

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

Marlene Daniela Gonçalves Lopes

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

Orientado por

Cristina Maria Mesquita Gomes Pires

Maria do Céu Ribeiro

Julho

2013

Agradecimentos

Para que este relatório se concluísse foi necessária a colaboração de muitas pessoas. Este relatório marca uma fase importante da minha vida, que muitas vezes percorreu os caminhos de angústia e desânimo, mas com o apoio, incentivo e a compreensão dos que me rodeiam tudo foi possível.

Assim, aproveito para agradecer a todos os que me ajudaram a terminar o meu sonho.

À professora Cristina Mesquita-Pires, por todo o conhecimento científico transmitido, pela disponibilidade, pela sua amizade e por me levar a fazer sempre mais e melhor, acreditando nas minhas capacidades, e agradeço também, por me ensinar que as crianças têm de ser ouvidas e escutadas e que esse caminho é muito mais enriquecedor tanto para as crianças, como para nós educadores.

À professora Maria do Céu Ribeiro, pelo carinho, pela disponibilidade, pelo sorriso e pelo incentivo nos momentos mais difíceis deste percurso. Obrigada por me escutar e acreditar nas minhas capacidades tanto a nível profissional como pessoal.

A todos os docentes do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Bragança, pelos conhecimentos e saberes partilhados.

Às crianças e respectivas educadoras/professoras, que me acolheram nas suas salas, e partilharam comigo saberes e momentos que jamais esquecerei e me fazem querer cada vez mais ser educadora/professora.

À minha família, pelos sacrifícios que foram necessários para a concretização deste meu sonho, pelo apoio e amor prestado.

Ao meu namorado, Tiago, pelo apoio, pela compreensão, pelo incentivo, pelo amor e força que me deu, para terminar este percurso.

Às minhas amigas Ana Raquel Tomada, Sara Vieira, Daniela Almeida, Ana Bartolomeu, Marta Pinto e Andreia Ribeiro, pelo apoio, carinho e amizade dedicados em todos os momentos.

A todos o meu Obrigada, por tudo.

Resumo

Neste relatório pretende-se descrever e refletir sobre a ação educativa desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em contexto pré-escolar e de 1.ºCiclo do Ensino Básico, entre fevereiro e junho de 2012 e, outubro e janeiro de 2013, respetivamente. Apresenta-se a contextualização das instituições localizadas numa zona urbana, a respetiva caracterização dos grupos de crianças, que integram idades de 5 anos no pré-escolar e de 7/8 no 1.ºCiclo do Ensino Básico. Explicitam-se ainda as respetivas experiências de aprendizagem desenvolvidas. A prática desenvolvida procurou sustentar-se numa pedagogia de participação, que aprecia a criança, dando-lhe voz, deixando-a participar, promovendo a sua criatividade, cooperação e autonomia, em suma, deixando as crianças serem co construtoras do seu conhecimento. Os registos fotográficos e os discursos das crianças apresentados, auxiliam a sustentar a ação desenvolvida, e a estimar as ideias e interesses das crianças.

Abstract

This report is to describe and reflect on the educational activities developed under the Supervised Teaching Practice in the context of pre-school education and Primary School, between February and June 2012, and October and January 2013, respectively. Presents the context of institutions located in an urban area, characterization of the respective groups of children, which integrate ages 5 years in pre-school and from 7/8 years in Primary School. Are explicit yet the respective learning experiences developed. The practice developed sought to sustain themselves in a pedagogy of participation, enjoying the child, giving her voice, leaving him to participate, fostering their creativity, cooperation and autonomy, in short, leaving children being co builders of their knowledge. The photographic records of children and discourses presented help to sustain the action developed, and estimating the ideas and interests of children

Índice Geral

Índice de Quadros, Figuras e Anexos.....	IV
Introdução	6
1.Caraterização da Prática de Ensino Supervisionada	8
1.1 Caraterização do contexto no âmbito Pré-Escolar.....	8
1.2 Caraterização do contexto no âmbito do 1.ºCEB	10
2. Experiências de aprendizagem	13
2.1 Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação Pré-Escolar.....	13
2.1.1 O contexto de aprendizagem na educação pré-escolar.....	14
2.1.2. A Rotina Diária na educação pré-escolar	15
2.1.3. As interações na educação pré-escolar.....	17
2.2.2 Se os bichos se vestissem como gente	26
2.2.3 À descoberta dos sapos	36
2.3 Experiências de aprendizagem realizadas no 1º.Ciclo do Ensino Básico	44
2.3.1 Organização do espaço.....	45
2.3.2 Organização do tempo	46
2.3.3 As interações	47
2.4.1 Higiene oral: uma vantagem para a saúde.....	48
2.4.2 Tradição: uma experiência de aprendizagem.....	51
2.4.3 À descoberta das profissões	53
2.4.4. As instituições	57
2.4.5 Descobrimo o geoplano.....	60
3. Reflexão Global	65
Referências Bibliográficas	69

Índice de Quadros, Figuras e Anexos

Quadros

Quadro 1 – Rotina Diária.....	16
-------------------------------	----

Figuras

Figura 1 – Capa da história	20
Figura 2 – Ordenação de frases	21
Figura 3 – Ordenação de frases	21
Figura 4 – Votação da história	26
Figura 5 – Desenho do Bernardo	27
Figura 6 – Conjuntos formados pelo Pedro	28
Figura 7 – Conjuntos formados pela Isabel	29
Figura 8 – Conjuntos formados pelo Manuel	29
Figura 9 – Conjuntos formados pelo Telmo	30
Figura 10 – Conjuntos formados pelo Paulo	30
Figura 11 – Conjuntos formados pelo Hugo.....	30
Figura 12 – Experimentação da impermeabilidade das penas	34
Figura 13 – Experimentação da impermeabilidade das penas	34
Figura 14 – Exemplo de uma pena que o Miguel possuía para a realização da atividade ..	35
Figura 15 – Exemplo de uma pena que o André possuía para a realização da atividade ..	35
Figura 16 – Votação do sapo preferido	40
Figura 17 – Representação da Marta.....	41
Figura 18 – Representação do André	41
Figura 19 – Representação do Hugo	41
Figura 20 – Representação do Bernardo.....	42
Figura 21 – Sapos moldados pela Margarida.....	43
Figura 22 – Sapos moldados pelo Carlos	43
Figura 23 – Sapos moldados pela Sílvia.....	43
Figura 24 – Jogo da higiene do corpo	50
Figura 25 – Ilustração da lenda de S. Martinho	52
Figura 26 – Ilustração da lenda de S. Martinho	52
Figura 27 – Ilustração da lenda de S. Martinho	52
Figura 28 – Confeção da marmelada.....	53
Figura 29 – Confeção da marmelada.....	53
Figura 30 – Elaboração do livro das profissões	55
Figura 31 – Elaboração do livro das profissões	55
Figura 32 – Visita à papelaria	56
Figura 33 – Cubo para a dramatização	59
Figura 34 – Construções no geoplano	62
Figura 35 – Construções no geoplano	62
Figura 36 – Construções no geoplano	62
Figura 39 – Desenho apenas com figuras geométricas	63
Figura 38 – Desenho apenas com figuras geométricas	63

ÍNDICE DE QUADROS, FIGURAS E ANEXOS

Figura 37 – Desenho apenas com figuras geométricas63

Anexos

Anexo A –A Banda dos sapos.....76

Anexo B –O sapo na lagoa.....77

Anexo C – Do marmelo à marmelada.....78

Anexo D – Susana e o Sr. Caçador.....80

Introdução

O presente relatório final de estágio, que aqui se apresenta, foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do curso de Mestrado em Educação de Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB).

Este tem como finalidade relatar experiências de formação realizadas no âmbito de dois contextos de estágio, Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico. Estes estágios permitiram-nos construir competências pessoais e profissionais essenciais para o nosso percurso como educadores/professores e, fomentar uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica. O trabalho pedagógico desenvolvido nestes dois contextos valorizou, essencialmente, uma abordagem pedagógica integrada, promovendo uma aprendizagem multidisciplinar, por descoberta e pela ação.

