

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

Carla Sofia Cardoso Santos

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

Orientado por

Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes

Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro

Bragança

2017



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

Carla Sofia Cardoso Santos

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

Orientado por

Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes

Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro

Bragança
2017

Dedicatória

Aos meus pais

Agradecimentos

Ao concluir esta etapa da minha vida gostaria de agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente tornaram possível a sua concretização. Agradeço especialmente às minhas orientadoras, Professora Cristina Mesquita Gomes e Maria do Céu Ribeiro, pela disponibilidade, pelas palavras de ânimo nos momentos de maior fragilidade, por todo o incentivo, pela contribuição pessoal e formação profissional e pelos conhecimentos científicos transmitidos ao longo deste percurso, sem os quais não teria sido possível concluir esta etapa.

Agradeço igualmente à educadora cooperante Cláudia Teixeira e à professora cooperante Aura Afonso pelo apoio, pela confiança e pela disponibilidade, sem nunca esquecer as crianças com as quais aprendi muito e que me fizeram sorrir todos os dias.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais e irmãos, pela força, amor e compreensão. Ao meu marido Leonel e à minha amiga Elisabete Marques por nunca me deixarem desistir e por me lembrarem a importância da concretização deste sonho.

A todos(as), muito obrigada!

Resumo

O presente relatório realizado no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico pretende fundamentar a prática pedagógica desenvolvida nos contextos de Educação Pré-escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nele será apresentada a contextualização da prática, na qual primeiramente existiu um período de observação que permitiu o conhecimento dos contextos e dos grupos nos quais se desenvolveria a nossa ação.

No decorrer da prática foram desenvolvidas experiências de aprendizagem que visavam uma aprendizagem ativa, uma vez que o objetivo era, fundamentalmente, despertar o interesse e a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação e o seu desejo de aprender.

Neste sentido, foram proporcionadas experiências de aprendizagem, planeadas a partir dos interesses e das necessidades das crianças, que promoviam a interdisciplinaridade entre todas as áreas de conteúdo, através do uso de diferentes estratégias, de modo a promover experiências ricas e a criar oportunidades educativas.

Palavras-chave: experiências de aprendizagem, educação pré-escolar, 1.º ciclo do Ensino básico, aprendizagens integradoras, participação ativa.

Abstract

The following report conducted within the Master`s Degree in Pres-school Education and teaching of the of the 1st cycle of the basic Éducation proposes to the base educational practice developed in pres-school context and teaching of the 1st cycle of basic education.

In it, it will be presented the contextualization of the practice, giving emphasis to the relevance of an observation period that allows the knowledge of the contexts and groups working.

In the course of practical learning, experiences were developed, aiming an active learning, since aim is to arouse the interest and curiosity of the child, and stimulate the spirit of research. In this sense, were provided learning experiences to promoted interdisciplinary of all content areas, having been used diverse strategies, in order to promote rich experiences and to create educational opportunities.

Keywords: learning experiences, preschool education, first cycle of basic education, integrative learning, active participation.

Índice geral

Dedicatória	I
Agradecimentos	iii
Resumo.....	v
Abstract	vii
Índice geral.....	ix
Índice de figuras e tabelas	x
Índice de figuras	x
Índice de tabelas	x
Lista de abreviaturas	xi
Introdução.....	1
1. Descrição dos contextos de intervenção e das opções didático-pedagógicas assumidas.....	5
1.1. Caracterização do contexto de Educação Pré-escolar.....	7
1.1.1. Caracterização do grupo.....	9
1.1.2. Espaços, materiais, tempo e interações	12
1.2. Experiências de aprendizagem integradoras na Educação Pré-Escolar	15
1.2.1. Experiência de aprendizagem: descobrindo os meios de transporte	15
1.2.2. Experiências de aprendizagem: Xico à procura da Lua	23
1.3. Reflexão sobre a ação desenvolvida no âmbito da Educação Pré-Escolar.....	29
2. Experiências de Aprendizagem no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	30
2.1. Caracterização do contexto no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico	31
2.1.1. Caracterização do grupo.....	31
2.1.2. Espaços, materiais, tempos e interações.....	33
2.2. Experiências de aprendizagem integradoras no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	35
2.2.1. À procura dos sólidos geométricos	35
2.2.2. O nosso sistema solar	41
2.3. Reflexão sobre a ação desenvolvida no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	46
3. Reflexão crítica final	47
4. Considerações finais.....	51
Referências Bibliográficas	53

Índice de figuras e tabelas

Índice de figuras

Figura 1 – Número de Irmãos.....	11
Figura 2 – Habilitações dos pais.....	11
Figura 3 – Planta da sala	12
Figura 4 – Habilitações dos pais	33
Figura 5 – Planta da sala.....	33

Índice de tabelas

Tabela 1 – Rotina diária	14
Tabela 2 – Rima de palavras	21

Lista de abreviaturas

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

PMEB - Programas de Matemática do Ensino Básico

EPE - Educação Pré-Escolar

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

NE - Necessidades Educativas

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). A prática pedagógica foi desenvolvida em dois contextos educativos diferentes: em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), com a duração de 18 semanas, numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), numa sala com 27 crianças com 3 anos de idade. Em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) o PES teve a duração de 18 semanas, numa escola pública pertencente a um dos agrupamentos da cidade de Bragança. Esta foi realizado num 4.º ano de escolaridade, com uma turma de 15 alunos, com 9 e 10 anos de idade.

Pretende-se, com este relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) descrever, analisar e fundamentar a prática pedagógica desenvolvida em ambos os contextos. Iniciamos com a apresentação de uma contextualização da prática onde são referenciados os princípios e gramáticas que sustentam a ação educativa em ambos os contextos. Desta forma é feita uma breve referência às Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, NEPE, 1997), aos Programas de 1.º CEB (ME, 2004), às brochuras das diferentes áreas de conteúdo e às metas de aprendizagem (Mata, 1998). Estes documentos, entre outros, destinam-se a

apoiar a reflexão do/a educador/a sobre essa intencionalidade, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo. (Silva et al., 1997, p. 13)

Todos estes documentos são apoios para o educador/professor nas suas práticas, orientando-o e incentivando-o a organizar experiências de aprendizagem interligando as diferentes áreas de conteúdo e a contextualizá-las num determinado ambiente educativo.

Num segundo ponto do relatório, é descrita, analisada e fundamentada a ação educativa desenvolvida em contexto. Primeiramente, descrevem-se e analisam-se as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto EPE. De seguida,

apresentam-se experiências de ensino-aprendizagem referentes ao 1.º CEB. No decurso do relatório será ainda apresentada uma reflexão global referente às duas práticas pedagógicas realizadas, bem como, as considerações finais e respectivas referências bibliográficas.

As intervenções pedagógicas centraram-se, essencialmente, nas características dos grupos, tendo existido uma análise das suas necessidades e interesses, reforçando a ideia de Silva et al. (1997) que devemos “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (p. 15), tendo sempre presente a existência dos projetos curriculares e os referentes curriculares anteriormente mencionados.

No decurso da ação a escolha das experiências de aprendizagem teve em consideração a sua adequação aos grupos, bem como os interesses e necessidades das crianças, reforçando a ideia de Altet (1997) que afirma que “a situação pedagógica é levada a cabo pelo professor como meio de provocar, favorecer, fazer alcançar a aprendizagem de um saber ou de um saber-fazer. Pois a aprendizagem é definida como um processo de aquisição” (p. 13) no qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.

No que concerne às experiências de aprendizagem apresentadas, estas desenvolveram-se na sequência da leitura de livros para a infância, uma vez que esta permite desenvolver as conceções emergentes da leitura e estimula o desenvolvimento da comunicação verbal. Foi ainda utilizado o filme animado, pois um vídeo torna a situação mais real, uma vez que através da imagem a criança faz identificação com os personagens e através da música a criança explora, espontaneamente, os sons que vai aprendendo a identificar. A história apresentada no âmbito do pré-escolar foi *Xico* de Paula Carballeira e Blanca Barrio (2003). Esta escolha adveio do fato de ser uma história que permite às crianças entrarem num mundo imaginário, cujas imagens despertam a sua atenção e desempenham um papel muito importante na construção da sua identidade, porque apresentam formas de organização do mundo, e personagens com características que lhes permitem construir o conhecimento de si próprio. Para além de funcionarem como forma de concretizar ideias e conceitos abstratos, através de casos e exemplos concretos.

No 1.º CEB selecionamos as histórias, *Carlota Barbosa a bruxa medrosa* de Marlow (2010) e o poema “*Lua*” do livro *O planeta Azul*, de Soares (2008). A escolha da primeira história tem essencialmente a ver com a mensagem que pretende transmitir, mostrando que não devemos desistir à primeira adversidade e a segunda pela atenção que se consegue obter a partir da sua leitura. Ambas têm a ver com as temáticas a serem trabalhadas.

No que diz respeito à recolha de dados que permitiu obter as informações apresentadas no relatório, esta foi realizada essencialmente por registos fotográficos e notas de campo realizados durante a prática pedagógica, tal como refere Gardner (1991) quando afirma que a maior parte da aprendizagem acontece através da observação direta, embora tal aprendizagem-assistente certamente será pontuada ocasionalmente por instruções explícitas, o recurso a regras específicas ou demonstrações explícitas de procedimentos que não podem ser imediatamente observáveis.

Relativamente à reflexão global e às considerações finais, é realizada uma reflexão acerca da prática pedagógica desenvolvida em ambos os contextos, isto porque “a sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança”. (Silva et al., 1997, p. 27) Ou seja, uma atitude reflexiva que irá permitir um melhor desenvolvimento integral dos alunos e também da forma de trabalhar do educador/professor, permitindo-lhe assim melhorar a sua prática futura. Nas considerações finais refletimos sobre a articulação entre os dois ciclos de estudo, bem como a importância do envolvimento das famílias e das parcerias realizadas com a comunidade envolvente da instituição, uma vez que “convém recordar que a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, alargar e complementar o seu papel educativo”. (Lima, 1992, p. 35) Evidencia-se a importância do desenvolvimento de cada criança pois “cada criança deve construir suas próprias formas de conhecimento arduamente ao longo do tempo, com cada tentativa ou hipótese, representando sua tentativa corrente de fazer sentido no mundo”. (Gardner, 1991, p. 27)

Tendo em conta o referido, o educador/professor deve orientar, direcionando as crianças para o objetivo que pretende atingir.

1. Descrição dos contextos de intervenção e das opções didático-pedagógicas assumidas

A prática educativa descrita neste relatório é parte integrante da Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta decorreu em duas etapas, uma referente à prática em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e outra em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), num total de 180 horas em cada um dos contextos. Ambas as práticas tiveram início com um período de observação, reforçando a ideia de Vayer (1993) que afirma que “a observação é uma necessidade, porque é um meio de conhecer a criança e de apreender a sua história, como é um meio de avaliar a sua evolução” (p. 91)

A observação foi importante pois permitiu conhecer as instituições, os grupos de crianças com as quais iria trabalhar bem como a restante comunidade escolar. Este conhecimento foi fundamental pois permitiu “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”. (Silva et al., 1997, p. 25)

Com a observação foi possível verificarmos que ambas as práticas efetuadas pelas professoras cooperantes se baseavam numa pedagogia de transmissão, na qual o processo educativo era organizado a partir de uma planificação semanal que visava o projeto curricular da instituição. Tal como salientam as OCEPE (Silva et al., 2016),

planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. (p.15)

No contexto de EPE, o projeto curricular visava integrar todas as áreas de conteúdo, e era intitulado de “Os animais”, visto que “os animais e as plantas fazem parte do dia-dia das crianças através de um contacto mais ao menos direto(...)despertando-lhes muito naturalmente o interesse para a exploração de diversos aspectos relacionados com o mundo animal e vegetal”. (Martins et al., 2009, p. 79) tendo como objetivo dar resposta às motivações, interesses e necessidades formativas das crianças, por forma a proporcionar-lhes momentos únicos e ricos do ponto de vista da aprendizagem.

O projeto educativo referente ao 1.º CEB estava relacionado com a proteção do ambiente e denominava-se “Amar o Mar”. Estes projetos educativos de escola são uma referência para o educador/professor, uma vez que proporcionam uma aprendizagem com intervenções adequadas, permitindo um processo formativo de melhor qualidade para todos, reforçando a ideia de Silva et al. (1997) quando afirmam que “cabe ao educador planejar 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” (p. 26)

No decorrer das práticas educativas procedemos à realização de planificações semanais, tanto no âmbito da EPE com no âmbito do 1.º CEB, pois o uso de uma planificação permite pensar previamente na intervenção, sendo considerada como um guião para o educador/professor. Isto porque

a planificação do professor é uma determinante muito importante do que é ensinado nas escolas. O currículo, como é publicado, é depois transformado e adaptado segundo o processo de planificação através de adições, eliminações, interpretações e decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase. E nas salas de aula do ensino básico, onde apenas um professor é responsável por todas as áreas disciplinares, as decisões de planificação sobre o que ensinar, quanto tempo dedicar a cada tópico, e qual a prática necessária, adquirem um significado e uma complexidade adicionais. (Arends, 2008, p. 93)

Neste sentido, compreendemos que o educador/professor se deve organizar relativamente ao tempo, à disposição dos materiais, à constituição dos grupos, entre outros aspetos, pois estes fatores são “determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender”. (Silva et al., 2016, p. 24)

Relativamente às OCEPE (Silva et al., 2016) podemos afirmar que são um apoio para a prática pedagógica dos educadores ajudando a desenvolver, eficazmente, a ação educativa, com cada criança, pois considera-se que “é o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo”. (Silva et al., 1997, p. 93) No que diz respeito às brochuras, estas foram desenvolvidas pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), e são apresentadas como um recurso importante para os educadores, pois “deste modo, procuramos organizar um conjunto de referenciais que possam servir de suporte à atuação dos educadores de infância, para que no pré-escolar, desenvolvam uma abordagem à língua

de qualidade e contribuam significativamente para a formação de crianças”. (Mata, 2008, p. 101)

As brochuras estão elaboradas em conformidade com as OCEPE (Silva et al., 2016) e têm como referência as diferentes áreas de conteúdo. Estas, em articulação com as OCEPE, são um guia para o educador no que toca ao planeamento dos processos e estratégias de aprendizagem.

