando e combinando os seus saberes, sabendo organizá-los e utilizá-los de forma correta. Além disso, o professor/educador também deve ser capaz de transmitir os saberes e conhecimentos que adquiriu, colocando-as em prática nos diferentes contextos, sem que os reproduza automaticamente mas que os consiga adaptar às situações. (Mesquita, 2011)

Como futuros professores/educadores devemos ter noção dos erros que cometemos no decorrer da ação e aprender com os mesmos. Deve-se, por isso, aprender e melhorar com a experiência, criando assim oportunidades para nos desenvolvermos como *profissionais* e como *pessoas*. Com vista a sermos futuros, e bons, profissionais temos que ter em mente que devemos agir com autonomia e assumir a responsabilidade dos nossos atos, tendo a percepção de que somos indivíduos em constante evolução. Consideramos ainda que é necessário que o educador/professor possua a disponibilidade para ouvir e que privilegie metodologias ativas e participativas que criem, na criança o gosto por aprender a aprender e que se eduquem à sociedade de hoje, procurando assim formas negociadas de resolução de conflitos, privilegiando uma educação democrática (Ribeiro, Freire-Ribeiro & Queirós, 2008).

Posto isto, temos plena consciência de que a nossa experiência a nível profissional é muito reduzida e que, apesar de esta etapa estar concluída, e termos adquirido vários conhecimentos e estratégias, a nossa aprendizagem nunca tem fim e devemos estar sempre em constante investigação e atualização, com o intuito de nos adaptarmos à evolução e exigências que nos vão ser impostas no mundo atual.



## Referências Bibliográficas

- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Bach, P. (1991). *O prazer na escrita*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp.131-148). Lisboa: Lidel.
- Banks, J. A. (2002). A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e a sua alteração. In B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 527-560). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (2008). *Aprender e ensinar na educação infantil*. São Paulo: Artmed.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas curriculares de matemática: ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Boavida, et al. (2008). *A experiência da matemática no ensino básico: programa de formação para professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem activa: ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português: ensino básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Castanheira, M. L. P. (2013). Para a história da Educação de Infância em Portugal. Dissertação de Doutoramento, Instituto da Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: texto de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Celis, G. I. (1998). *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Porto Alegre: Artmed.
- Cequetti-Aberkane, F., & Berdonneau, C. (1997). *O ensino da matemática na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Condemarín, M., & Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino: uma abordagem alternativa ao ensino e ao currículo na escolaridade básica*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Estrela, M. T., Carrolo, C., Silva, M. C., Alves, F. C., Loureiro, M. I., Silva, M. d., & Caetano, A. P. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação matemática no 1.º ciclo do ensino básico: aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, L. (2004). Geometria no plano. In Palhares, P., *Elementos da matemática para professores do ensino básico*. (pp. 251-302). Lisboa: Lidel.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *A educação pré-escolar - a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no Jardim de Infância: texto de apoio para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Risari, G. (2008). *Aquiles, o pontinho*. Matosinhos: Kalandraka
- Jean, G. (1999). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Roberts, D. (2008). *João Porcalhão*. Lisboa: Dinalivro
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Colibri.
- Loureiro, M. I. (2009). *A viagem da sementinha*. Rio de Mouro: Everest Edit.
- Marques, R. (1991). *A escola e os pais - como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Martins, et al. (2009). *Despertar para a ciências: atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: texto de Apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, M., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria: texto de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas: estudo do meio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (s.d.). *Orientações para actividades de leitura: programa - Está na hora da leitura, 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita, E. C. (2011). *Competências do professor*. Lisboa: Silabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Novo, R. (2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de estudos da criança.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade F. (2011) O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho e I. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.10-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Palhares, P. (2004). *Elementos da matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- Pereira, L., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º Ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Piaget, J. (1964). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar
- Pires, D., Gonçalves, A. , Mafra, P., Rodrigues, M. J. & Velho, A. (2007). *Aprender a gostar de aprender ciências*. Acedido em maio 7, 2014, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/4329>
- Ponte et al. (2007). *Novo programa da matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rebelo, J. A. (2001). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições ASA.
- Reis, C. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ribeiro, M. C. (2010). *Ver e viver a indisciplina da sala de aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança .
- Ribeiro, M. C. , Freire-Ribeiro, I. & Queirós, T. M. G. (2008). *Cidadania e educação nos discursos e práticas das educadoras - estagiárias de Educação de Infância*. Acedido em junho 5, 2014, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/4605>.
- Roldão, L. A. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sarmiento, M., & Gouveia, M. C. (2008). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silverstein, S. (2010). *Quem quer um rinoceronte barato?* Figueira da Foz: Bruaá .
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DEB.
- Spoked, B., & Saracho, G. N. (1998). *Ensinando crianças dos três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vieira, V. A. (1995). *A cor das vogais*. Porto: Civilização.
- Zabalza, M. A. (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.

## **Legislação Referenciada**

- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. In Diário da República, 1.ª série — N.º 131 — 10 de julho de 2013, 4013-4015.
- Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro. In Diário da República, 1.ª série - A — N.º 22 — 31 de janeiro de 2006, 746-765
- Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, onde define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar. Normas de instalações. ANEXO N.º 1, Ficha n.º 1 - Sala de actividades

## **Anexos**



## Anexo I. Desafio matemático proposto ao grupo

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

**Desafio:** Seguindo as seguintes ordens onde irá parar o João?

- O João encontra-se no ponto A;
- No ponto B encontra-se a casa da Bárbara;
- No ponto C está a casa do João;
- No ponto D a igreja;
- No ponto E encontra-se a escola;
- Para ir para o seu destino o João tem que andar cinco passos na horizontal;
- Dá um quarto de volta e anda três passos na vertical;
- Dá dois passos para a direita;
- Volta a dar um quarto de volta e anda quatro passos na vertical, para baixo;
- Dá seis passos para a esquerda;
- Dá um quarto de volta e anda três passos na vertical;
- Anda dois passos para a direita.
- O João chegou ao seu destino.