O estágio é uma fase importante, na formação de educadores/professores, pois concordando com Oliveira-Formosinho (2002) “a interacção é um conceito central na compreensão dos processos de aprendizagem (...) a interacção é central no âmbito da formação (inicial) de professores” (p. 121). Neste sentido, acreditámos que esta fase teve um papel essencial na nossa formação pois aprendemos nas interações com os formadores e também, com as crianças.

A nossa formação teve como suporte a teoria construtivista. Nesta teoria as aprendizagens sugerem “uma abordagem do ensino que oportunize aos alunos experiências concretas, contextualmente significativas, nas quais eles possam buscar padrões, levantar as suas próprias perguntas e construir seus próprios modelos, conceitos e estratégias” (Fosnot, 1996, s.p). Posto isto, valorizámos a voz das crianças, respeitando-as e reconhecendo-as como participantes ativas no processo de aprendizagem. Para isso, o educador tem o papel de orientar e facultar meios que levem as crianças, por meio da aprendizagem por descoberta, a alargar os seus conhecimentos. Para auxiliar essa aprendizagem “o educador de infância necessita de organizar e planificar as suas actividades para que as crianças possam colaborar e interagir com o educador e com os restantes colegas” (Mesquita-Pires, 2007, p. 142). O educador/professor deve valorizar as vivências que as crianças já trazem consigo para a sala, e a partir dessas vivências, conhecimentos prévios, ajudar as crianças a adquirirem aprendizagens significativas.

INTRODUÇÃO

Este relatório organiza-se em três partes. A primeira corresponde à caracterização referente aos dois contextos da nossa prática profissional (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de ora em diante designado de 1.ºCEB), onde daremos a conhecer a organização do ambiente educativo, a rotina diária e as interações existentes entre adulto/criança e criança/criança. Abordaremos também, os princípios pedagógicos que sustentam a ação educativa.

Na segunda parte deste documento, descrevemos as experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar e do 1.ºCEB, mencionando também o modo como se organiza o tempo, as interações e o espaço nos dois contextos educativos. Ainda neste ponto, refletimos a nossa prática educativa, justificando as nossas opções e apresentando a ação das crianças. Para tal, recorremos a registos fotográficos e a registos orais das crianças, procurando explicitar o trabalho desenvolvido.

No último ponto, faremos uma reflexão global relativamente aos aspetos mais pertinentes no decorrer do desenvolvimento da ação educativa nos dois contextos.

Para terminar, este relatório, seguem-se as referências bibliográficas que apoiam o trabalho desenvolvido e os respetivos anexos.

1. Caraterização da Prática de Ensino Supervisionada

A criação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças implica que se atribua particular atenção à organização do ambiente educativo, que na instituição pré-escolar lhes é proporcionado experienciar. Importa por isso, que o educador/professor tenha em conta alguns aspetos como, a instituição em que vai desenvolver a sua ação pedagógica, o meio envolvente, vendo-os como mais uma oportunidade para favorecer aprendizagens significativas com o grupo com quem irá trabalhar, promovendo a aprendizagem das interações, a identificação das relações que se estabelecem, conhecendo o meio de onde provêm as crianças, permitindo ao futuro docente conhecer a realidade educativa.

Neste capítulo iremos apresentar os contextos onde desenvolvemos a nossa ação educativa, fazendo a descrição de cada um deles. Iremos também caraterizar os grupos de crianças com quem desenvolvemos a nossa formação prática.

1.1 Caraterização do contexto no âmbito Pré-Escolar

A Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito da educação Pré-Escolar, foi desenvolvida numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na zona sul da cidade de Bragança. O edifício onde decorreu a nossa prática, foi profundamente remodelado, tendo em conta os fins aos quais se destinava, anteriormente este era um colégio interno. A Instituição tem como respostas sociais: Creche, Pré-Escolar e CATL. É importante salientar que o contexto Pré-escolar, onde a Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada, tem como base o modelo curricular *HighScope* (Hohmann & Weikart, 2009) e as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et al., 1997).

O projeto curricular do Jardim-de-infância tinha como título “Da construção das ideias à construção do futuro”, com este projeto o pessoal docente e não docente pretendia ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças focalizando-se na aprendizagem pela ação, isto é, na “aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideais e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 22).

CARATERIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O espaço dedicado à educação Pré-Escolar encontrava-se repartido em dois pisos. No piso superior funcionavam a maioria dos serviços, nomeadamente: a portaria; os vestiários individuais das crianças, neste espaço cada criança tinha o seu lugar devidamente identificado com a sua fotografia e com o seu nome, o que permitia à criança reconhecer facilmente o espaço que lhe estava atribuído para arrumar os seus pertences, promovendo a sua independência; o espaço polivalente, era utilizado como sala de recreio e ginásio; sala de reuniões, destinada para o trabalho individual ou coletivo, neste espaço organizam-se reuniões do foro pedagógico; sala de vídeo, este espaço possuía almofadões onde as crianças se podiam sentar e disfrutar de um filme, teatro de fantoches, entre outros; espaço lúdico, onde se podiam realizar trabalhos manuais, esse espaço tinha material lúdico e didático; casas de banho e três salas de atividades, estas encontravam-se divididas em áreas: área da expressão plástica; área dos jogos; área da casa; área da escrita; área da pintura; área das construções; área da escrita, cada sala está organizada conforme os interesses e projetos das crianças. No segundo inferior encontramos uma sala de atividades; o refeitório e respetiva copa, nela, as crianças podem realizar atividades ligadas à culinária; casas de banho e uma sala de descanso.

Nos corredores e na portaria estão contemplados placards, nestes encontravam-se trabalhos que descreviam situações de aprendizagens desenvolvidas pelas crianças.

O espaço exterior constituía-se por um recinto amplo, restringido por grades. Este inclui: um parque com piso amortecedor, este espaço oferece estruturas lúdicas, tais como dois escorregas, cordas para trepar e molas/cavalinhos; um campo de jogos; um espaço de horticultura e um terreno relvado.

A equipa técnica tem um papel fulcral neste contexto de educação, e o trabalho de equipa assume relevância no modelo curricular implementado neste contexto, pois o trabalho de grupo “cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade activa e participante” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 129).

O corpo docente do Jardim de Infância, em questão, integrava: uma coordenadora de setor; quatro Educadoras de Infância, assumindo uma delas, comutativamente as funções de coordenadora pedagógica; quatro ajudantes de ação educativa, quatro professoras de atividades extracurriculares, sendo uma professora de dança criativa - hip-hop, uma professora de Inglês, outra professora de Expressão Musical e uma última de Informática e duas educadoras estagiárias.

CARATERIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O calendário escolar foi afixado no início do ano letivo. No que concerne ao horário de funcionamento, o Jardim-Escola apresentava duas componentes, uma letiva e outra não letiva. A componente letiva funcionava das 09:00h às 12:00h e das 14:00h às 16:30h. A componente não letiva funciona das 08:00h às 09:00h, das 12:00h às 14:00h e das 16:30h às 19:00h, dando assim resposta às necessidades das famílias.

O grupo de crianças com o qual se desenvolveu a ação pedagógica era constituído por vinte e cinco crianças, das quais dez eram do género feminino e quinze do masculino. As crianças provinham, na maioria, do meio urbano. O grupo era composto por uma criança com quatro anos de idade, que frequentava pela primeira vez a Instituição, doze crianças com cinco anos e outras doze, com seis anos de idade.

De um modo geral, as crianças eram ativas, curiosas, autónomas e gostavam de falar sobre as suas vivências. O grupo não apresentava preferência única pelas áreas de interesse e envolviam-se com facilidade nas atividades auto-iniciadas e nas propostas pelo adulto.

As crianças conheciam as regras de funcionamento da sala, que foram construídas em grupo e expostas na parede da sala, para que todos as lembrassem quando necessário.

As crianças deste grupo apresentavam uma estrutura familiar do tipo nuclear, constituído por pai, mãe e irmãos.