As metas de aprendizagem referentes ao 1.º CEB foram elaboradas de acordo com os respetivos programas das diferentes áreas, funcionando, também, como um documento orientador para os professores na organização e planificação do seu ensino. Deste modo, constituem-se como uma referência para a avaliação, uma vez que “o seu propósito é a melhoria do aluno, fornecendo informações relativas à progressão da sua aprendizagem”. (Pereira & Azevedo, 2005, p. 91)

Como documentos de apoio ao professor do 1.º CEB referimos, essencialmente, os programas de português e da matemática, homologados em 2009, e o programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico que aborda as restantes áreas curriculares. Estes documentos apoiam o professor nomeadamente na organização dos conteúdos a abordar, objetivos a atingir e na elaboração das planificações. Todos estes documentos foram relevantes, nas práticas que desenvolvemos nos diferentes contextos.

Iniciaremos pela ação educativa desenvolvida no âmbito da EPE. Esta refere-se à atividade realizada num jardim-de-infância integrado numa IPSS, em Bragança. Neste ponto procedemos à caracterização do contexto onde decorreu a prática, descrevendo o ambiente educativo, tendo em conta a organização do espaço e materiais, rotina diária, tipo de interações e o grupo de crianças. Posteriormente, são descritas e analisadas as experiências de aprendizagem desenvolvidas seguidas da respetiva reflexão crítica.

1.1. Caracterização do contexto de Educação Pré-escolar

Conforme se referiu desenvolvemos a prática pedagógica numa IPSS, em contexto urbano, em Bragança. Esta instituição existe desde 1987, tendo funcionado doze anos nas antigas instalações, passando para as atuais no ano 2000. Recebe apoios financeiros da segurança social, da Cáritas Portuguesa bem como das contribuições mensais pagas pelos pais das crianças, tendo em conta os seus rendimentos.

Na instituição existem as seguintes respostas sociais: creche, jardim-de-infância, refeitório social, centro de dia, serviço de apoio domiciliário e centro de emergência social. A instituição tentou adaptar as suas estruturas às necessidades e interesses das crianças, de modo a que estas pudessem desenvolver-se e aprender num ambiente seguro, emocionalmente estável e potenciador de descobertas múltiplas.

O edifício encontra-se dividido em três pisos. O rés-do-chão, onde existe um bar, um salão de cabeleireira, o gabinete da psicóloga, que serve de apoio aos pais ou às crianças, uma sala de centro de dia, uma casa de banho e uma garagem.

No primeiro piso, encontram-se três salas destinadas à EPE, o hall de entrada, a cozinha, o refeitório, duas casas de banho, a sala onde as crianças deixam os seus casacos e mochilas, a secretaria e a sala de vídeo. No segundo piso situa-se a resposta social de Creche constituída por três salas, uma sala de arrumação de colchões, uma sala de reuniões, duas casas de banho, o gabinete da direção, uma arrecadação e um espaço polivalente, com uma casa de banho.

As salas do jardim-de-infância eram espaços destinados ao desenvolvimento de atividades educativas, que poderiam ser realizadas de forma individual, em pequeno ou grande grupo.

No que se refere à organização do espaço no jardim-de-infância constatamos que se assemelha ao modelo proposto pelo *High-Scope* uma vez que “se verificava uma preocupação com a organização dos espaços para que as crianças pudessem ter um maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exercessem o máximo controlo sobre o seu ambiente”. (Hohmann & Weikart, 1997, p. 163) Observava-se uma preocupação por parte do educador no apoio ao desenvolvimento das crianças e, como tal, o seu objetivo principal era o de encorajar a sua aprendizagem ativa.

As salas eram de dimensões adequadas, contendo uma vasta quantidade de mobiliário, material didático e audiovisual, permitindo, por isso, aprendizagens múltiplas. Todas as salas eram arejadas e com muita luz natural, dando às crianças boas condições para a realização das atividades pois, tal como referem Hohmann e Weikart (1997) “uma maior quantidade de luz natural corresponde a uma melhor percepção das crianças relativamente às variações diárias e sazonais”. (p. 166)

O *hall* de entrada era o local de receção das crianças por parte dos pais/família durante a componente letiva. Era um ponto privilegiado para a exposição de cartazes/trabalhos elaborados pelas crianças, avisos de informação à comunidade e

exposições de trabalhos alusivos a cada época. O salão polivalente destina-se à prática de atividades educativas e lúdicas, tais como realização de atividades festivas e ginástica.

Relativamente ao espaço exterior da instituição este era todo descoberto e situava-se na parte lateral do jardim-de-infância. Toda a zona exterior era delimitada por um muro com grades altas, de forma a salvaguardar a segurança das crianças que usufruíam dele.

O parque infantil estava equipado com diversos materiais e um pavimento em areia, contudo, não era muito amplo. Para compensar, existia outro parque infantil fora do espaço da instituição que ficava situado do outro lado da rua, contendo um pavimento em areão, diversos pinheiros e igualmente equipado.

O espaço exterior pode ser considerado como um espaço educativo, pois oferece para além de atividades livres, várias potencialidades e oportunidades que podem proporcionar momentos educativos intencionais. É, de igual forma, um local privilegiado para eventos festivos ao ar livre e para a prática de educação física, possibilitando assim a vivência de situações do quotidiano.

O tempo educativo não é só o tempo que as crianças passam dentro da sala. É todo o tempo passado dentro da instituição, porque “a distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas, também, pelos espaços. O tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança”. (Silva et al., 1997, p. 40)

Assim sendo, o jardim-de-infância funciona durante todo o ano letivo e o horário é adequado às necessidades dos pais, sendo a abertura às 7:45 e o fecho às 19:00.

1.1.1. Caracterização do grupo

A sala onde decorreu a ação educativa é constituída por um grupo horizontal, de vinte e sete crianças, com três anos de idade. O grupo é constituído por dezassete crianças do sexo masculino e dez do sexo feminino. No que diz respeito às aprendizagens as crianças demonstravam interesse em aprender e na realização das experiências de aprendizagem era observável o entusiasmo e a tentativa de mostrarem que tinham conhecimentos acerca dos conteúdos. Contudo, seis crianças demonstraram dificuldades de atenção e concentração.

As crianças mostravam-se muito receptivas às atividades educativas que lhes eram propostas, estas participavam nelas com grande atenção e entusiasmo. As atividades de expressão plástica eram encaradas com ânimo e muito empenho. Revelavam também grande interesse pelas atividades de expressão motora, explorando o seu corpo, e participando em jogos de cooperação e competição, verificando-se no decorrer destas, toda a energia que as crianças têm.

De um modo geral, as crianças demonstravam particular interesse na área de expressão musical porque gostavam de cantar, acompanhando as músicas com gestos e dança. Em termos afetivos, eram crianças que demonstravam estabilidade, sendo muito afetuosas e alegres. A nível motor, revelavam autonomia a correr, a abrir portas, quase todas comiam sozinhas, mas com supervisão, chutam bolas e seguram no lápis utilizando todos os dedos.

A maioria das crianças expressava-se sem dificuldade, usando vocabulário adequado à sua faixa etária, contudo, quatro crianças falam muito pouco, demonstrando, três delas, um vocabulário quase impercetível.

Na sua globalidade, este grupo gostava de participar nas brincadeiras em todas as áreas da sala, mas demonstrava mais interesse pelo jogo simbólico realizado na área da casa. Assim, a sala de atividades permitia “um ambiente de aprendizagem ativa” pois “esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas”. (Formosinho, 1996, p. 67)

Todas as crianças se revelavam autónomas na rotina diária, bem como na utilização dos materiais, com exceção no manuseamento de tesouras, onde revelavam algumas dificuldades.

Era um grupo muito conversador e carinhoso, interessado em aprender conteúdos novos e descobrir o mundo em seu redor. Mostrava características, necessidades e interesses muito diversificados. Porém, solicitavam muitas vezes a atenção do adulto para mostrar os seus desenhos e construções mas, também, para fazer queixas dos colegas. No que diz respeito à partilha de materiais, de um modo geral partilhavam, contudo, existiam situações nas quais era necessária a intervenção da educadora ou da auxiliar.

As famílias das crianças apresentavam uma estrutura nuclear composta por mãe, pai e filhos.



Figura 1 – Número de Irmãos

Como podemos verificar através da figura 1, 52% das crianças têm um irmão, seguindo-se 19% de crianças que não têm nenhum. Podemos então concluir que esta situação ocorre porque hoje em dia as pessoas optam por estudar até mais tarde ou têm menos possibilidades financeiras, consequentemente formam família mais tarde.

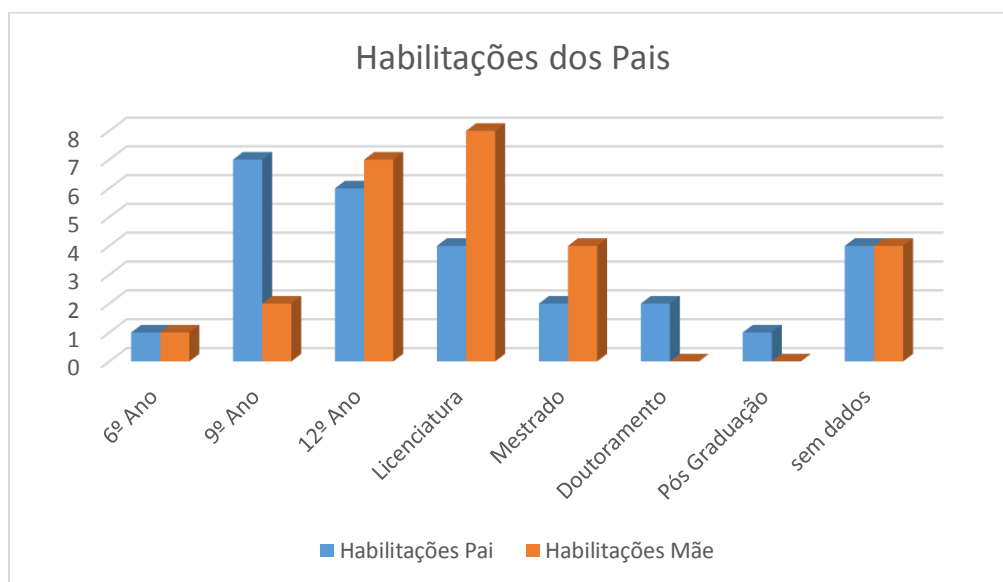


Figura 2 – Habilitações dos pais

Fazendo uma pequena análise à figura 2, verificamos que a maioria dos pais tem o 9.º e o 12.º ano de escolaridade enquanto a maioria das mães tem uma licenciatura. Através da análise dos dados concluímos que as crianças provêm de famílias estáveis.

1.1.2. Espaços, materiais, tempo e interações

A organização do espaço, tal como se refere nas OCEPE (Silva et al., 1997) “deve ter uma intenção educativa tendo em conta a dinâmica do grupo, sendo o papel do educador o de se interrogar acerca da função e finalidades educativas dos materiais de maneira a planear e fundamentar as razões dessa mesma organização” (p. 37)

Relativamente à sala onde foi realizada a PES podemos dizer que era uma sala organizada por áreas, contendo um espaço amplo para as reuniões em grande grupo. Tinha uma boa luminosidade natural, pois possuía três janelas grandes, estrategicamente colocadas de modo a permitir a entrada da luz solar durante todo o dia.

Quando iniciamos a ação educativa, a sala onde decorreu a prática estava disposta de acordo com as sugestões do grupo. Porém, durante o ano letivo, a mesma sofreu algumas alterações, particularmente, as áreas da biblioteca e dos jogos. Como se pode observar na planta da sala (figura 3) havia seis áreas bem delimitadas: a área da casa, área das construções, área dos jogos, área da biblioteca, a área de trabalho e a área de acolhimento que era utilizada também para a área das construções, uma vez que esta era exígua para a devida exploração.



Figura 3 - Planta da sala

As áreas estavam devidamente identificadas com etiquetas de grandes dimensões com o nome da área e o número de elementos que a podiam frequentar.