Relativamente ao percurso académico dos pais, estes apresentavam níveis de qualificação médios e superiores, verificando-se nas suas atividades profissionais. Relativamente às profissões exercidas pelos pais das crianças, estas apresentam uma grande diversidade, a maioria dos pais possui emprego, enquadrando-se as suas atividades profissionais nas categorias de serviços e comércio e quadros, categorização enunciada pelo IEF¹. Existem apenas quatro casos não ativos, encontrando-se em situação de desemprego.

1.2 Caraterização do contexto no âmbito do 1.ºCEB

A escola de 1.º CEB onde decorreu a ação educativa que se pretende apresentar localiza-se num dos pontos mais altos de Bragança e pertence a um Agrupamento de

¹A categorização enunciada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (conhecido pela sigla IEF) é uma organização pública de serviço público de emprego nacional que tem como objetivo promover a criação e a qualidade do emprego, combatendo o desemprego, através da execução das políticas ativas de emprego e formação profissional.

CARATERIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escolas Públicas. A escola de apenas um piso, com boa iluminação natural e duas entradas com canteiros de flores. Tem luz elétrica e aquecimento a gás; água canalizada e saneamento. Tem ainda um átrio de entrada coberto, onde os alunos brincam em dias de chuva.

O edifício tem 4 salas de aulas, 2 de cada lado, desse átrio interior, com uma configuração retangular e dimensões iguais.

Existem ainda duas pequenas salas. Uma delas foi aproveitada para o serviço de secretaria e ainda para fazer reuniões. A outra é utilizada para biblioteca de Escola, para arrumação de material, passagem de filmes e diapositivos e também funciona como uma pequena sala de aula para uma turma de apenas 8 alunos.

O recreio é espaçoso. Tem instalado um parque e balizas para as crianças se divertirem.

Tem instalações sanitárias, com casas de banho para professores e alunos.

Toda a escola está provida de uma boa iluminação natural, permitindo uma ótima ventilação, assim como, de um sistema de aquecimento central que permite que o espaço tenha uma temperatura agradável, no Inverno.

A escola apresentava duas componentes, uma letiva e outra não letiva. A componente letiva funcionava das 09:00h às 12:30h e das 13:50h até às 17:30h. A componente não letiva funcionava das 08:00h às 09:00h, das 12:30h às 13:50h e das 17:30h às 19:00h.

A sala de segundo ano de escolaridade onde se desenvolveu a nossa ação pedagógica acolhia um grupo de 27 crianças, vinte e cinco com sete anos de idade e duas com oito anos, sendo 9 do sexo feminino e 18 do sexo masculino. A turma é bastante heterogénea, com alunos provenientes de meios sociais diversos e com níveis de interesse pela aprendizagem muito diferentes. São alunos motivados, com boa participação, muito ativos, embora um pouco barulhentos.

Logo à partida identificam-se claramente dois grupos: os alunos que participam regularmente e os que nunca participam, dados justificados pelos registos de observação efetuados. O primeiro grupo, formado pelos alunos que participam espontaneamente na aula, constitui, por vezes, um aspeto positivo, designadamente quando a sua participação incita nos colegas a vontade de interagir com eles e, assim, também participarem oralmente. Contudo, muitas vezes constitui um fator negativo pois, devido ao enorme interesse destes, a sua participação torna-se excessiva ao ponto de não darem

CARATERIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

espaço de intervenção aos colegas. No segundo grupo, apesar de ser menor, podem ainda fazer-se dois subgrupos: o dos alunos que participa corretamente, quando solicitado, e o dos alunos que, mesmo solicitados, raramente respondem acertadamente.

Os alunos que não demonstraram sentir dificuldades, apresentam ritmos de trabalho muito variados. Há alguns extremamente rápidos, outros com alguns aspetos a ser melhorados e alunos muito lentos na realização dos trabalhos. Há ainda, crianças com bastantes dificuldades de aprendizagem.

Através de dados recolhidos junto das crianças percebemos quais os interesses das mesmas, nos seus tempos livres. Assim, os interesses eram praticamente os mesmos; ver televisão e jogar computador. No recreio, as brincadeiras também eram iguais, brincando todos juntos.

As crianças descendiam de meios socioeconómicos diferenciados. Podemos constatar que os pais apresentavam níveis de qualificação baixos, médios e superiores e exerciam diferentes profissões, abarcando diferentes setores.

2. Experiências de aprendizagem

Neste ponto, pretende analisar-se sucintamente a prática realizada nos contextos de educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB, para tal, serão mencionadas a forma como estavam organizadas as dimensões onde se sustentou pedagogicamente a ação desenvolvida e que determinou o tipo de experiências de aprendizagem desenvolvidas. Enquadramos o trabalho pedagógico numa aprendizagem pela ação, o espaço, o tempo e as interações. Pretendemos, também, refletir acerca dos princípios sustentadores da prática pedagógica que desenvolvemos pois esta etapa serve, como afirma Formosinho (2009) “para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (p. 105).

Ainda neste ponto, abordaremos as experiências de aprendizagem que foram vivenciadas com maior intensidade durante a nossa prática. É importante destacar que estas experiências surgiram através das necessidades das crianças.

Sustentamos a nossa ação educativa, no âmbito da educação Pré-Escolar, nas OCEPE (Silva et al., 1997) e nas linhas conceituais do Modelo Curricular HighScope (Hohmann&Weikart, 1997). Para o 1.º CEB, baseamo-nos no Programa de Matemática do Ensino Básico, Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico, bem como Currículo Nacional do Ensino Básico.

2.1 Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação Pré-Escolar

Ao longo da nossa prática sustentámo-nos nas OCEPE (Silva et al., 1997) no Modelo Curricular *HighScope* (Hohmann&Weikart, 1997) e na pedagogia de participação (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

O modelo curricular incorpora uma visão integradora dos objetivos, da organização do espaço e do tempo, por isso, a utilização de um modelo curricular “é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um cotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças envolvam-se, persistam, aprendam e desenvolvam um habitus para aprender” (Oliveria-Formosinho, 2007, p. 30).

De acordo com Hohmann e Weikart (1997), “o currículo *High/Scope* funciona porque dá às crianças poder para seguirem os seus próprios interesses de forma intencional e criativa” (p.13). Nesta abordagem curricular as crianças desenvolvem atitudes de responsabilidade, iniciativa, curiosidade, interesse, estas serão úteis ao longo da sua vida.

O Modelo Curricular *HighScope* assenta em cinco princípios básicos: a aprendizagem pela ação, o ambiente de aprendizagem, a interação adulto/criança, a rotina diária e a avaliação.

Através da aprendizagem pela ação a criança toma iniciativa e envolve-se em experiências-chave, para tal, são necessárias interações positivas entre os adultos e as crianças (o adulto apoia a criança nas suas atividades e conversas, utilizando estratégias de interação positiva e o encorajamento de acordo com uma abordagem de resolução de problemas); um ambiente de aprendizagem bem estruturado e organizado em áreas de interesse específicas e com diversidade de materiais; a rotina diária tem o papel de apoiar a aprendizagem ativa, esta deve incluir o processo de planear-fazer-rever, tempo de pequeno grupo e grande grupo; a avaliação abarca o trabalho de equipa, o registo diário de notas ilustrativas e a avaliação da criança (Hohmann & Weikart, 2009).

Para que as crianças concretizassem uma aprendizagem pela ação foi necessário considerar a importância de diversas dimensões: o tempo, o espaço e as interações que explicaremos de seguida.

2.1.1 O contexto de aprendizagem na educação pré-escolar

O ambiente educativo deve apresentar-se organizado como “um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Silva, 1997, p. 31), este está interligado às interações dos intervenientes e aos recursos humanos e materiais.

A sala, onde o estágio se realizou era ampla, bem iluminada, possuindo janelas largas, o que permitia o visionamento do exterior. Esta estava organizada por áreas de interesse: a área das construções, a área da casa, a área da expressão plástica, a área da biblioteca, a área da escrita, a área dos jogos, a área das experiências, a área da pintura e a área de reunião. Cada área estava identificada com o nome e o número de crianças que poderiam estar em cada uma delas, as crianças realizaram as representações gráficas que representam o limite de crianças em cada área. Esta capacidade de espaço é importante pois possibilita a distribuição das crianças pelas áreas, de modo a que os materiais à

disposição sejam suficientes para os elementos que os utilizam, pois como afirmam Hohmann, & Weikart (1997) “num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada” (p. 161).

A organização do espaço por áreas de interesse é uma forma de ceder à criança uma maior autonomia e iniciativa e de se relacionarem com as restantes crianças (Hohmann, Mary & P. Weikart, David 1997). As áreas de interesse e os materiais disponíveis na sala possibilitavam às crianças serem cocontrutoras das suas aprendizagens, pois estas tinham liberdade de escolher as áreas que queriam ocupar, os colegas de brincadeira, podendo escolher também o que fazer enquanto ocupavam essa área. Assim, o espaço permitia que as crianças estabelecessem relações sociais entre elas e que ampliasse a sua autonomia.

As paredes da sala eram utilizadas como expositores dos trabalhos realizados pelas crianças, continham, ainda, o Mapa de presenças, Calendário mensal, Quadro do responsável do dia, Direitos e Deveres do responsável do dia, e o Quadro da rotina diária. Esta organização integra-se nas concepções de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a), quando afirmam que

o espaço é um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável, seja seguro; seja lúdico e cultural” (p. 11).

Este tipo de organização influenciava a maneira como as crianças aprendiam, podendo realizar escolhas e desenvolver as suas intenções, bem como a forma como os adultos ensinavam, através do apoio, da escuta e do diálogo sobre as ações que a crianças desenvolvia.

2.1.2. A Rotina Diária na educação pré-escolar

A rotina pode ser entendida como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam, para a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil” (Barbosa, 2006, p. 35), porém para Hohmann, Mary & P. Weikart, David (1997) a rotina é mais do que isso, é também uma forma de as crianças seguirem uma sequência de acontecimentos e compreenderem esse seguimento, dando-lhes assim tempo para “ (...) perseguir os seus interesses, fazer

escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgir” (p. 224).

O horário de funcionamento do Jardim de Infância organizava-se numa rotina diária, tendo em consideração alguns segmentos temporais, tais como: tempo em grande grupo, tempo em pequeno grupo, planear-fazer-rever.

Assim, de seguida apresentamos o horário da Instituição e a descrição e explicitação desse mesmo horário.

Quadro 1 – Rotina Diária

Horas	Tempos	Descrição e explicitação dos tempos
09h:00	Brincadeira livre à medida que as crianças chegam	Receção às crianças, estas brincavam nas diversas áreas de interesse, enquanto outras chegavam à sala.
09h:30	Tempo em grande grupo	As crianças e os adultos juntavam-se para partilhar informações importantes nomeadamente acontecimentos do quotidiano. Realizavam-se também atividades como leitura de histórias, conversas de interesse geral, jogos...
10h:15	Lanche	Momento do lanche em que as crianças tomavam o iogurte no espaço dedicado à reunião.
10h:40	Tempo em pequeno grupo / trabalho autónomo	Neste tempo, trabalhava apenas um grupo, diariamente, sendo dois grupos constituídos por nove crianças e um outro por oito. ² É um tempo destinado à experimentação de materiais e à resolução de problemas numa atividade que os adultos escolheram tendo em vista um determinado objetivo.
11h:25	Arrumar / reunião informal	Momento em que o pequeno grupo expunha às restantes crianças a atividade realizada no tempo anterior.
11h: 45	Almoço / higiene	Momento de almoço na cantina e higiene das crianças na sala de atividades.
12h:30	Recreio	As crianças realizavam jogos lúdicos no ginásio.
14h:00	Planeamento (planear) / Trabalho (fazer) / Revisão (rever)	Neste tempo as crianças planeavam o trabalho que queriam desenvolver escolhendo a respetiva área, bem como os colegas que iriam apoiar o seu trabalho. As crianças trabalhavam autonomamente, em colaboração com os colegas e o apoio do adulto. No final, as crianças arrumavam os materiais e partilhavam com o restante grupo o trabalho desenvolvido. Os colegas davam sugestões para melhorar o trabalho, ou questionavam para perceber os processos da realização.

²As restantes crianças planeavam o seu trabalho nas diferentes áreas.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

15h:45	Lanche	Neste tempo as crianças lanchavam numa sala no piso inferior.
16h:00	Recreio	Neste momento as crianças iam para o espaço polivalente ou para a sala de vídeo, enquanto aguardavam que as famílias as fossem buscar.

A rotina foi pensada de forma a garantir que as crianças tivessem tempo para explorar livremente os materiais, que pudessem refletir sobre as suas ações, que explorassem as suas motivações, as suas produções e também para resolverem os problemas com que se iam defrontando. A existência de uma rotina estipulada não implicava que esta fosse seguida de forma rígida, poderia haver alteração sempre que o educador considera-se pertinente ou que as propostas das crianças assim o sugerisse. Durante a prática, estas alterações não foram muito frequentes, até porque as crianças já tinham bem presente a rotina estipulada.

2.1.3. As interações na educação pré-escolar

Para compreender a forma como as interações se desenvolviam em contexto, primeiramente devemos compreender o significado atribuído à palavra. Segundo Brickman e Taylor (1991) “interacção é o diálogo verbal ou não verbal que surge quando os adultos brincam ou comunicam com crianças” (p.27).

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “as interacções adulto-criança(s) são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interacções nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa” (p. 113). É, neste contexto, que o educador desempenha um papel crucial no desenrolar das diversas interações, nomeadamente apoiar o prazer que as crianças têm através do contato com outras pessoas, materiais e ideias, sendo a brincadeira a atividade mais natural das crianças e aquela em que os adultos as podem encorajar, participando ativamente nas suas aprendizagens ativas. Nesta linha, tivemos que ponderar sobre o nosso papel.

Para tal, foram cruciais os momentos de observação das atitudes da educadora, como das crianças. Pudemos observar que neste contexto de aprendizagem pela ação, a educadora promoveu interações positivas com o grupo, partilhando o controlo com o mesmo, incentivando as crianças a exprimirem-se e a tornarem-se mais autónomas, com

o objetivo de proporcionar a estas aprendizagens ativas. Assim, entende-se por aprendizagem ativa a “abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar” (Brickman & Taylor, 1991, p. 12).

Como referimos anteriormente, em cada área da sala existia a identificação do número de crianças que poderiam utilizá-la, tendo em conta o espaço e os materiais nelas existentes. Estavam também definidas, por períodos determinados de tempo, as crianças que faziam parte dos grupos de trabalho. Esta definição encontrava-se exposta num quadro onde constavam as fotografias das crianças; havia ainda o quadro dos responsáveis, que indicava as funções que as crianças, num sistema rotativo, deveriam assumir no dia a dia.

Neste contexto, as crianças praticavam uma aprendizagem pela ação, esta aprendizagem descreve o processo central Currículo do Modelo *HighScope* e “é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 22), ou seja, as crianças têm experiências e desenvolvem conhecimentos a partir dessas experiências, estas são encaradas como “(...) agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 22).

A planificação também foi um aspeto central na nossa prática educativa. Esta era elaborada semanalmente, tendo em conta os interesses das crianças, assim corroboramos com Brickman e Taylor (1991) quando afirmam que no planeamento das aulas “os adultos identificam os interesses e aptidões das crianças e organizam os seus planos a partir dessas observações” (p. 214).

Duma forma muito geral Zabalza (2000) afirma que planificar é “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (p. 47). A planificação abarca: “um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como *apoio conceptual* e de justificação do que se decide”; “um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a *direcção* a seguir”; “uma previsão a respeito do processo a seguir” (Zabalza, 2000, p. 48).

A planificação é um processo que requer reflexão e envolvimento por parte do adulto, esta deve ser adequada a cada instituição e a cada grupo de crianças, não deve ser rígida, ou seja deve ser alterada sempre que seja necessário, pois como afirma Zabalza (2000) “a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se”

(p.55) ainda nesta linha corroboramos com Mesquita-Pires (2007) quando refere que a planificação não deve ser encarado como “um instrumento rígido de cumprimento obrigatório” (p. 178).