A área da casa era um local onde as crianças exercitavam a sua imaginação, sendo que na maioria das vezes recriam as experiências vividas em casa, permitindo-lhes representar a imagem que possuíam da realidade familiar e cultural que as rodeia. Quanto ao equipamento, tentava representar a estrutura de uma casa, mais especificamente a cozinha e o quarto.

A área das construções tinha a garagem, uma vez que as crianças construía transportes de maiores dimensões para utilizarem nas brincadeiras com os outros transportes. Além das caixas para guardarem o material (legos, carros, etc.) tinham um tapete com desenhos alusivos a uma estrada/circuito, que servia também para delimitar a área onde podiam brincar. Neste local as crianças manipulavam um conjunto de materiais lúdicos, permitindo-lhes desenvolver certas noções como: classificar, ordenar, seriar, bem como desenvolver a sua motricidade fina e destreza manual.

Na área dos jogos havia diversos puzzles, jogos e outros materiais didáticos, de diversos tamanhos e texturas, podendo ser utilizados, individualmente, a pares, ou em pequenos grupos.

A área da biblioteca contém uma estante do tamanho das crianças, de modo a que estas pudessem usufruir, de forma autónoma dos diversos livros expostos. Encontrava-se situada ao lado da janela, de modo a terem sempre uma boa luminosidade e tendo à disposição almofadas para se sentarem. Nesta área, as crianças observavam e simulavam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens. Esta área era, também, utilizada para imitarem uma professora a narrar e explorar histórias. Sentavam-se numa cadeira, expondo o interior do livro e fazendo perguntas às restantes crianças que se encontravam sentadas nas almofadas.

Além das áreas, a sala possuía também um armário que continha materiais de apoio à educadora, material relacionado com a higiene das crianças, garrafas de água e alguns trabalhos das mesmas.

Relativamente à organização dos espaços e áreas concordamos com Hohmann & Weikart (1997), quando referem que “ao organizar as áreas, a flexibilidade deve ser uma regra essencial. Os adultos fazem mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e a evolução dos interesses das crianças” (p. 171)

Assim sendo, a organização do ambiente educativo deve proporcionar situações de interação entre as crianças e entre as crianças e o adulto, uma vez que reconhecemos que “a aprendizagem pela acção depende das interações positivas entre os adultos e as crianças”. (Hohmann & Weikart, 1997, p. 6)

A noção do tempo é um aspeto fundamental no crescimento da criança, na medida em que aprende a adaptar-se ao meio exterior em função da sua rotina do dia-a-dia. Saliente-se que “a rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia”. (Hohmann & Weikart, 1997, p. 8)

Tentando respeitar o ritmo de cada criança e, em simultâneo, o grupo onde se encontra, organizamos a rotina diária desta sala, apresentada na tabela 1.

Tabela 1		
<i>Descrição da rotina diária da sala</i>		
	TEMPO	EXPLICITAÇÃO
MANHÃ	9:30/10:00 Acolhimento na sala de aula	Durante este período são cantados os bons-dias, entre outras músicas sugeridas pelas crianças. Este tempo também serve para as crianças falarem sobre o dia anterior.
	10:00/11:15 Atividades orientadas/atividades nas áreas	No decorrer deste tempo são realizadas atividades introduzidas pela educadora, em grande ou pequeno grupo. Quando realizadas em pequeno grupo, são compostos por 7 elementos e os restantes são igualmente distribuídos pelas áreas.
	11:15/11:30 Momento de higiene	
	11:40/12:15 Almoço	
TARDE	12:15/14:15 Momento de higiene e repouso	
	14:15/14:30 Momento de higiene	
	14:30/16:00 Continuação das atividades orientadas/atividades nas áreas	Durante este tempo as crianças iniciavam uma nova atividade e no final era feita uma revisão das atividades realizadas ao longo do dia.
	16:00/16:30 Lanche	
	16:30 Componente não letiva	As crianças vão para uma sala ver televisão até irem embora.

Toda esta organização da rotina era flexível, embora correspondesse a momentos que se repitam com uma certa periodicidade. Através da sequência de acontecimentos que a rotina diária oferecia, os adultos organizavam o seu tempo com as crianças de forma a

oferecer-lhes experiências de aprendizagem ativas e motivadoras. Segundo o modelo *High-Scope* a rotina diária inclui o processo planejar-fazer-rever, permitindo às crianças expressar as suas intenções, pô-las em prática e refletir naquilo que fizeram. Ela constitui-se por “segmentos de tempo específicos, correspondentes a certas actividades - tempo para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo...descansarem”. (Hohmann & Weikart, 1997, p. 224)

No decorrer da prática tentou-se sempre ter presente as necessidades do grupo e interesses, desenvolvendo-se experiências de aprendizagem nesse sentido, considerando os diferentes momentos da rotina como momentos diferenciados de aprendizagem.

1.2. Experiências de aprendizagem integradoras na Educação Pré-Escolar

As experiências de aprendizagem que a seguir se descrevem surgiram de dois momentos distintos. O primeiro emergiu a partir da visualização de um genérico de desenhos animados e a segunda partiu da exploração da história *Xico* (Carballeira, 2003). As duas experiências permitiram às crianças explorar diferentes formas de narrativa, comunicar, explorar o sentido estético e o raciocínio e contactar com diferentes áreas do saber e interagir com os outros.

O genérico do filme apresentado, pela capacidade visual que tem de mostrar alguns meios de transporte, cativou a atenção e curiosidade das crianças, enquanto o livro também as motivou pela sua mensagem. Previamente existiu uma planificação, de acordo com as necessidades e interesses das crianças e dos projetos curriculares de grupo e da instituição.

1.2.1. Experiência de aprendizagem: descobrindo os meios de transporte

A Volta ao Mundo de Willy Fog é uma série animada, baseada no romance de Júlio Verne *A Volta ao Mundo em 80 Dias*, exibida em Portugal em 1984. O genérico do filme evidencia alguns meios de transporte utilizados nas viagens. Percebemos as potencialidades deste genérico, uma vez que pretendíamos abordar os meios de transporte, e as suas características em diferentes meios.

As atividades educativas relativas à temática iniciaram-se com a visualização do genérico do filme. Após a sua apresentação estabelecemos um diálogo com as crianças que favorecesse a livre expressão de ideias sobre o observado:

Educadora Estagiária (EE) - Quem são as personagens deste filme?

M - É um urso, um rato...

A - Também tem uma menina tigre!

EE - Muito bem! Sabem que a personagem principal se chama Willy Fog?

Grupo - Não!

EE - Vocês ouviram a música com muita atenção...o que queria fazer o Willy Fog?

M - Queria dar a volta ao nosso mundo!

Educadora Cooperante (EC): Em quantos dias?

DV - Muitos, muitos dias!

D - Em 80 não era C?

EE - Sim... Vocês acham que ele conseguia dar a volta ao mundo em 80 dias, andando a pé?

J - Claro que não!

DV - Acho que ele foi de carro...

DS - Não, não! De mota é mais rápido!

EE - No vídeo quais são os transportes que aparecem?

M - C, podes pôr o vídeo outra vez?

EE - Claro que sim! Prestem lá atenção!

Voltamos a colocar o filme. No final da observação o diálogo continuou.

M - Aparece o comboio!

DS - E um barco!

PR - Ó C, um elefante também é?

EE - É sim. Antigamente não existiam muitos meios de transporte como agora!

Quais são os transportes que vocês conhecem?

PN - Carro, mota...

PR - Barco, bicicleta...

M - O avião.

J - Comboio.

C - Eu já andei numa coisa que anda muito de pressa, mas não sei o nome...

EE - Chama-se metro...Muito bem meninos, mas existem muitos mais transportes que vamos ficar a conhecer!

Continuando a discussão, foi explorada a forma de deslocação dos vários transportes. Realizamos o diálogo porque consideramos que as crianças

ao comunicarem os seus pensamentos através da linguagem, e ao ouvirem os comentários uns dos outros, aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros os ouvem e respeitam aquilo que eles dizem. No contexto da aprendizagem activa, onde a linguagem da criança reflete as suas percepções pessoais, os seus pensamentos e as suas preocupações, a voz da criança é atentamente ouvida. (Hohmann & Weikart, 1997, p. 40)

De seguida, perguntamos às crianças se gostariam de realizar um trabalho de descoberta de meios de transporte, em pequenos grupos. As crianças acederam. O objetivo era que cada grupo encontrasse meios de transporte que andam no ar, na água e em terra. As crianças, com a ajuda da educadora estagiária e da educadora cooperante concluíram que podíamos agrupar os transportes tendo em conta os três grupos referidos. A EE complementou a informação dada pelas crianças explicando-lhes as designações concretas: meios de transporte aéreos, terrestres e aquáticos.

Depois distribuíram-se pelas mesas diversos jornais e revistas. Cada criança tinha que procurar imagens de meios de transporte e recortá-las. Este trabalho foi realizado com a supervisão e apoio da EE, da EC e da auxiliar. Consideramos que este trabalho, em pequenos grupos, é essencial, uma vez que o apoio do adulto é mais efetivo e as “explorações feitas através da manipulação dão-lhes a oportunidade de serem elas mesmas a construir o seu conhecimento, de forma adaptada ao nível do seu desenvolvimento”. (Hohmann & Weikart, 1997, p. 383)

Finalizada esta parte, cada grupo organizou as imagens recortadas, de acordo com os critérios definidos por nós em colaboração com as crianças, formando três conjuntos. Como afirmam Moreira e Oliveira (2004), “é a partir desta manipulação que a criança inicia a sua motivação para os princípios lógicos que lhe vão permitir fazer classificações não só de objectos como também de eventos em face de determinadas propriedades” (p. 120) Por fim, procedemos a uma colagem coletiva dos transportes recolhidos, agrupando-os de acordo com a classificação que tinha sido definida: o meio onde se deslocam os transportes. Escolhemos coletivamente onde iríamos deixar o trabalho e afixamo-lo, posteriormente, numa das paredes da sala.

Continuando a experiência de aprendizagem relativa aos meios de transporte apresentou-se um vídeo sobre os meios de transporte existentes e os sons que lhe são característicos. Após a exploração dos mesmos, no qual o grupo escutou atentamente, a partir das imagens dos transportes as crianças procediam à sua imitação, a EE questionou

as crianças sobre o que tinham aprendido, percebendo que o grupo tinha prestado atenção e participado ativamente na atividade. Com esta atividade pretendia-se essencialmente que as crianças contactassem com a diversidade de meios de transporte existentes e qual ou quais eles, ou as pessoas que conheciam, utilizam no seu dia-a-dia ou já tinham experienciado.

As crianças conseguiram classificar os meios de transporte de acordo com um atributo ou propriedade comum, sustentado. Esta estratégia em contexto de EPE

constitui uma estratégia básica que as crianças usam para organizar materiais, pessoas e acontecimentos envolvidos nas suas brincadeiras. Através do processo de classificação as crianças começam a construir relações entre coisas semelhantes e a tratar materiais e situações semelhantes de uma forma equivalente. (Hohmann & Weikart, 1997, p. 679)

Recorrendo, ainda, ao vídeo apresentado e continuando em atividades de exploração matemática quisemos perceber quais as preferências das crianças relativamente aos meios de transporte que conheciam e em quais já tinham andado. Colocamo-nos na posição de iniciador da atividade, através do questionamento, por considerarmos que é importante estimular as crianças a participar em novas vivências. Organizamos o grupo em semicírculo e tentamos dinamizar um momento que fosse ativo, onde todos pudessem interrogar-se, questionar, comunicar e participar. Iniciamos, então o diálogo, questionando:

- *Quais os transportes em que já andaram?*

As crianças foram comunicando as suas ideias, referindo alguns dos meios de transporte nos quais tinham andado.

Para incentivarmos as crianças a participar, colocamos no chão diversas imagens dos diferentes meios de transporte alinhados e distribuímos uma peça de lego por cada criança, o que imediatamente despertou a atenção e curiosidade dos mesmos.

Grupo - O que vamos fazer?

EE - Vamos tentar perceber as vossas preferências sobre os meios de transporte. Então, eu gostava de saber, de entre os meios de transporte nos quais já andaram, qual foi aquele onde gostaram mais de andar?

Explicamos que para realizar este trabalho íamos utilizar os legos. Cada um deles iria colocar o lego na figura que representava o meio de transporte preferido, empilhando-

os, por preferências iguais. Ficaram entusiasmados e, à vez, cada um foi colocar a sua preferência em cima da imagem que lhe correspondia.

Posteriormente, solicitamos às crianças para contarem o número de legos que se encontravam em cada imagem. Consideramos, tal como refere Castro e Rodrigues (2008) que é “através da criação de oportunidades em que se torna fundamental a contagem de objectos é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos da contagem oral e de relacionar os números” (p. 17)

A ação que se efetuou correspondia a um gráfico de barras tridimensional. Pensamos que as crianças devem ser envolvidas em experiências de recolha e organização de dados, representando-os em tabelas e em gráficos de vários tipos, como pictogramas e gráficos de barras. Ao longo do questionamento fomos dando atenção à linguagem utilizada, mas sem perder de vista o nível de desenvolvimento das crianças. Fomos questionando:

EE - Então qual é barra que tem mais legos?

PR - A do carro...

EE - E qual é a que tem menos?

D - Esta, que não tem nenhum...