A planificação exigiu uma intencionalidade por parte da educadora, uma vez que esta intencionalidade visava garantir às crianças aprendizagens ao longo de todo o percurso. A planificação abarcava as competências essenciais para que este documento fosse flexível, sequencial e transversal. Para tal, esta era concebida tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, abordando de forma transdisciplinar os conteúdos, dando sequencialidade às atividades desenvolvidas.

2.2. Experiências de aprendizagem realizadas na educação pré-escolar

Neste ponto pretendemos analisar sucintamente algumas das experiências de aprendizagem³ realizadas durante a nossa prática. Para tal, elegemos as atividades que, de certa forma, dão uma imagem mais abrangente da prática educativa desenvolvida neste grupo.

As atividades aqui apresentadas foram propostas a partir da observação e da escuta das crianças. Apresentaremos então, três experiências de aprendizagem: *é tão injusto!; se os bichos se vestissem como gente; à descoberta dos sapos*. Neste percurso desenvolveram-se atividades integradoras com a finalidade de “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (Silva et al., 1997, p. 18) interligando, desta forma, todas as áreas de conteúdo.

³Entende-se por experiência de aprendizagem a oportunidade para que as crianças realizem experiências ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que envolvam a participação das crianças (ME, 2004).

2.2.1. É tao injusto!

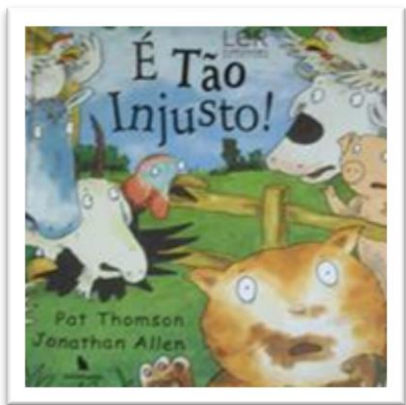


Figura 1 – Capa da história

Esta atividade iniciou-se com a leitura da história “É tao injusto!” de Pat Thomson (2006). Optámos por não mostrar as imagens do livro durante a leitura. Como a história assenta nos disparates feito por um gato, levámos para a sala um gato de peluche e recorremos a este para fazer as falas do gato. Entendemos que os momentos de leitura são importantes pois proporcionam “interacções e partilha de ideias, concepções e vivências”(Mata, 2008, p. 78).

Durante a leitura as crianças foram dizendo, apoiados pela educadora, os disparates feitos pelo gato. Isto foi possível porque o livro é repetitivo e as crianças prestaram a maior atenção a tudo o que ouviam, este aspeto foi gratificante pois,

a leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. (...) pode ser uma actividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam (Mata, 2008, p. 80).

Após a leitura oral da história foram mostradas as suas imagens às crianças e estas recontaram-na, à medida que as observavam. Concluído o reconto da história conversámos acerca dos acontecimentos ocorridos na mesma. Vejamos o diálogo que se estabeleceu:

André: este gato era um bocadinho malandro.

Miguel: e um bocadinho mentiroso.

Margarida: ele fez muitas asneiras.

André: Como alguns meninos aqui da sala.

Mariana: E como tu João.

Bruno: no fim o gato contou todas as asneiras que fez, eu acho que ele fez bem.

Alice: Sim, é sempre melhor contarmos a verdade.

Bernardo: eu também acho.

Miguel: Marlene o gato tem nome?

Educadora: O livro não nos diz, querem dar um nome ao gato?

Todos: Sim!

André: Eu acho que devia chamar-se injusto.

Carlos: eu também que sim.

Educadora: todos concordam?

Todos: sim!

De seguida, foi disponibilizado a cada criança uma folha para colocar ao pescoço, cada folha continha uma imagem ou uma palavra, a intenção desta atividade era formar frases e compreender que as palavras representam um objeto. As crianças tinham que trocar de lugares para assim formarem a frase corretamente.



Figura 3 – Ordenação de frases



Figura 2 – Ordenação de frases

No tempo de pequeno grupo, as crianças tiveram a realizar atividades ligadas ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Primeiramente as crianças tinham que dizer palavras que rimassem com algumas palavras da história (exemplo: galinha/farinha; gato/sapato).

Marlene: gato

André: sapato

Marta: barato

Filipe: pato

Tomás: trato

Marlene: Boa! Agora quero que me digam palavras que rimem com galinha.

Fábio: linha

André: cozinha

Marta: cadeirinha

Filipe: vizinha

André: adivinha

Tomás: farinha

Marco: campainha

André: estrelinha. Acabado em inha é fácil!

Marlene: Porque dizes isso André?

André: porque se dissermos as palavras como se fossem pequenas, elas acabam em inha.

Marlene: Muito bem pensado.

Marta: assim já sei dizer mais. Bolinha, brinquinho. Ai não brinquinho não dá, pois não Marlene?

Marlene: Porque é que achas que não dá?

Filipe: Porque não brinquinho não acaba com a letra a, acaba com o.

Marlene: Isso mesmo Filipe! E são capazes de me dizer palavras que rimem com chinelo?

André: amarelo

Marco: castelo

Filipe: caramelo

Marlene: Renata queres dizer alguma palavra?

Renata: martelo

Marlene: Boa Renata. Também podes dizer muitas palavras como os teus colegas. E palavras que rimem com ovelha?

Marta: coelha

André: orelha

Renata: abelha

Filipe: telha

Fábio: sobancelha.

Importa em idade Pré-Escolar desenvolver atividades de consciência fonológica pois esta é a “capacidade para reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais”(Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 48). De seguida partimos para a classificação de palavras, a educadora dizia três palavras e as crianças tinham que identificar quais as duas palavras, de entre as três possíveis, que começavam pelo mesmo segmento sonoro, por exemplo, gato/peixe/galinha, bebé/ cabra/cavalo, chapéu/chave/bola, vassoura/sofá/varrer.

Seguidamente fizemos manipulação de palavras, ou seja, a educadora foi dizendo palavras da história e pediu às crianças que dissessem como ficava a palavra se tirasse o primeiro “bocadinho” (sílabas) ou como ficava a palavra se tirasse a última sílaba, exemplos de palavras, rato, gato, pastor, cavalo, chapéu. Posteriormente, pediu-se que dissessem palavras começadas por [g], [z], [b], [p]. Completámos frases da história, tais como, “Só bebi um bocadinho de...”, “Eu só chafurdei um bocadinho na tigela do ...”, “Só andei por cima da...”, “Só trepei pelos...”, “Só tentei pescar o peixinho dourado do...”, “Só dormi uma soneca em cima do...”, “Só escondi um rato no...”, “E eu só fiz um xixizinho no...”. Por fim, construímos frases a partir de palavras da história:

Marlene: Agora quero que construam frases com as seguintes palavras que direi. Gato e sofá.

Filipe: O gato fez xixi no sofá do Sr. José.

Marlene: ovelha e lã.

Tomás: A ovelha dá lã.

Marlene: galinha e ovo.

Fábio: A galinha põe o ovo.

Marlene: rato e chinelo.

Marta: O gato pôs o rato no chinelo da avozinha.

Marlene: lápis e amarelo.

Fábio: O lápis é amarelo.

Marlene: jogo e dados.

Miguel: O jogo tem dados.

Marlene: fruta e cesta.

André: Fui buscar fruta à cesta.

Marlene: noite e lua.

Miguel: A noite tem a lua.

Marlene: A frase está bem assim como o Miguel disse?

Marta: Não. Mas pode ser: a lua aparece quando é noite.

Marlene: muito bem Marta. Uma última frase com rei e coroa.

André: Eu digo uma eu digo uma. Eu hoje tenho uma corar porque faço anos, por isso quero dizer.

Marlene: Então diz lá uma frase com coroa e rei.

André: O rei usa coroa.

Como o grupo de crianças realizou anteriormente uma atividade de formação de frases e compreendiam que as frases são organizadas por palavras, partimos para a divisão silábica, pois como afirmam Adams, et al., (2007) “quando os alunos entenderem que as frases são formadas por palavras, é hora de apresentar-lhes a ideia de que as palavras são, elas próprias, formadas por sequências de unidades ainda menores de fala: as sílabas” (p. 77). Assim, fizeram contagem e segmentação das sílabas de palavras da história. A educadora deu a cada criança do grupo uma folha com uma tabela desenhada, as crianças desenhavam e escreviam a palavra que a educadora dizia e seguidamente contavam, juntamente com batimento de palmas, quantas sílabas tinha a palavra, registrando na folha.

Como podemos observar o tempo de pequeno grupo foi dedicado, essencialmente, à consciência fonológica, com isto, pretendemos que as crianças compreendessem que as palavras são formadas por sons. A consciência fonológica é ampla, pois “abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua. Ela é composta por diferentes níveis: a *consciência fonémica*, a consciência silábica e a consciência intra-silábica” (Adams, et al., 2007, p. 16). Aindacomo nos afirma Mata (2008) “a consciência fonémica refere-se à capacidade de ouvir e manipular fonemas (...) é um termo mais inclusivo que engloba não só a consciência de unidades sonoras mais alargadas, como as sílabas e as rimas, como também a consciência dos fonemas” (p. 43). Esta consciencialização, favorece o sucesso das crianças nas concetualizações sobre a escrita, estabelecendo relações mais sistemáticas entre o oral e o escrito, até chegar à escrita alfabética.

Seguidamente em grande grupo, o pequeno grupo explicitou aos restantes colegas o que estiveram a realizar, no momento de pequeno grupo. Com o maior gosto explicaram aos colegas como se fazia a divisão silábica, todos quiseram fazer a divisão silábica de algumas palavras, então a educadora disse algumas palavras e todos dividiram silabicamente, com a ajuda de batimento de palmas.

No dia seguinte, no tempo de pequeno grupo, continuámos a abordar o domínio de linguagem oral e abordagem à escrita. Para o início da atividade a educadora colocou o livro “É tão injusto!” em cima da mesa e abriu-o numa página em que as personagens do livro tinham falas. Essas falas estavam registadas em espaços específicos designados de balões de fala. A educadora perguntou ao grupo se sabiam o que eram os balões de fala que estavam direcionados para os animais da história. Uma das crianças referiu que havia letras e palavras dentro do balão, dizendo que o irmão possuía livros com balões como o da nossa história. Então a educadora colocou, também no centro da mesa, diversos livros de banda desenhada, que as crianças logo exploraram.

Consideramos relevante o uso de diferentes tipos de livros pois como referem Silva et al., (1997) “para além de literatura infantil em prosa e poesia, são ainda indispensáveis, na educação pré-escolar outro tipo de livros” (p. 70), pois é uma forma de as crianças aprenderem as diferentes funções dos tipos de textos.

Durante a exploração dos livros as crianças foram dialogando:

Bernardo: Os livros do meu irmão são como estes. Têm assim muitos quadrinhos.

Bruno: Eu também já vi destes livros.

Marlene: Sabem como se chamam estes livros que são aos quadrinhos?

Todos: Não

Marlene: São livros de banda desenhada.

Bruno: Ah! Acho que já ouvi esse nome.

Margarida: Estes livros têm muitos quadrinhos e balões.

Bernardo: Marlene, os balões quer dizer que os desenhos estão a falar, ora é?

Marlene: É sim Bernardo.

Marta: Mas tem aqui balões diferentes.

Carlos: Pois tem. Olha este! Tem piquinhos.

Marlene: Porque é que acham que os balões são diferentes?

Todos: não sei.

Marlene: Vocês quando conversam com alguém, falam sempre da mesma forma e no mesmo volume?

Bruno: Não! Às vezes nós falamos muito alto e outras falamos muito baixinho.

Alice: Quando eu estou zangada falo alto.

Marta: E quando estamos com vergonha falámos baixinho.

Bernardo: Mas tem aqui um quadradinho que tem palavras dentro e não está a apontar para ninguém.

Marlene: Esse quadrado escrito está a dizer o que se está a passar na história, para as pessoas que estão a ler perceberem o que se está a passar.

Bernardo: Quais são os balões que dizem que os desenhos estão a falar alto e os que estão a falar baixo?

Marlene: Achas que olhando para os livros e para os desenhos consegues dizer isso?

Margarida: Eu consigo. Os balões com os piquinhos quer dizer que estão a falar alto e o outro balão quer dizer que estão a falar baixinho.

Marlene: E como conseguiste descobrir isso?

Margarida: Porque este balão dos piquinhos está a apontar para o desenho com uma cara de mau.

Carlos: Parece que está zangado.

Marlene: Também há um balão em forma de nuvem, esse balão quer dizer que a personagem da história está a pensar.

Bernardo: Está só a pensar para ela, dentro da cabeça ora é?

Marlene: Sim. E como está a pensar não diz a ninguém, só que para nós percebemos a história temos esse balão.

Durante o tempo de pequeno grupo, e depois de explorados os livros e de conhecerem diferentes balões de fala, foi dado a cada criança, uma folha com oito quadrados desenhados.

Bernardo: Olha quadrados. Parece uma banda desenhada.

Carlos: Mas nestes quadrados não tem desenhos.

Marlene: Pois não tem. O que acham que vão fazer com essa folha?

Carlos: Hum. Já sei, vamos desenhar.

Marlene: Boa. E porque acham que vão desenhar?

Pedro: Para fazer uma banda desenhada?

Marlene: Muito bem. Para isso têm que escolher as personagens e os acontecimentos da história.

Pedro: Eu vou fazer com o Batman.

Bruno: O meu vai ter um vulcão.

Margarida: E o meu coelhinhos.

Marlene: Então façam e vão pensando no que as personagens vão dizer, para no fim fazermos os balões e eu escrever, juntamente convosco, o que as personagens dizem.

Terminadas as bandas desenhadas, as crianças mostraram aos restantes colegas as suas bandas desenhadas. Este tempo apresenta um carácter relevante pois, é neste momento que as crianças mostram aquilo que fizeram, ajudando-as a dar sentido às suas ações. Para Hohmann e Weikart (1997) no tempo de rever “as crianças envolvem-se em diversos processos importantes – apoiar-se nas memórias, reflectir sobre as experiências, associar planos a resultados e falar com os outros

sobre as suas descobertas” (p. 340), em suma, este tempo requer muito mais do que lembrar as suas ações, as crianças criam histórias do que fizeram e explicitam com clareza os procedimentos.

2.2.2 Se os bichos se vestissem como gente

Para a planificação dessa semana, levamos para a sala duas histórias para as crianças escolherem qual delas queriam conhecer. Assim, a educadora primeiramente, colocou os livros à disposição das crianças e seguidamente, questionou as crianças sobre qual a melhor forma de escolher uma das histórias. As crianças mencionaram que cada uma poderia colocar um lego, em cima da história que queriam escolher. Tendo por base a opinião das crianças, partimos assim, para a eleição da história, (*vide* figura 4).



Figura 4 – Votação da história

A escolha democrática auxilia a criança a compreender as decisões e a situar-se nos propósitos das ações que desenvolve, não descoramos a relevância de uma escolha democrática, pois “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (Silva et al., 1997, p. 53). Julgamos fundamental refletir acerca do grupo realizar contagens orais, pois como nos afirmam Castro e Rodrigues (2008) só através destas “é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos de contagem oral e de relacionar com os números” (p. 17), o fato dos legos estarem dispostos em fila também, “facilita a contagem pois permite a separação entre os elementos contados e os que faltam contar” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 18).

Antes de realizar a leitura da história escolhida “Se os bichos se vestissem como gente” de Luísa Ducla Soares (2003), realizou-se uma atividade, em que as crianças desenhavam e ilustravam um animal vestido como gente. Todas as crianças manifestaram grande entusiasmo, demonstrando capacidade para executar tal tarefa e para escolher de materiais, visto que a sala disponibilizava uma enorme diversidade de materiais. A escola deve proporcionar às crianças uma aprendizagem através da experiência direta, “pois é através daquilo que fazemos no mundo e com o mundo que lemos o seu significado e avaliamos o seu valor” (Dewey, 2002, p. 27), devendo, assim, a escola ser um espaço de descoberta científica sobre os materiais.