Analizamos o gráfico. Tal como nos sugerem Castro e Rodrigues (2008), “após a construção do gráfico, deve, sempre, haver um momento em que se discute o que este nos sugere” (p. 72) Verificamos que cada peça correspondia a uma criança, associando, assim, o número de peças, ao número de crianças que se encontrava na sala. Discutimos quais eram os transportes mais e menos votados e como chegaram a essa conclusão. Concluímos que o transporte mais votado foi o carro e o menos votado foi o avião, apenas uma criança tinha andado de avião.

Pareceu-nos um momento importante de aprendizagem para as crianças, uma vez que

a análise de dados é uma área da matemática que, no mundo actual tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico. (Castro & Rodrigues, 2008, p. 59)

Na análise do gráfico, as crianças não revelaram nenhuma dificuldade na contagem dos legos, pois sabendo *a priori* que elas só sabiam contar até ao número dez, colocamos questões onde as respostas não ultrapassavam o mesmo.

Posteriormente, sugerimos que a atividade seguinte fosse realizada em pequenos grupos. Enquanto o pequeno grupo ficava a trabalhar com a educadora estagiária, as restantes crianças iam para as áreas e depois procedíamos à troca. O trabalho em pequenos grupos favorece a comunicação entre as crianças e esta “troca de informação horizontal, intercâmbio de conhecimento e reflexão entre o grupo não são obstáculos à aprendizagem. São o seu terreno de eleição”. (Barbosa, 1995, p.1)

Para a realização da atividade, colocamos na parede da sala, de forma aleatória, imagens de alguns transportes legendados com as respetivas designações. Dentro de um cesto estavam colocados vários pedaços de papel.

DV - C o que está aí dentro?

Mostramos um dos pedaços de papel

EE - O que acham que está aqui?

Grupo - São letras... só que são pouquinhas letras...

EE - É verdade, têm razão! São letras.

Colocamos, então, no chão a palavra carro dividida da seguinte forma *ca-rro*.

EE - Alguém sabe o que diz aqui?

Grupo - Não!

PR - Eu sei! Diz carro.

EE - E como é que tu sabes que diz carro?

PR: Porque tem as mesmas letras que tem na parede...

EE - Exatamente, PR! Mas reparem numa coisa...a palavra carro que está colada na parede, não está escrita da mesma forma que a palavra que está no chão, pois não?

Explicamos que dividimos a palavra em pequenas partes para pudermos fazer um jogo. O jogo consistia em dividir uma palavra em pequenas partes e em cada parte, ia-se bater uma palma. Questionamos então:

EE - Querem experimentar?

Grupo - Sim!

EE - Quantos bocadinhos tem a palavra carro?

Grupo - Dois!

EE - Então, quantas palmas teremos de bater? Vamos experimentar!

Grupo - Ca – e bateram uma palma - rro - e bateram outra palma.

Grupo - São duas, são duas!

De seguida, solicitamos que cada criança escolhesse uma das palavras que estavam no quadro e que fizesse os batimentos correspondes à divisão silábica. Como a atividade foi realizada em pequenos grupos, podíamos apoiar cada uma das crianças no seu esforço de aprendizagem. Esta atividade enquadra-se no desenvolvimento da consciência fonológica que é uma área que

desempenha um papel chave no desenvolvimento de competências de literacia. Vários estudos demonstraram que as crianças que são melhores em tarefas silábicas e fonémicas apresentam mais facilidade na aprendizagem da leitura e esta relação mantém-se quando a variabilidade inerente ao nível intelectual, vocabulário, memória, ou nível social é estaticamente controlada. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 53)

Importa salientar que “a consciência fonológica prende[se] com a compreensão de que as palavras são formadas por sons. A componente sonora mais facilmente reconhecida nas palavras é a sílaba”. (Mata, 2008, p. 43) Como se pode observar pela descrição, muitas crianças conseguiram identificar que a palavra carro tinham duas partes (dois bocadinhos) e avião três. Neste sentido “a consciência fonológica é um termo mais inclusivo que engloba não só a consciência de unidades sonoras mais alargadas, com as sílabas e as rimas, como também a consciência dos fonemas”. (Mata, 2008, p. 43)

Esta atividade terminou antes do que estava previsto, uma vez que as crianças conseguiram fazê-la sem nenhuma dificuldade. Assim sendo, até à hora do lanche decidimos fazer um jogo de rimas. A partir da última sílaba de cada designação de cada transporte, as crianças tinham que identificar palavras que, com ela rimassem, fomos registando as palavras numa tabela, conforme apresentamos:

Tabela 2 - Rimas de palavras

Palavras	Respostas
<i>A-vi-ão</i>	João, cão, camião, pão, balão e mão
<i>Mo-ta</i>	Bota
<i>Bi-ci-cle-ta</i>	Camioneta
<i>Bar-co</i>	Marco

Concluimos que as crianças perceberam o objetivo da atividade, mas notamos uma dificuldade muito grande em descobrir palavras que rimassem com os nomes dos transportes, e por isso fomos apoiando e dando pistas para que elas fossem descobrindo. Entendemos que realizar jogos com rimas é importante nesta nível de ensino uma vez que,

a sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças. Por isso, os jogos com rimas são uma excelente iniciação à consciência fonológica. Por direccionar a atenção das crianças às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, o jogo com rimas é uma forma útil de alertá-las para a ideia de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física. (Pereira & Azevedo, 2005, p. 51)

Com vista a finalizar as experiências de aprendizagem relativas à temática trabalhada, um grupo de crianças deslocou-se com a educadora estagiária para outra sala, enquanto as restantes ficaram na sala a desenhar o meio de transporte preferido, com o apoio e supervisão da educadora cooperante e da auxiliar.

De forma a trabalharmos a consciência fonológica, a educadora estagiária pediu ao grupo que estivessem atentos ao som que iam ouvir através de formato digital áudio. Inicialmente, ouviram o som que cada transporte fazia, sendo discutido em grupo a que transporte correspondia cada som. Seguidamente, as crianças ouviam o som de um transporte e, individualmente, diziam qual era o transporte. Esta atividade atingiu os objetivos pretendidos. Quase todas as crianças conseguiram perceber qual era o transporte que ouviram. No entanto, cinco crianças precisaram de ouvir o som repetidamente, tendo sido ajudadas pelo restante grupo a dar a resposta correta. Tínhamos por objetivo, nesta atividade, promover a atenção auditiva, desenvolver a capacidade para identificar ruídos do meio envolvente, discriminar diferentes sons e melhorar a memória auditiva. Conforme salientam Sim-Sim et al. (2008) “Os jogos que trabalham a consciência fonológica são geralmente bastante apreciados pelas crianças, exatamente pelo seu carácter lúdico” (p. 55)

Depois, decidimos elevar o grau de dificuldade da atividade e mostramos às crianças uma sequência de três sons diferentes, correspondendo cada um a um transporte e as crianças tinham que identificá-los com ou sem auxílio das imagens. O principal objetivo deste jogo era que as crianças fizessem a correspondência correta do som ao respetivo meio de transporte. Esta atividade revelou-se muito ativa pois foi feita aos pares, para que houvesse uma discussão prévia antes de darem a resposta. Foi surpreendente observar a capacidade de memória auditiva que as crianças têm.

Com as atividades educativas desenvolvidas pretendíamos, no âmbito da expressão plástica trabalhar o recorte e a colagem, na área do conhecimento do mundo, a observação, os materiais e os recursos, na matemática trabalhou-se a classificação e na expressão e comunicação explorou-se o carácter lúdico da linguagem e abordou-se o diálogo.

No decorrer das atividades privilegamos a articulação dos conteúdos pois estas “baseiam-se nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante”. (Silva et al., 2016, p. 31) tentando criar atividades educativas diversificadas, partindo do conhecimento que a criança já possui.

1.2.2. Experiências de aprendizagem: Xico à procura da Lua

As experiências de aprendizagem que se descrevem nesta secção partiram da leitura do livro *Xico* de Carballeira e Barrio (2003). Este livro retrata uma viagem à lua e uma vez que o projeto em curso na sala era *Os dinossauros*, achamos pertinente partir daqui para tratar o tema em questão.

Após o acolhimento procedeu-se à leitura da história apoiada nas imagens do livro, verificando-se uma enorme curiosidade e atenção, por parte das crianças, face à personagem da história. A história foi lida de forma expressiva, pois tal como sugerem Hohmann e Weikart (1997), “devemos ler de uma forma interactiva e com prazer, fazendo pausas para os comentários e questões das crianças. Tirando prazer da leitura da história, bem como das respostas das crianças a ela” (p. 548)

Iniciou-se um diálogo sobre a narrativa, de modo a que a criança expressasse as suas ideias sobre o que tinha escutado. Isto permite o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, comunicacionais e a ampliação do seu vocabulário.

EE - Quem era o Xico?-Questionamos

T - Era um ratinho.

EE - E sabem porque é que ele foi à lua?

Grupo - Porque lhe disseram que ela era feita de queijo!

EE - Como é que ele fez para ir à lua?

PR - Foi numa nave espacial para lá...

EE - E qual foi a primeira coisa que fez quando chegou à lua?

D - Lavou bem os dentes!

EE - E a segunda coisa qual foi?

C - Abriu muito a boca.

EE - E a terceira?

T - Pôs os dentes na lua.

EE - E qual foi a quarta coisa que o Xico fez?

D - Partiu os dentes!

DV - E depois ficou muito triste...

EE - E porque ficou triste, o rato Xico?

C - Porque tinha saudades da terra e dos amigos.

D -E dos gatos..

EE: Sim é verdade! E o que é que se passou a seguir?

P: Foi à lua...

T: Sim, e a lua cantou-lhe canções e ele adormeceu!

Conforme se percebe pelo diálogo, as crianças conseguiram seleccionar informações e estabelecer relações entre os acontecimentos narrados. Estes processos são fundamentais para a formação intelectual das crianças desta idade, De acordo com Brás (1994) “atividades como a leitura de imagens, a contagem de histórias, a leitura de livros com gravuras podem ajudar o educador a observar se a criança ordena eventos e ações segundo uma sucessão lógica de tempo” (p. 166)

De seguida, as crianças foram distribuídas em pequenos grupos pelas áreas e pela atividade em curso na sala, considerando que no

tempo de pequeno grupo apoiam-se as capacidades das crianças, introduzem-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente. (Hohmann & Weikart, 1997, p. 375)

De modo a desenvolver a expressão plástica, pedimos a cada criança que desenhasse o Xico na Lua. No final, com a ajuda da educadora estagiária e da educadora cooperante, foi feita uma análise dos desenhos e as respetivas legendas. Podemos evidenciar o facto de todas as crianças desenharem o rato, a lua e o foguetão, à exceção de uma criança que desenhou a lua como se fosse um queijo e umas escadas para chegar à mesma. Podemos, assim, inferir que

a arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos da sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de seleccionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança

proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é actividade dinâmica e unificadora. (Lowenfeld, 1977, p. 13)

Contudo, umas das crianças questionou onde ficava a lua e porque não a víamos sempre. Após conversa com a educadora cooperante achamos pertinente mostrar-lhes uma maquete solar para lhes explicar como funciona o sistema solar.

Iniciando-se assim um debate:

EE: O que é que vocês sabem sobre a lua?

PN: É branca.

R: É igual ao queijo.

A: É um círculo grande.

J: E tem luz.

MA: A lua é redonda!

EE: Se olharmos lá para fora, conseguimos ver a lua?

GS: Não!

M: Só dá para vermos a lua à noite.

R: Pois! Porque a lua é como as estrelas...

C: O R. tem razão, porque de dia só vemos o sol!

EE: A lua não é igual às estrelas! As estrelas são como o sol e nós vemos, às vezes, a lua de dia! Mas nunca vemos estrelas!

Através da maquete do sistema solar, começamos por observar o sol e imediatamente o grupo constatou que os planetas “andavam à sua volta”, explicando-lhes, de seguida, que o sol é uma estrela, porque tem luz própria, tal como as outras estrelas. Disse-lhes que:

EE - Durante o dia o sol tem uma luz tão forte sobre o planeta Terra que não deixa, que nós vejamos as outras estrelas que estão mais longe, mas as estrelas continuam lá no céu!

Posteriormente, fizemos uma análise visual dos planetas, discutimos qual era o maior, o mais pequeno, o que se encontra mais perto e mais longe do sol e qual seria o nosso planeta. Podemos assinalar que todas as crianças identificaram o planeta Terra, por ser representado em azul e elas já terem tido contacto com a expressão *Planeta Azul*.

EE - E vocês sabem por que razão chamamos ao nosso planeta, Planeta Azul?

L - Porque ele é azul?

GS - Não é nada L! É porque temos muita água!

EE - Exatamente! Chamamos de Planeta Azul porque a maior parte do planeta está coberto de água dos oceanos e quando ele se vê do espaço fica azul. E já agora...os outros planetas são iguais ao nosso?

PR - Não C. São todos diferentes! Alguns têm umas coisas à volta como este!
(apontando para Saturno)

EE - Muito bem PR!

PR - C. Alguém conhece os nomes de outros planetas?