Procurámos sempre contribuir para a satisfação das necessidades e vontades de cada criança, de forma a que ela se manifestasse livremente, neste sentido esta atividade revela importância na medida em que a expressão plástica “é essencialmente um movimento de renovação, no sentido de se abandonar princípios rígidos e pré-concebidos, para compreender a criança nas suas emoções, nos seus desejos, nos seus interesses e na sua procura da felicidade” (Sousa, 2003, p. 82).

Durante a realização da atividade o desenho do Bernardo suscitou-nos curiosidade, por isso em conversa com ele, fomos perceber o porquê das escolhas dele.

Marlene: Então Bernardo, porque é que a tua formiga tem vestido?

Bernardo: Tem umas calças de ganga.

Marlene: E na parte de cima?

Bernardo: Uma camisola amarela e a verde um cachecol.

Marlene: Muito bem! E porque é que a tua formiga é vermelha?

Bernardo: Porque apanhou muito sol e como não usou protetor solar queimou-se.

Marlene: Ela devia ter mais cuidado não era?

Bernardo: Pois devia, por isso eu quando vou apanhar sol coloco sempre o protetor solar, para não me queimar e não ficar vermelho.

Marlene: Mas não pintas-te a cabeça da tua formiga.

Bernardo: A formiga não usou protetor e queimou-se, mas usou chapéu por isso na cara ficou branca.



Figura 5 – Desenho do Bernardo

Dialogar com as crianças era uma tarefa que desenvolvíamos com frequência, que reflete a importância do apoio às crianças, através de “uma relação límpida entre crianças e adultos” Hohmann in (Brickman & Taylor, 1991, p. 24), nesses diálogos procurávamos fazer perguntas sérias à criança, e ter uma atitude de apoio e interesse na atividade que elas estavam a realizar.

No dia seguinte passámos, então, para a leitura da história. Segundo Roldão (2001) “as histórias têm atravessado as mais variadas épocas e cultura, constituindo-se como poderosos instrumentos de transmissão e estruturação de ideias, crenças, costumes e valores” (p. 71). São, também, um forte instrumento na medida em que transportam mensagens, no entanto, um educador deve ter especial cuidado na escolha das histórias, pois esta deve ser apropriada para o grupo em que vai ser trabalhada.

Para a atividade em pequeno grupo, foram disponibilizadas a cada criança imagens de animais, com o intuito de agruparem as fotografias dos animais em categorias. Vejamos então como algumas crianças organizaram as fotografias.



Figura 6 – Conjuntos formados pelo Pedro

Pedro: Eu separei os animais que andam na terra, dos animais que nadam e dos que voam.

Marlene: Porque é que colocaste o macaco nos animais que voas?

Pedro: Porque eles saltam de árvore em árvore e nas muito altas, por isso juntei-o aos pássaros.

Como podemos verificar, o Pedro decidiu agrupar as fotografias dos animais pela sua locomoção, colocando o macaco juntamente com os animais que voam, pois como os macacos andam nas árvores o Pedro classificou o macaco como um animal

voador.

Foi necessário uma reflexão com as restantes crianças, acerca da escola do Pedro referente ao macaco voar, em grupo as crianças chegaram à conclusão que o macaco, apesar de andar em árvores muito altas não voa.

Isabel: Eu formei conjuntos separando os animais que temos em casa e dos que não temos.

Marlene: E sabes como se chamam os animais que se pode ter em casa?

Isabel: Não.

Marlene: São animais domésticos. E os que não se podem ter em casa, sabes como se chamam?

Isabel: Selvagens?

Marlene: Sim, são selvagens.

Isabel: Então eu separei os animais domésticos dos selvagens.



Figura 7 – Conjuntos formados pela Isabel

A Isabel optou por agrupar os animais domésticos de um lado e os selvagens do outro. Primeiramente a Isabel não sabia que os animais que temos em casa são animais domésticos, assim, em diálogo ela soube que os animais podem ser domésticos e selvagens. A comunicação desempenha assim, um papel importante nesta atividade, pois ajuda as crianças a esclarecerem, organizarem e consolidarem o seu pensamento.

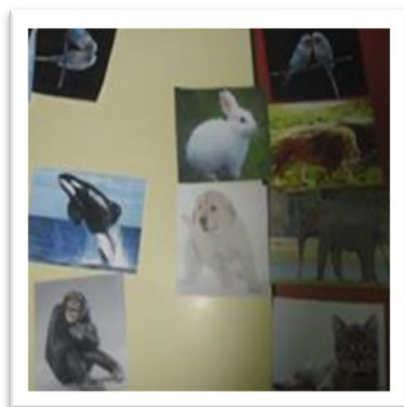


Figura 8 – Conjuntos formados pelo Manuel

Manuel: Eu separei os animais que gosto dos que não gosto.

Marlene: Porque é que não gostas da baleia e do macaco?

Manuel: Porque tenho medo.

O Manuel agrupou as fotografias dos animais escolhendo os que gosta dos que não gosta. Justificando que não gosta da baleia e do macaco porque tem medo desses animais.

Telmo: Eu formei um conjunto dos animais que gosto e dos que não gosto.

Marlene: Destes animais todos só não gostas do macaco?

Telmo: Sim

Marlene: E porque é que não gostas do macaco?

Telmo: Porque ele faz muito barulho.

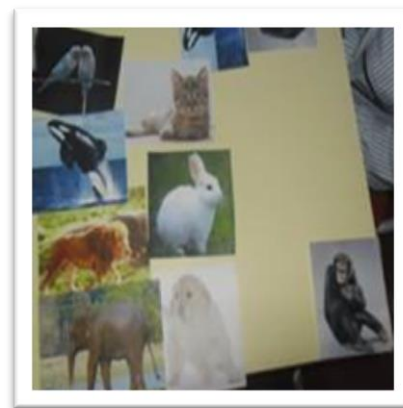


Figura 9 – Conjuntos formados pelo Telmo

O Telmo também optou por separar os animais que gosta dos que não gosta. Apenas não gosta do macaco porque este faz muito barulho.



Figura 10 – Conjuntos formados pelo Paulo

Paulo: Eu separei os animais pelo número de patas.

Marlene: Podes explicar-me como fizeste?

Paulo: Sim. O elefante, o cão, o coelho, o leão, o macaco e o gato têm todos quatro patas por isso juntei-os todos. Os pássaros só têm duas por isso ficaram sozinhos. E a baleia não tem patas só tem barbatanas e cauda, por isso também ficou sozinha.

O Paulo agrupou as fotografias dos animais seguindo o critério número de patas. A criança demonstrou saber que a baleia tem barbatana ao invés de patas.

Hugo: Eu separei os animais domésticos dos selvagens.

Marlene: Achas que o macaco é um animal doméstico?

Hugo: Sim. Já vi na televisão macacos dentro de casas das pessoas e com fraldas.

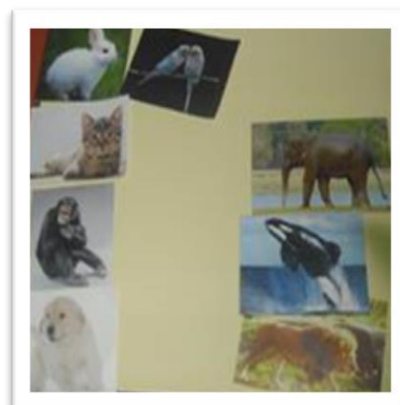


Figura 11 – Conjuntos formados pelo Hugo

O Hugo classificou os animais domésticos e os selvagens. Optou por colocar o macaco nos conjuntos dos animais domésticos, pois já tinha visto na televisão macacos com fraldas e a conviver com as pessoas.

Como nos cita Castro e Rodrigues (2008), as “tarefas que promovam classificação, contagem e comparação podem considerar-se a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados” (p. 59), ajudando as crianças na capacidade de organização. A classificação integra a base para: “agrupar os objectos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, a cor, a forma, etc., reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto” (Silva et al., 1997, p. 74).