EE - Claro que sim...o primeiro é Mercúrio, depois temos Vénus, a Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Úrano e Neptuno. Vamos olhar para o planeta que está mais próximo do sol...o Mercúrio, vocês acham que mora lá alguém? Ou será que se nós quiséssemos, apanhávamos um foguetão e íamos para lá viver?

Grupo - (Risos) Não C!

EE - Porque não?

L - Porque o sol está muito perto dele e faz muito calor...

EE: - Têm toda a razão! Não conseguíamos viver no planeta Mercúrio pois morríamos queimados. Mas então podíamos morar no planeta que está mais longe do sol... Neptuno?

Grupo - Sim!

PR - Lá não está calor...

EE - Exatamente, meninos... em Neptuno está bastante frio, e por essa razão também não poderíamos lá viver! Nós, aqui só não morremos de calor porque o nosso planeta tem uma camada protetora, que não deixa passar os raios do sol que são mais perigosos, a que chamamos raios ultravioleta. Mas voltando à lua... já descobriram porque é que de dia não a vemos?

Grupo - Não...

EE - Como vos disse antes, o sol é uma estrela muito forte e devido à intensidade da sua luz nós não conseguimos ver sempre a lua...mas ela está lá.

Para darmos continuidade ao tema, mostramos uma imagem real da lua para que o grupo a pudesse observar e salientar o que mais sobressaía, de forma a explicar o que são *crateras*.

G - C., a lua tem muitos buracos...

EE - Sim, e alguém sabe que nome que damos a esses buracos?

Grupo - não...

EE - Chamam-se crateras... Mas como será que elas apareceram?

Uma vez que nenhuma criança sabia a resposta, decidimos exemplificar a criação de uma cratera através de uma pedra grande e um caixote com areia. Inicialmente, questionamos o grupo sobre qual era a sua previsão e, de seguida comparamos o resultado com o acontecimento. Consideramos que em

educação de infância, a ciência procura expandir o conhecimento e a compreensão que as crianças possuem acerca do mundo físico e biológico e ajudá-las a desenvolver meios mais eficazes e sistemáticos de descoberta. As actividades lúdicas diárias e o meio ambiente que as rodeia oferecem oportunidades ricas e variadas para aprender e tirar partido do interesse que as crianças pequenas manifestam pelo mundo à volta delas. (Vasconcelos, 2003, p. 71)

Relativamente ao aparecimento das crateras na lua, o grupo pensa que foram feitas por pedras enormes que caíram nela.

EE - Correto meninos! Mas a essas pedras grandes chamamos meteoritos, que é formado por gases, poeiras e gelo. - Mostramos uma ilustração - Acham que já caiu algum meteorito na Terra?

DV - Não!

EE - Já caiu sim...ora vejam! - Mostramos uma ilustração da maior queda de um meteorito na Terra.

Grupo - Uauuuuuuu!

L - Que buraco mesmo grande!

EE - Segundo os cientistas, existem várias teorias, ou seja, várias razões para a extinção (desaparecimento) dos dinossauros na Terra. Para vocês...qual foi a razão?

R - Eles desapareceram por causa do fogo!

DV - Não, não! Foi por causa de caírem muitas pedras!

GS - Eles andaram todos à luta e morreram...

EE - Como já vos disse antes, existem várias explicações e uma dessas ideias diz que foi devido à queda de meteoritos, pois quando eles caíram na terra ativaram os vulcões e ao entrarem em erupção desfizeram tudo.

Procedendo à introdução e desenvolvimento dos vulcões na nossa discussão, enumeramos três questões: (i). Quem já viu vulcões na televisão? Como são? O que acham que acontece?

Constatamos que a maioria das crianças já tinha visto vulcões na televisão, referindo que, *são coisas grandes e que deitam fogo e fumo*. Contudo, nenhuma criança tinha a noção do que acontecia quando um vulcão entra em erupção.

Decidimos observar um excerto de um vídeo sobre vulcões em erupção de forma a clarificar as ideias do grupo sobre este assunto. Conforme fomos visualizando, fizemos algumas paragens para evidenciar e explicar alguns momentos-chave, tais como o “fogo” que sai de um vulcão ao qual chamamos lava, apresentando ao grupo uma escória vulcânica com o intuito de clarificar, através da realidade, o que acontece à lava quando sai do vulcão e arrefece.

Posteriormente, dividimos o grupo em dois, o primeiro grupo foi distribuído pelas diferentes áreas e o segundo prosseguiu na elaboração de um vulcão feito com argila e uma garrafa de plástico. Após os dois grupos terem construído os seus vulcões, deixamo-los secar. Quando as representações tridimensionais estavam prontas, demos início à experiência de simulação de um vulcão, em erupção. Para tal seguimos um protocolo.

Nesta atividade, o procedimento de organização do grupo foi o habitual, dividimos o grupo em dois, para que todos pudessem observar e analisar a atividade experimental. Inicialmente, observamos todas as substâncias que iam ser utilizadas (bicarbonato de sódio, vinagre, corante vermelho e líquido da loiça), das quais, apenas uma não lhes era familiar, o bicarbonato de sódio. Questionamos as crianças sobre o que iria acontecer quando misturássemos os ingredientes dentro da estrutura que representava o vulcão, uma vez que devemos proporcionar “às crianças a oportunidade de interagir com objectos e materiais, de ver o que acontece ou de compreender os fenómenos. Durante este processo, as ideias podem mudar ou desenvolver-se”. (Vasconcelos, 2003, p. 77)

Após enumerarmos as substâncias que iríamos usar, selecionamos quatro crianças para participarem na atividade. Cada uma colocava uma substância dentro da estrutura. Quando terminamos de juntar as substâncias, observamos o que estava a acontecer. Podemos destacar o mesmo comportamento em ambos os grupos, principalmente a extrema atenção das crianças, uma vez que como salienta Martins et al. (2009) “a participação ativa das crianças, em todas as fases do desenvolvimento das atividades favorece o seu entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas ações” (p. 21)

Para concluir a atividade, de acordo com o projeto da instituição, foi exibido o documentário *O fim dos dinossauros* produzido pela Discovery Channel, realizado por Richard Dale Clark (2010), onde se observa o que poderia ter acontecido para os

dinossauros terem desaparecido do planeta. Durante e após a sua visualização as crianças fizeram vários comentários, houve inclusive um excelente *feedback* por parte dos pais relativamente a este tema, pois as crianças descreviam tudo o que tinham feito e aprendido. Salientamos o facto de nesta idade as crianças já conseguirem levar a cabo atividades experimentais com o apoio da educadora, não esquecendo a necessidade que o educador tem em “estar atento às ideias prévias que as crianças manifestam em relação aos fenómenos que observam e de as considerar como ponto de partida para as novas situações de aprendizagem”. (Martins et al., 2009, p. 19)

Constatamos que as atividades de expressão plástica podem responder ao interesse imediato das crianças, promovendo excelentes exercícios de motricidade fina, possibilitando experiências para o desenvolvimento cognitivo, despertando a imaginação e a criatividade da criança.

1.3. Reflexão sobre a ação desenvolvida no âmbito da Educação Pré-Escolar

Com as atividades educativas, pretendíamos que as crianças aprofundassem os seus conhecimentos nas diversas áreas de conteúdo, tal como refere Martins et al. (2009)

no Jardim de Infância devem evidenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse. (p. 12)

No desenrolar das atividades, as crianças mostraram empenho e dedicação na realização das mesmas, pois foi dado o encorajamento e apoio necessário durante o seu decorrer. A área do conhecimento do Mundo foi a mais trabalhada. Primeiramente, porque estava mais relacionada com o projeto curricular, nunca esquecendo o que as crianças já sabiam e aprenderam nos contextos em que vivem, salientando a ideia de Martins et al. (2009) “reforça-se aqui a necessidade de o educador estar atento às ideias prévias que as crianças manifestam em relação aos fenómenos que observam e de as considerarem como ponto de partida para as novas situações de aprendizagem” (p. 19) Contudo, todas as áreas foram trabalhadas no decorrer das experiências de aprendizagem. Ao longo das planificações, surgiram algumas dificuldades no que diz respeito à forma de como introduzir os conteúdos. Optamos por usar a estratégia do uso da narrativa de Kieran Egan

uma vez que, segundo Roldão (2004) as histórias constituem uns “ poderosos instrumentos de transmissão e estruturação de ideias, crenças, costumes e valores” (p. 71) pois através das histórias as crianças criam um mundo de ficção e através deste atribuem um sentido à realidade, permitindo muitas reflexões e partilhas, levando as crianças a irem muito mais longe do que aquilo que está escrito. Seguimos, também, as orientações das OCEPE e das brochuras, para adaptarmos as atividades ao grupo de crianças.

Contudo, na segunda experiência de aprendizagem descrita, notamos que a linguagem utilizada para explicar os acontecimentos foi demasiado científica para um grupo de crianças de três anos de idade.

No que diz respeito à relação entre o educador e as crianças, prevaleceu sempre o respeito e a valorização das características de cada uma, “admitindo que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 1997, p. 19), estando atentos e tomando em consideração as suas propostas e sugestões.

Além de uma grande afinidade com o grupo, houve um trabalho em equipa entre os adultos, pois como sugerem Silva et al. (2016) “ a partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento educativo, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (p. 19)

Contemplamos também uma boa relação com as famílias das crianças, no sentido de existir uma troca contínua de opiniões, ideias e informações, transmitindo segurança e confiança às crianças.

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

A ação pedagógica descrita neste relatório enquadra-se no âmbito do ensino do 1.º CEB, tendo sido realizada numa escola pertencente à rede pública, da cidade de Bragança. No decorrer deste ponto será feita uma curta descrição sobre a caracterização do contexto onde foi efetuada a prática, caracterização essa que aborda o contexto e o grupo de crianças. Além da caracterização, são descritas as experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto, seguidas da respetiva reflexão crítica.

2.1. Caracterização do contexto no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática pedagógica foi realizada numa instituição pública, em contexto urbano, nomeadamente na cidade de Bragança. Esta situa-se numa zona residencial e é envolvida por vias de circulação, representando um perigo constante para as crianças que têm de atravessar diariamente quando se dirigem para a escola e regressam a casa.

A instituição apresenta um piso com boa iluminação natural, duas entradas e um átrio coberto. O edifício tem 4 salas de aula, 2 de cada lado, ambas com uma configuração retangular e dimensões iguais. Existem, ainda, duas salas mais pequenas, uma delas é destinada aos serviços de secretaria e reuniões e a outra é utilizada como biblioteca e sala de arrumações. A instituição tem instalações sanitárias, com casas de banho para os professores e outra para os alunos. No espaço exterior, temos um recreio bastante espaçoso, com muita qualidade, uma vez que sofreu alguns melhoramentos, tendo sido instalado um parque para as crianças se divertirem e balizas, para poderem jogar futebol.

Por fim, no que concerne ao horário da instituição, este decorre das 9:00 às 12:30 e das 14:00 às 17:30.

2.1.1. Caracterização do grupo

A turma onde decorreu a prática educativa era uma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, composto por 15 crianças, sendo nove do género feminino e seis do género masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos de idade.

No que diz respeito às aprendizagens, a turma era constituída por um grupo heterogéneo havendo crianças com capacidades, empenhadas, participativas, autónomas e responsáveis, enquanto outras, apesar de empenhadas e participativas, revelaram falta de alguns pré requisitos ao nível da linguagem/leitura, escrita e compreensão de enunciados.

Algumas crianças são oriundas de um meio familiar problemático, desestruturado e socioeconomicamente desfavorecido, de acordo com os dados consultados em processos individuais.

Quatro crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem e, por conseguinte, cumpriam o plano de recuperação como ficou estabelecido aquando da avaliação do projeto Curricular de Turma do ano letivo anterior. Uma criança está a ser avaliada para a sua integração na N.E. uma vez que é uma criança com saúde muito frágil. Nasceu com fibrose

quística que lhe afeta os pulmões. Atualmente foi-lhe diagnosticada esclerose múltipla, que ainda está em avaliação, porque não tem peso suficiente para realizar o exame necessário. É franzino e apresenta algum atraso em relação à idade, tanto a nível físico como cognitivo, ficando doente com frequência.

Consequentemente, todas estas crianças sentiam muita dificuldade em se concentrar, tinham grande défice de atenção e revelavam fraco poder de memorização, esquecendo com facilidade os conceitos abordados.

Por outro lado, há que salientar um grupo de três crianças com um bom nível de aprendizagem, tanto que se encontravam no Quadro de Mérito. No entanto, tal como o restante grupo eram muito faladores e barulhentos.

Por fim, esta turma integrou duas crianças este ano letivo. Uma das crianças que integrou o grupo pela 1.^a vez revelou um carácter bastante conflituoso, não admitia ser corrigido nem contrariado, não aceitava as ideias dos outros, não cumpria regras e muitas vezes recusava-se a fazer as tarefas. Frequentemente perturbava o normal funcionamento das aulas. A segunda criança veio transferida da Suíça, necessitando de muito apoio devido às grandes diferenças, em termos de programas e conteúdos lecionados em Portugal e na Suíça.

Atendendo aos problemas diagnosticados, era importante diversificar estratégias e atividades para tornar o processo de ensino/aprendizagem mais produtivo. Devido a todos estes fatores, esta turma beneficiava de apoio pedagógico acrescido de três horas semanais por uma docente, colocada nos Apoios Educativos.

As crianças, de um modo geral, demonstraram interesse pela leitura de histórias. Este interesse era notório aquando da leitura das mesmas, na qual elas permaneciam em silêncio até ao final da história, solicitando sempre uma segunda leitura, realizada pelos próprios.

Era um grupo maioritariamente afetuoso e simpático, contudo, bastante irrequieto e distraído. Todas as crianças queriam participar ao mesmo tempo, não sabendo esperar a sua vez de falar, tendo que estar sempre em atividades para que não surgissem conversas paralelas que acabavam por perturbar os colegas e o ambiente de trabalho.

A relação familiar é positiva, uma vez que a generalidade dos pais revela interesse pelo percurso escolar, motivam e incentivam os seus filhos para a aprendizagem, mostrando-se compreensivos em relação às dificuldades, valorizando as suas potencialidades e incentivando-os a prosseguirem os estudos, apesar de algumas serem famílias destruturadas.

Através da análise da figura 4, podemos verificar que estas crianças provêm de famílias pertencentes a vários estratos sociais.

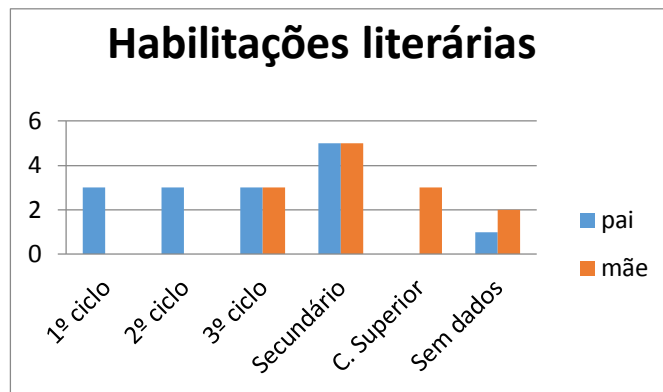


Figura 4 – habilitações literárias dos pais

Pela análise da figura a maioria dos pais tem como habilitações literárias o ensino secundário, possuindo, também, uma situação laboral estável, dados obtidos a partir da consulta dos processos individuais das crianças.

2.1.2. Espaços, materiais, tempos e interações

A sala onde decorreu a prática pedagógica continha um quadro negro, uma parede com placardes expositores, um armário fechado com materiais de apoio às atividades, um armário com os dossiers dos alunos e um computador.



Figura 5 - planta da sala

Tal como é possível verificar na figura 5, as crianças encontram-se dispostas por filas. Sugerimos mudanças na organização da sala, para disposição em formato de U, uma vez que um professor quando organiza a sala deve ter em atenção o seu grupo de crianças, de forma a proporcionar situações de interação com o intuito de obter trocas de conhecimento entre as crianças e o professor e entre as crianças, pois “a organização da sala de aula é um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens”. (Sanchez, 2001, p. 19) A mudança solicitada não se efetuou, alegando-se falta de espaço para essa organização espacial.

No que diz respeito aos recursos, existia um quadro negro, um computador, um armário de apoio à docente e um *placard* expositivo. No *placard* expositivo, tal como o nome indica, este era utilizado para afixarmos os trabalhos realizados pelas crianças. A disposição da sala estava organizada de acordo com as necessidades das crianças, sendo alterada para a realização de jogos, atividades práticas ou experimentais, sempre que achássemos pertinente.

Tal como se constatou na PES em contexto pré-escolar, também a turma onde decorreu a prática em contexto do 1.º CEB possuía uma rotina diária. O toque de entrada para a sala de aula era às 9:00, tendo um intervalo de 45 minutos às 10:15, retomando às 11:00 e saindo para almoço às 12:15. Após o almoço entravam às 13:50 na qual permanecem até às 15:15. Depois prosseguiam com atividades extracurriculares, terminando às 17:15.

Além desta rotina, existia um horário que permitia às crianças terem conhecimento das áreas que iriam decorrer no dia. Diariamente as crianças têm as áreas de português, matemática e estudo do meio. Contudo, através da introdução das áreas extracurriculares no 1.º CEB passaram a ter atividades de ensino de inglês, ensino de música, a atividade física e desportiva, as TIC e o apoio ao estudo, sendo estas áreas lecionadas por docentes destacados para o efeito.

2.2. Experiências de aprendizagem integradoras no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto serão descritas algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo. As experiências de aprendizagem surgiram a partir da leitura do livro, a Bruxa Medrosa de Barbosa (2005), esta designada “À procura dos sólidos geométricos” e da leitura do poema “Lua” do livro O planeta Azul de Soares (2008), intitulada “O nosso sistema solar”.

Note-se que as experiências foram desenvolvidas partindo dos interesses da turma, abordando todas as áreas de conteúdo, sendo elaboradas de acordo com os programas e metas de aprendizagem estabelecidas para o 1.º CEB.

2.2.1. À procura dos sólidos geométricos

Para procedermos à realização da ação educativa, foi necessário prepará-la de modo a termos uma previsão do que se vai passar ao longo da mesma, recorrendo à planificação, visto ser um suporte para os professores. As atividades educativas deram início através da apresentação de um livro, uma vez que “O grande objetivo da narrativa é a recreação de quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais (surpresa, curiosidade, medo, satisfação) no leitor ou no ouvinte”. (Sim-Sim, Duarte & Micaelo, 2007, p. 35)

A história “Bruxa Medrosa” foi selecionada porque a achamos adequada para abordar os conteúdos previamente definidos.

Inicialmente, as crianças observaram todas as partes do livro, a capa, contracapa e a lombada, expondo de seguida diversas hipóteses sobre qual seria a história a partir da informação exposta. Depois, seguiu-se a leitura do mesmo sendo lida mais que uma vez, a pedido das crianças. No final da leitura analisaram-se alguns pontos da história, tais como, a mensagem que o autor pretendia passar e quais as personagens da história. Partindo dos conteúdos gramaticais já trabalhados pelas crianças, escolheram-se alguns adjetivos presentes no texto, por forma a que as estas dissessem um sinónimo e um antónimo de cada adjetivo. As atividades educativas relativas aos conteúdos programados iniciaram-se a partir de uma imagem de uma casa afixada na parede, associada à personagem principal da história, pois “ensinar gramática no 1.º Ciclo visa desenvolver a consciência linguística das

crianças, a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito”. (Duarte, 2008, p. 18)

PE - Algum de vocês sabe o que é a família de palavras?

R - Sim professora! Eu sei...

C - Eu também sei!

PE - Então R diz aos teus colegas o que é a família de palavras.

R - A família de palavras é assim: nós temos uma palavra e depois dizemos outras palavras que fazem parte dessa palavra. Tipo carro, a família é pneus, guiador...

M - Não é assim, pois não professora?

PE - Não... não é. Alguém sabe o que é então a família de palavras?

M - Professora, a família de palavras são palavras parecidas com uma palavra. Por exemplo, como o R disse a palavra carro as palavras da mesma família são: carrinho, carrão,... é assim não é?

PE - Sim é isso mesmo M. Algum de vocês sabe mais palavras da família de carro?

M.B - hum...professora? carroça é?

PE - sim M. Vamos então registrar no quadro a definição da família de palavras e de seguida vocês copiam para o vosso caderno.

Família de palavras é um conjunto de palavras formadas a partir de uma mesma palavra base. Temos como exemplo a palavra guerra, na qual a partir desta conseguimos criar palavras como guerreiro, guerrear, entre outras.

Seguidamente, a professora estagiária pediu à turma que referisse qual a definição de campo lexical, partindo da imagem utilizada anteriormente. Uma vez que já tínhamos redigido o que era uma família de palavras rapidamente a turma explicou o que era o campo lexical. Contudo, foi escrito no quadro para que ficasse registado no caderno diário que o campo lexical é um conjunto de palavras que se situam dentro da mesma área de significado de uma determinada palavra.

Posto isto, com o intuito de clarificar conteúdos abordados, cada criança escreveu no quadro uma palavra correspondente à família de palavras de “Casa” e ao seu campo lexical.

De forma a introduzirmos as atividades no âmbito da matemática, começamos por questionar a turma acerca dos objetos presentes na história, pois

quando os alunos chegam à escola já possuem conhecimentos deste tema adquiridos intuitivamente. Estes conhecimentos devem ser valorizados e tomados como ponto de

partida para o desenvolvimento do sentido espacial que tem por base a visualização e a compreensão das relações espaciais. (Ponte, 2007, p. 20)

C - Eu lembro-me da vassoura da bruxa!

D - Os frascos das poções mágicas...

M - O livro de feitiços!

J - A sua varinha mágica...

S - Oh C. o chapéu que ela usava sempre!

PE - Muito bem meninos...utilizando o exemplo da S., o chapéu da bruxa, que sólido geométrico vos faz lembrar?

Turma: Um cone!

PE - Exatamente. E por exemplo, aqui na sala...conseguem descobrir mais objetos que sejam sólidos geométricos?

J - As janelas, têm a forma de retângulos.

M - E a porta também!

É - A mesa tem a mesma forma que o quadrado.

C - Não tem nada! É um retângulo, não é C?

PE - Sim C. Tens razão mas vamos lá então perceber o que realmente é um sólido geométrico, porque alguns de vocês estão a confundir sólido geométrico com figura geométrica!

Para clarificarmos a situação, foi escrito no quadro a designação de sólido geométrico, “sólido geométrico é uma figura de três dimensões (tridimensional) que apresenta comprimento, largura e altura.”. No entanto, para que a turma conseguisse observar e comparar o que tinha sido explicado e tal como se referem nos Programas do Ensino Básico (2004) “a manipulação e exploração de objetos, a observação que, gradualmente, se torna mais pormenorizada, a utilização de materiais...de modelos geométricos permitirão muitas descobertas e desenvolverão as capacidades de relacionar, classificar e transformar” (p. 180), a professora estagiária distribuiu os sólidos geométricos construídos em madeira por toda a turma.

Após alguns minutos de exploração e troca de informação entre a turma acerca dos sólidos, a professora estagiária colocou uma outra questão:

PE - Agora que já observaram os sólidos geométricos, notaram que não são todos iguais certo? Será que é possível dividirmos os sólidos em dois grupos diferentes?

Havendo unanimidade na resposta dada, a professora estagiária dividiu o quadro ao meio, de um lado registou “Poliedros” e no outro “Não poliedros”. Recorrendo a imagens dos sólidos geométricos e aos sólidos geométricos que cada criança tinha em mãos, solicitamos, aleatoriamente, às mesmas que se deslocassem ao quadro, colando a imagem num dos lados, de acordo com características comuns de cada sólido geométrico.

De seguida, iniciamos uma discussão sobre qual seria a designação de cada um. A maioria da turma afirmou que os poliedros seriam os sólidos geométricos que eram formados apenas por linhas retas. Contudo, houve duas crianças que não concordaram mas não apresentaram um argumento plausível que justificasse a sua opinião.

Para registo no caderno diário, foi escrita no quadro a definição correta de ambos, “Poliedros – são sólidos limitados apenas por superfícies planas e Não poliedros – são sólidos limitados por superfícies curvas ou que tenham faces planas e curvas”. Como consolidação este conteúdo, foi distribuída uma planificação de um sólido a cada criança, procedendo-se à montagem do mesmo. Esta atividade permite

que as tarefas no seu conjunto proporcionem um percurso de aprendizagem coerente que permita aos alunos a construção dos conceitos fundamentais em jogo, a compreensão dos procedimentos matemáticos em causa, o domínio da linguagem matemática e das representações relevantes, bem como o estabelecimento de conexões dentro da matemática e entre esta disciplina e outros domínios. (Ponte, 2007, p. 11)

Tal como salienta Serrazina & Ponte (2000),

as planificações dos sólidos e respectiva construção constituem uma boa oportunidade para a passagem de figuras tridimensionais a bidimensionais e vice-versa (...) os alunos ao decidirem quais os padrões bidimensionais que ao dobrarem-se conduzem a uma dada forma tridimensional, estão a desenvolver o seu sentido espacial. (p. 172)

Para introduzir o conteúdo do Estudo de Meio, a professora estagiária colocou sobre uma mesa diversos materiais de laboratório, facto que suscitando uma enorme curiosidade e agitação no grupo.

C - Professora, o que vamos fazer com essas coisas todas?

PE - Vocês lembram-se da história que analisamos hoje de manhã?

Turma - Sim!

PE - Pois muito bem...a bruxa Carlota tinha um laboratório onde fazia os seus feitiços não era?

M - Também vamos fazer um feitiço?

PE - Sim... vamos fazer uma espécie de magia, vamos reproduzir o ciclo da água!

T - Mas o ciclo da água não é quando chove? Como vamos fazer com que chova?

PE - Calma, primeiro vamos observar todos os materiais que temos em cima da mesa está bem?

Primeiramente, analisamos cada objeto que estava disposto na mesa: um disco elétrico, uma chaleira, uma travessa em inox, um tabuleiro com terra e relva e um suporte para fixar as travessas, pois tal como sugerem Sá & Carvalho (1997) quando dizem que “numa primeira abordagem a novos objectos e materiais, a experimentação deve assumir o carácter de livre exploração manipulativa e tateante, por parte da criança”. (p. 59)

Prosseguimos, procedendo à “montagem” dos materiais utilizados. No entanto, antes de iniciarmos esta atividade experimental, cada criança registou, no caderno, as previsões, pois “a experimentação deve ter o carácter de produção de evidências pelos próprios alunos, como forma de testarem as suas ideias, hipóteses, previsões e expectativas”. (Sá & Carvalho, 1997, p. 65)

PE - Meninos, hoje vamos realizar uma atividade experimental...depois de observarmos os materiais que aqui temos, alguém me sabe dizer o que vamos fazer?

Turma - Não.

PE - Vou dar uma ajuda...Sob que formas pode aparecer a água, na natureza?

M - Chuva!

P - Água do mar e dos rios.

C - Neve!

T - E gelo também!

PE - Muito bem! Vamos então dar início à nossa experiência. Vamos começar por ligar o disco elétrico e colocar a chaleira com água em cima do disco. Vamos esperar a ver o que acontece à água! O que é que vocês acham?

C - Vai aquecer!

PE - Sim...mas e depois?

R - Vai desaparecer professora?

PE - Neste caso, o disco elétrico que é a nossa fonte de calor corresponde na natureza ao Sol, a água da chaleira que aquece no disco evapora-se, ocorrendo o fenómeno da evaporação, ou seja, a água passa do estado líquido ao estado gasoso.

Mas, reparem que o que sai da chaleira e que nós chamamos de vapor de água tem pequenas gotas de água, não é só vapor pois se assim fosse não o víamos porque o vapor da água é invisível.

Prosseguimos: colocamos uma travessa de inox com gelo por cima da chaleira e a partir do vapor que saía em jato pelo bico direcionado para a travessa de inox arrefecida pelo gelo, esta funde-se com o calor ambiente, ocorrendo o fenómeno da condensação, ou seja, a água passa do estado gasoso ao estado líquido. O mesmo acontece quando a água condensa, passa ao estado líquido, cai sob a forma de chuva, dando-se o fenómeno da precipitação. Por vezes, quando o arrefecimento do vapor de água/água existente na atmosfera é grande e muito brusco, dá-se a passagem diretamente ao estado sólido dando origem à neve e/ou granizo. Na natureza, o tabuleiro de inox com gelo corresponde às camadas altas da atmosfera, em que a temperatura é muito baixa e onde, em consequência, o vapor da água condensa e passa ao estado líquido. A água da chaleira corresponde à água dos rios e mares que, aquecida pelo sol evapora, subindo o vapor para a atmosfera.

O gelo colocado na travessa de inox foi obtido arrefecendo a água líquida, que passou ao estado sólido obtendo-se o fenómeno da solidificação, ou seja, a água passa do estado líquido ao estado sólido.

Durante a realização da atividade experimental, a turma observou e registou os resultados obtidos. No final da atividade comparamos as previsões com os resultados, pois Sá & Carvalho (1997), afirmam que

as oportunidades de os alunos confrontarem as suas ideias com a evidência, por via da utilização dos processos científicos, de modo a avaliarem em que medida tais ideias estão conforme a evidência ou necessitam ser modificadas, são um factor crucial de mudança conceptual e de desenvolvimento de uma abordagem científica. (p. 95)

Seguindo-se uma explicação mais pormenorizada sobre os diferentes estados da água, dando voz, sobretudo às crianças. Neste sentido demos oportunidade a todas as crianças de se exprimirem, reforçando a ideia de Vanoye (1976) “expor ideias, opiniões, informações, sugestões, no que respeita à tarefa”. (p. 31)

No final da aula, visualizamos um vídeo sobre o processo do ciclo da água na natureza de forma a fazer a analogia entre a atividade experimental e a realidade. Como sustenta a Organização Curricular e Programas de Ensino Básico (ME, 2004), “a curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados

a levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples”. (p. 115)

Concluimos que as mudanças de estado acontecem porque as substâncias, neste caso a água, aquece ou arrefece. Ou seja, se não houver aquecimento ou arrefecimento não há mudança de estado.

2.2.2. O nosso sistema solar

Inicialmente foi feita a análise dos elementos paratextuais do livro, fazendo referência ao título, à autora, ao ilustrador, à editora e ao tema que poderia tratar. Com a análise destes elementos pretendia-se motivar as crianças para a leitura de poesia uma vez que esta, segundo Sim-Sim, Duarte e Micaelo (2007) “alimenta o gosto pela sonoridade da língua, pelo poder da linguagem e pelo uso da linguagem poética e simbólica”. (p. 55)

Procedeu-se depois à leitura do poema por parte da professora estagiária. Durante a leitura do mesmo houve algumas risadas por parte da turma uma vez que o poema estava escrito em rimas e comparava a lua a um queijo.

Depois de analisado e discutido o poema, em grande grupo, a professora estagiária retira duas frases do poema, registando-as no quadro, questionando a turma sobre em qual das frases teríamos um determinante e um pronome.

Neste momento gerou-se uma confusão pois algumas crianças identificaram cada uma, mas tivemos crianças que não estavam de acordo. A professora estagiária lembrou à turma que a palavra “determinante” está a determinar algo e “pronome” tal como a palavra indica, “pro” significa “em vez de” um nome. Após esta explicação, as crianças refletiram um pouco e todas chegaram a um consenso escolhendo a resposta correta.

Dando seguimento à aula, a professora cria uma outra discussão:

PE - Meninos, como vocês sabem os determinantes e os pronomes têm várias categorias...Será que alguém se lembra de quais são?

M - Os demonstrativos...

J - Os definidos e indefinidos!

C - Temos os pessoais também!

PE - Muito bem...Mas temos também os determinantes e pronomes possessivos! Que tal como a palavra indica... vem de “posse”.

A - Mas C. o que quer dizer posse?

PE - Quer dizer que temos alguma coisa, por exemplo: Eu tenho um lápis na mão, então ele está na minha posse...por isso pode ser...?

J -Teu!

C - Ou meu!

PE - Exatamente! Mas para que vocês percebam melhor vamos explorar o planeta dos determinantes e o planeta dos pronomes.

Para finalizarmos o conteúdo expusemos, no quadro, imagens de dois planetas – o planeta dos determinantes e o planeta dos pronomes, por baixo de cada um estavam os “sub-planetas”, ou seja, os determinantes artigos definidos e indefinidos, possessivos e demonstrativos e os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. Após procedermos à designação de cada um, as crianças fizeram o registo no caderno diário. De seguida, para consolidação do conteúdo, cada criança inventou uma frase utilizando um determinante ou um pronome, sendo estas corrigidas no quadro. Tal pressupõe que “os alunos experimentem, explorem, funcional e ludicamente, se sirvam dos seus erros e inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da língua”, como nos sugere a Organização curriculares e programas (ME, 2004, p. 157)

Para trabalhar a noção de ângulo, recorremos ao livro utilizado de manhã para a leitura do poema, questionando a turma sobre qual o nome que poderíamos dar linha envolvia uma parte da lombada, sendo que toda a turma respondeu linha reta.

Seguidamente, foi colocada a mesma questão mas para a linha perpendicular do livro, obtendo exatamente a mesma resposta.

Concluimos que um ângulo é o nome que se dá à abertura formada por duas retas que partem do mesmo ponto, podendo o mesmo ter várias amplitudes.

Prosseguimos dividindo a turma em pequenos grupos de três elementos, distribuindo um livro por cada grupo, sendo o objetivo experimentar e comparar a variação de amplitudes existentes.

Posteriormente, cada grupo, apresentou à turma as próprias ilações, constatando-se que todos os grupos chegaram à mesma conclusão, ou seja, pode-se encontrar uma infinidade de amplitudes.

Para dar continuidade ao conteúdo, a professora estagiária registou, no quadro, os diferentes tipos de ângulo (nulo, agudo, reto, obtuso, raso e giro) e os respetivos valores das amplitudes para que a turma registasse no caderno diário.

Posto isto, foram distribuídos geoplanos por toda a turma, sendo que ”fazer construções permite a exploração da tridimensionalidade, ajuda a desenvolver a destreza

manual e constitui um desafio à capacidade de transformação e criação de novos objetos”. (Básica, D., 2006, p. 90)

No entanto, as crianças ficaram um pouco surpreendidas com a finalidade do objeto. A professora estagiária explicou que iam construir figuras geométricas, de seguida desenhá-las em papel quadriculado e, por fim, utilizar o transferidor para medir a amplitude dos ângulos.

Decorrente ainda do poema “Lua” procedeu-se à realização de uma atividade de expressão plástica, pois “os jogos são referidos como necessários ao aprofundamento dos conhecimentos e como atividades em que os alunos possam brincar e explorar, fazendo descobertas, caminhar no sentido da abstracção, desenvolver a imaginação e o raciocínio e discutir e comunicar as suas decisões”. (Sá, 1992, p. 10)

Foram distribuídos, a cada criança, vários retângulos do mesmo tamanho de folhas brancas (agrafadas como se fosse um livro), depois foi-lhes pedido que fizessem um desenho relacionado com o poema, no canto superior direito da última página. A partir daí, a criança repete o desenho de base, modificando ligeiramente a posição nas folhas anteriores, partindo sempre do desenho anterior, alterando-o progressivamente até obter o desenho final. Depois de terem completado todos os desenhos, a turma fechou os “livros”, folheando-os de forma contínua e rápida, obtendo-se uma figura animada de movimento, construindo-se um livro “Flip Book”.

Nesta atividade notou-se bastante empenho e concentração, uma vez que quando uma criança está a desenhar e de acordo com Lowenfeld & Brittain (1977) "expressa os seus pensamentos, sentimentos e interesses nos seus desenhos e nas suas pinturas, e mostra o conhecimento do seu meio nas expressões criadoras". (p. 21)

Partindo da personagem principal do poema trabalhado de manhã, introduzimos a área de Estudo do Meio.

PE - Meninos, quem me sabe dizer de que é que falava o poema que analisamos esta manhã?

Turma - Da Lua professora!

PE - Exatamente... e a lua faz parte do...?

A - Céu?

P- Não! Faz parte do nosso Sistema Solar não é?

PE - Muito bem P. A lua faz parte do nosso sistema solar. Podem-me dizer o que mais faz parte?

R - Os planetas!

T - Aquelas coisas que andam depressa e têm uma cauda!

B - O sol!

PE - Certo...hoje trouxe-vos uma maqueta do sistema solar para que juntos possamos explorar todos os seus constituintes!

Utilizamos a maqueta do sistema solar para introduzirmos a área de estudo do meio pois segundo Roldão (2004), para construírem progressivamente os seus conhecimentos, “as crianças deverão ter oportunidades de manipular, explorar, iniciar e escolher. Precisam de ter oportunidade de tocar, examinar e brincar com as coisas, para saberem como funcionam”. (p. 90)

A partir da observação da maqueta enumerámos todos os elementos presentes na mesma, começando pelo sol.

PE - Alguém sabe o que é o Sol?

B - É uma bola de fogo...

C - Eu li num livro que o sol é uma estrela!

P. E- Está correto! O sol é uma estrela, tem luz própria e é um corpo luminoso. Olhem lá para a maqueta e digam-me...Será que é o sol que se movimenta à volta dos planetas ou os planetas é que andam à volta do sol?

Turma - Os planetas giram à volta do sol.

PE - E sabem como chamamos a esse movimento?

Turma - Não!

PE - Chamamos movimento de translação, e o nosso planeta (Terra) demora 365 dias a dar uma volta completa, ou seja, um ano. Mas os planetas também se movimentam em torno de si próprios, dando origem ao dia e à noite!

A L - E esse movimento também tem um nome como o outro?

P E - Sim tem. Chama-se movimento de rotação, a Terra demora 24 horas a dar a volta a si própria.

De seguida explorou-se o conteúdo “os planetas” (Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Neptuno). Durante esta atividade as crianças puderam observar e comparar as diferentes características dos planetas. Após esta observação, a professora estagiária salientou que existiam também outros corpos no sistema solar, tais como os planetas-anões, os cometas, os asteróides e os meteoritos, esclarecendo as dúvidas e algumas questões que foram surgindo ao longo da conversa.

Por último, dividiu-se a turma em pequenos grupos, uma vez que a atividade deveria ser “concebida de maneira a favorecer a comunicação entre os participantes. É preciso que

as crianças se vejam e que se ouçam” (Vanoye, 1976, p. 25), tendo como finalidade a construção de uma maquete do sistema solar. Esta atividade suscitou muito interesse e empenho de toda a turma, pois o tema leva a um vasto leque de questões que a nossa ciência ainda não consegue responder, contudo, “os contextos/conteúdos científicos, em que as crianças irão desenvolver competências de processos e atitudes, devem subordinar-se a objectivos de desenvolvimento conceptual que lhes permitam um conhecimento e compreensão úteis e relevantes, tendo em conta a idade e o mundo em que vivem”. (Sá & Carvalho, 1997, p. 49)

Para procedermos à elaboração da mesma, utilizamos materiais, tais como: uma base em cartão, pasta de modelar branca, tinta guache e pauzinhos de espetadas. Segundo Moreira & Oliveira (2004) “é também a partir desta manipulação que a criança inicia a sua motivação para os princípios lógicos que lhe vão permitir fazer classificações não só de objectos como também de eventos em face de determinadas propriedades”. (p. 120)

No final da aula, foi dado a cada criança uma ficha informativa sobre o sistema solar para registo e estudo.

Por fim e de acordo com Afonso (2008) “o professor deve dar oportunidades para que todas as crianças desenvolvam ideias, competências e atitudes. Mas, para que tal seja possível, os professores precisam de ter confiança no trabalho experimental como uma parte importante do processo de aprendizagem de crianças e de planear experiências na sala de aula”. (p. 22)

Desta forma, foi importante proporcionar momentos no qual as crianças puderam expressar-se livremente, fazendo as suas próprias explorações, mostrando sempre uma atitude criativa. O poema utilizado despertou o interesse das crianças tal como referem Sim-Sim et al (2007) “a leitura da poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo), pelo poder da linguagem e pelo uso da linguagem poética e simbólica” (p. 55), incitando a sua curiosidade a propósito da história. Tal como aconteceu na experiência de aprendizagem anterior, foram abordadas diferentes áreas de conteúdo.

De um modo geral, as experiências de aprendizagem foram bem recebidas, nomeadamente a experiência da construção da própria maquete do sistema solar, pois “a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies” (Básica, D., 2006, p. 89), uma vez que puderam manipular diferentes objetos, desenvolvendo à sua criatividade.

2.3. Reflexão sobre a ação desenvolvida no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer da PES, seguimos o programa do 1.º ciclo e as metas de aprendizagem aquando das planificações, não esquecendo o projeto curricular, tendo sido abordadas todas as áreas de conteúdo. Ao longo da mesma conseguimos compreender quais as áreas de maior interesse para a turma, pois esta demonstrava um maior empenho e dedicação na realização das experiências de aprendizagem.

Para introduzirmos as áreas de conteúdo partimos de uma história, discutindo também em grupo qual a mensagem inserida na mesma. Através da utilização de histórias conseguíamos instantaneamente a atenção da turma, sendo mais fácil trabalhar os conteúdos. Relativamente às áreas, a turma demonstrava mais interesse na expressão plástica, na qual podiam desenvolver a sua criatividade e “dar asas” à sua imaginação e na área de estudo do meio, mais especificamente as atividades experimentais.

Nas atividades experimentais toda a turma revelava uma enorme curiosidade, uma vez que havia uma manipulação de objetos, facilitando a aprendizagem dos objetivos que eram propostos.

Tal como na EPE, nas planificações surgiram muitas dificuldades no que diz respeito à forma de como introduzir os conteúdos e de como os abordar de forma interativa e interessante.

No que diz respeito à relação entre a professora e a turma, existia uma grande cumplicidade e respeito, valorizando cada criança, encorajando-a a nunca desistir perante as dificuldades que se apresentavam.

3. Reflexão crítica final

No início da Prática de Ensino Supervisionada, como nos deparamos numa realidade diferente, existiu um grande nervosismo e insegurança, podendo concordar com Mesquita-Pires (2007) quando refere que

sabendo que durante o estágio pedagógico o educador-estagiário manifesta insegurança e receios, dada a sua vulnerabilidade (...) a fim de encontrar caminhos que permitam salvaguardar a pertinência formativa deste momento iniciático, no sentido de assegurar a construção de competências profissionais estruturantes para o futuro educador de infância. (p. 105)

Destacamos a ajuda das educadoras e professoras cooperantes, tendo sido fulcral principalmente no que diz respeito às orientações na planificação das atividades e ao controlo do grupo, quando necessário. As cooperantes mostraram-se sempre disponíveis no decorrer de toda a prática pedagógica, tanto no que diz respeito à disposição de materiais como à partilha de ideias, com o intuito de aperfeiçoarmos as experiências de aprendizagem “o conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação nomeadamente, colegas, auxiliares de ação educativa e, também, os pais”. (Silva et al., 1997, p. 27)

Toda esta partilha favoreceu o nosso enriquecimento pessoal e profissional pois deu-nos uma maior segurança ao longo da prática. As atividades foram bem aceites, muito devido ao auxílio da planificação pois a sua construção permite a criação de um espaço para refletir acerca do que é planificado, conseguindo assim registar as necessidades e dificuldades das crianças, tal como afirmam Silva et al. (1997) “cabe, assim, ao educador 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”. (p. 26)

Ao longo da prática pedagógica o modelo de planificação usado foi o racional-linear, sendo primeiramente definidos os objetivos a serem trabalhados e partindo destes a escolha das estratégias. Contudo, nem sempre foi possível cumprir a planificação prevista porque surgiram imprevistos relacionados com a própria instituição e, também, porque durante a apresentação as crianças sugeriram ideias que acabaram por ser seguidas levando a que as estratégias planificadas fossem mais demoradas que o previsto.

Na elaboração das planificações, as maiores dificuldades encontradas foram diversificar as estratégias para trabalhar os diferentes conteúdos, pois “os professores eficazes, variam as estratégias de ensino e dão aos alunos diferentes opções de actividades de aprendizagem que podem ser utilizadas por forma a atingir objectivos de aprendizagem comuns”. (Arends, 2008, p. 124)

Tanto no pré-escolar como no 1.º Ciclo os momentos de transição entre as actividades mostraram-se difíceis, não havendo por vezes uma sequência. No entanto, recorreu-se ao uso da narrativa para introduzir as experiências de aprendizagem, uma vez que é uma actividade muito rica e completa, pois permite alargar experiências sabendo que “o que se lê nos livros, para além de ser uma importante fonte de conhecimento, pode servir de ponto de partida para explorações e pesquisas, para se saber mais sobre determinado assunto, para se compararem vivências e conhecimentos”. (Mata, 2008, p. 79)

Pretende-se, assim, amplificar e diversificar as formas de representação que a criança elaborou na sua experiência familiar, e contribuir para a aquisição de conceitos, aptidões e atitudes, permitindo à criança expressar-se de forma cada vez mais rica e complexa.

Neste sentido tivemos necessidade de recorrer a estratégias que fossem atrativas e ao mesmo tempo lúdicas, de modo a que as crianças desenvolvessem as competências desejadas e ao mesmo tempo se sentissem motivadas, não sendo por vezes muito fácil.

Contudo, foi notório o entusiasmo das crianças do pré-escolar quando realizávamos actividades experimentais, pois tal como sustentam Martins et al. (2009) “a participação ativa das crianças em todas as fases de desenvolvimento das actividades favorece o seu entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas ações”. (p. 21)

Nas experiências de aprendizagem relativas ao 1.º CEB, destacam-se, assim como na EPE, as actividades práticas uma vez que “a curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para elas através de experiências e pesquisas simples” (Básica, D., 2006, p. 115), suscitando a curiosidade das crianças levando-as a querer aprofundar os seus conhecimentos não só na escola como em casa.

Este ponto remete-nos para o envolvimento das famílias como parceiros educativos, pois estas fazem parte da vida das crianças e podem construir elementos de referência, fundamentais para a integração social da criança, na comunidade a que pertence.

Tal como referem Hohmann & Weikart (1997) “as crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes

com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto”. (p. 98) Apesar de não terem sido apresentadas experiências nas quais ocorreram o envolvimento das famílias, estas foram realizadas ao longo da prática, pois “os pais/família, como principais responsáveis pela educação dos filhos, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico (...) tendo também de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa”. (Silva et al., 2016, p. 16)

Dada esta importância, concluímos que a avaliação faz parte integrante do processo educativo, permitindo uma recolha sistemática de informações e uma tomada de consciência da prática pedagógica. Assim, vamos tendo uma perceção atualizada do resultado do nosso trabalho permitindo-nos avaliar a eficiência das estratégias implementadas para os objetivos previamente definidos. Também Silva et al. (2016) salientam a importância da avaliação sublinhando que esta “apoia a reflexão fundamentada do educador sobre a sua prática pedagógica e o modo como concretizar a sua intencionalidade, possibilitando ainda tornar essa prática visível e facilitar a participação dos diferentes intervenientes no processo educativo”. (p. 19) Ao mesmo tempo, permitiu-nos corrigir e adequar o processo educativo em função de um melhor desenvolvimento das crianças.

A prática pedagógica permitiu-nos ter uma perceção da realidade diferente da que idealizávamos pois o que estava estipulado nem sempre era realizado e algumas vezes tivemos que recorrer à improvisação, contudo, ao longo desta, notou-se uma evolução nas atividades propostas e no envolvimento e interesse das crianças.

A elaboração deste trabalho permitiu-me aprofundar os conhecimentos que já possuía e que permitirão, com certeza, melhorar o meu desempenho enquanto profissional, tendo consciência da importância de um permanente aperfeiçoamento e atualização nesta área.

4. Considerações finais

Neste ponto do relatório pretendemos refletir sobre a ação que desenvolvemos ao longo da prática educativa em ambos os contextos.

No decorrer da prática foram múltiplas as aprendizagens realizadas quer a nível pessoal quer a nível profissional.

A nível pessoal esta fez-nos crescer enquanto pessoas porque como educador/professor somos responsáveis por um grupo de crianças assumindo o papel principal, pois é em nós que elas podem confiar no dia-a-dia.

A nível profissional foram várias as estratégias aprendidas que nos permitirão no futuro aplicá-las para que o trabalho com as crianças se oriente para o sucesso educativo.

Seguindo as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)

o tratamento das diferentes áreas de conteúdo baseia-se nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a Educação de Infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante. (p. 31)

Apoiando-nos nestas, nas brochuras e nos programas, e através das unidades curriculares presentes na nossa formação, conseguimos construir um saber mais sustentado, colmatando uma parte da nossa insegurança ao longo de toda a prática. Tal como afirmam Sim-Sim et al. (2008) “a construção destes materiais espelha um esforço no sentido de convocar recursos em prol da formação em serviço dos educadores”. (p. 7) Outro ponto favorável diz respeito ao grupo de crianças e educadores/professores cooperantes que nos receberam bem, integrando-nos no contexto profissional.

O envolvimento das famílias em algumas das atividades educativas foi bastante benéfico, essencialmente para as crianças, contribuindo para a melhoria do aproveitamento escolar e autoestima das mesmas.

Ao longo da prática e sempre que foi possível desenvolvemos atividades com as restantes salas das instituições e parcerias com outras entidades, realizando visitas de estudo, fornecendo às crianças uma melhor perceção da realidade, tendo contacto direto com materiais que não existem nas escolas.

Este facto leva-nos a concordar com Silva et al. (1997) quando afirmam que “ não só a família como também o meio social em que a criança vive influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças e dos jovens”. (p. 23)

Outra reflexão feita ao longo das práticas refere-se às professoras supervisoras. Demonstraram sempre interesse, orientando-nos e transmitindo calma nos vários momentos de frustração, ajudando a repensar atitudes e a não desistir perante as adversidades que foram surgindo, dando o apoio necessário para conseguirmos ser boas profissionais. Também com as sugestões das professoras supervisoras e educadoras/professoras cooperantes, refletimos bastante, o que nos levou ao aperfeiçoamento e desenvolvimento de experiências de aprendizagem diversificadas.

Ensinando-nos desta forma a permitir às crianças “uma maior liberdade expressão emocional e, conseqüentemente, uma base sólida para as aquisições cognitivas” (Sousa, 2003, p.85) pois deste modo, estamos a possibilitar meios para que as crianças desenvolvam competências, que as tornem cidadãos ativas e responsáveis na nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Mendes, M. L., & Guimarães, C. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, M. M. (2008). *A Educação Científica no 1º Ciclo do Ensino Básico - Das Teorias às Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGrawhill.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita - A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbosa, L. (1995). *Trabalhos e Dinâmica dos Pequenos Grupos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Básica, D. d. (2006). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Brás, M. d. (1994). *Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da Língua - desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua - desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gardner, H. (1991). *A Criança Pré-Escolar - Como Pensa e Como a Escola pode Ensiná-la*. Brasil: Artmed.
- Godinho, J. C., & Brito, M. (2010). *As artes no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O Jardim de Infância e a Família - As Fronteiras da Cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., . . . Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência - actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. E., Louro, L., & Mendes, M. (2007). *Análise de dados - texto de apoio para os professores de 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita texto de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, M. d., & Delgado, C. (2008). *Geometria Texto de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Perafita: Areal Editores.
- Pires, C. M. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Editora Profedições.
- Ponte, J. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., . . . Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo*. Lisboa: Texto Editores.
- Sá, C. d. (1992). *Aprendizagem da Matemática e o Jogo*.
- Sá, J., & Carvalho, G. (1997). *Ensino Experimental das Ciências - Definir Uma Estratégia Para o 1º Ciclo*. Braga: Universidade do Porto.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L., & Ponte, J. (2000). *Didática da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Silva, M. I., & Núcleo de Educação Pré-Escolar. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O ensino da Leitura - a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pelas Artes e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vanoye, F. (1976). *Trabalhar Em Grupo*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vasconcelos, T. (2007). *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de infância*. Lisboa: Texto Editores Lda.

Vayer, P., & Deestrooper, J. (1976). *A Dinâmica da Acção Educativa para a Infância, Normal e/ou Inadaptada*. Lisboa: Instituto Piaget.

.