Terminada a atividade as crianças registaram, numa tabela de dupla entrada, o habitat, o revestimento e a alimentação dos animais que anteriormente tinham agrupado. Na sequência desta atividade, a educadora questionou as crianças se conheciam o significado de revestimento e habitat. Não foi necessário esclarecer as crianças sobre a alimentação dos animais, porque elas manifestaram conhecimento sobre o tema. Assim iniciou-se o seguinte diálogo:

Marlene: Há diferentes tipos de revestimento. Alguns têm penas, outros pele, outros pêlos...

Paulo: Nós temos pele.

Marlene: Pois temos. E para que serve a pele?

Isabel: Para proteger o que temos dentro de nós.

Marlene: Boa Clara. Para proteger os nossos órgãos.

Rita: E os cães têm pêlos.

Marlene: Muito bem. Como já sabem alguns tipos de revestimento sabem-me dizer o que é o revestimento?

Telmo: É o que nos protege. É o que está por fora do nosso corpo.

Marlene: Sim Telmo. Muito bem. E o habitat, já ouviram essa palavra?

Todos: Não.

Marlene: Sabem-me dizer onde vivem os tubarões?

Pedro: No mar.

Marlene: E as zebras?

Hugo: Na selva.

Marlene: Muito bem. Então e os lugares onde os animais vivem terá algum nome?

Isabel: Habitat.

Marlene: Isso Isabel, boa. E a alimentação o que é?

Telmo: É o que os animais comem.

Marlene: Isso mesmo.

Continuando com a descoberta dos animais da atividade anterior, passou-se para a elaboração de uma tabela, de dupla entrada. O pequeno grupo, em conjunto, preencheu a tabela, referindo características físicas dos animais, nomeadamente ao tamanho, cor, habitat. As crianças estavam habituadas a preencher tabelas de dupla entrada, pois todos os dias se deparam com elas, como por exemplo o mapa de presenças. Como relata Castro e Rodrigues (2008) “na maior parte das salas de jardim-de-infância utilizam-se tabelas que são preenchidas ao longo do dia (o mapa das presenças, o mapa do tempo meteorológico,...) e as crianças vão, a pouco e pouco, compreendendo como o fazer” (p. 67).

As crianças começaram por colocar as imagens dos animais e seguidamente, preencheram-na. Cada criança deu o seu contributo, seguindo a ordem porque estavam sentados, uma a uma desenharam um espaço da tabela. Só se passava ao preenchimento da tabela depois de, em conjunto, chegarmos à resposta adequada. Quando alguma criança não sabia como desenhar, os restantes colegas ajudavam. Como refere Mata (2008) “a colaboração dos outros é importante, tanto nas explorações que a criança vai fazendo, como também nos modelos que vão proporcionando e na colaboração que vão dando” (p.15), ainda nesta linha de pensamento Silva et al. (1997) referem que a

interacção das crianças durante as atividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração (p. 62).

O trabalho desenvolvido com a história possibilitou também a exploração da propriedade de impermeabilidade das penas. Levamos então para a sala penas de ave.

Numa primeira fase tentamos conhecer quais as conceções das crianças sobre as penas, beneficiando o desenvolvimento de competências de previsão, experimentação e observação, através de um questionamento direccionado, pois como nos afirmam Silva et al. (1997) “o apoio do educador permite aprofundar as questões, facilitando a construção de conceitos mais rigorosos a partir dos saberes das crianças” (p. 82).

Para tal, foram registados as conceções das crianças:

Marta: Há muitas penas diferentes.

Filipe: As penas têm muitas cores.

Marco: Os passarinhos têm penas.

André: As galinhas também.

Fábio: Os animais que têm penas voam.

Marlene: Nem todos. Conhecem algum animal que tenha penas e não voe?

André: Não me lembro de nenhum.

Marlene: A avestruz por exemplo, ela tem penas e não voa.

Miguel: Mas ela corre muito.

Considerando a variedade de opiniões observadas, julgamos pertinente concretizar experiências de aprendizagem que permitissem conhecer a característica impermeabilidade das penas das aves.

Ao iniciar uma atividade o adulto deve questionar as crianças, a fim de entender quais as suas ideias prévias sobre o assunto que se pretende explorar, uma vez que “a identificação das concepções alternativas das crianças é um passo crucial no desenvolvimento de atividades que lhes permitam reestruturá-las de acordo com visões cientificamente aceites para aquele nível etário” (Martins, et al., 2009, p. 31).

Concedidos os materiais necessários, passamos à exploração da impermeabilidade das penas e ao registo das observações.

Marco: A pena tem riscas.

André: É leve.

Fábio: É lisa.

André: É suave.

Marta: Tem uma risca ao meio.

André: Tem uma coisinha branca.

Marta: É a risca que eu falei André! Olha. Não estás a falar desta risca grande no meio?

André: Sim estava.

Marta: Se estivesses atento ao que eu estou a dizer já não repetias o que eu disse.

Marco: Tem umas penas mais brancas.

Tomás: A parte de cima da pena é dura e em baixo é mais macia.

Marco: O pauzinho, do meio, é grande em baixo e pequeno em cima.

Fábio: E esse pauzinho em baixo tem uma coisa amarela.

Marlene: Porque acham que esse pauzinho é amarelo em baixo e maior?

André: É o pauzinho que se prende às galinhas.

Marlene: Muito bem. Esse pauzinho chama-se eixo. O que acham que acontecerá se deitarem água em cima da pena?

Marta: A pena fica molhada.

Miguel: Fica de outra cor.

André: A pena branca fica preta.

Miguel: A água é que faz os pelinhos.

Marlene: Querem experimentar?

Todos: Sim.

De seguida, colocamos a água no conta-gotas e as crianças deitaram uma gota de água em cima da pena (*vide* figuras 12 e 13).



Figura 12 – Experimentação da impermeabilidade das penas



Figura 13 – Experimentação da impermeabilidade das penas

Tomás: Os pelinhos juntam-se.

Marlene: Esses pelinhos chamam-se barbas.

Filipe: A gota de água não passou para o outro lado.

Marco: A água não cai porque tem os buraquinhos fechados, mas se eu abro um buraco a água cai.

Seguidamente as crianças experimentaram se as penas deixavam passar o vento, para isso, recorremos a uma vela, e visto que se soprassem para a vela a chama desta apagava-se. Pedi então a cada criança que colocasse a pena à frente da vela e que voltassem a soprar.

André: A chama não apagou.

Miguel: A minha apagou-se.

Fábio: Porque tu sopraste com muita força.

Marlene: Será por causa da força do sopro?

Marco: Eu acho que sim.

Marlene: Olhem para a pena do André e para a pena do Miguel. São iguais?

André: Não. A minha está direitinha e a do José Lourenço não.

Marlene: Direitinha? O que queres dizer com isso?

André: A minha pena tem as barbas todas juntinhas e as barbas da pena do Miguel estão todas separadas. (vide figuras 14 e 15)

Marlene: Isso mesmo. E achas que foi por isso que a tua pena não deixou a chama apagar-se?

André: Acho que sim.

Marlene: Muito bem. As barbas da pena que o Miguel tem já estão gastas e deixam passar a água e o ar.

Marta: A pena do Miguel parece que está velhinha.

Marlene: É, parece que está mais gasta não é? O que acham que acontece a essas penas mais gastas quando ainda estão nas aves?

Filipe: Caem.

Marlene: Muito bem. Se eu deitar uma gota de água na minha ou na vossa pele o que acontece? A água passa?

Marco: Não. Escorrega, mas não entra para dentro do corpo.

Marlene: Como a nossa pele não deixa passar a água então dizemos que é impermeável.

André: Como as penas não deixam passar.

Marlene: Muito bem. Então podemos dizer que as penas são?

Filipe: As penas são impermeáveis.

Marta: As penas que têm as “barbas” juntinhas não deixam passar a água.

Miguel: Nem o ar.

Marco: As penas que não têm “barbas” deixam passar o ar.

Tomás: Existem penas de várias cores.

André: As penas que parecem velhinhas são as que caem dos passarinhos.



Figura 14 – Exemplo de uma pena que o Miguel possuía para a realização da atividade



Figura 15 – Exemplo de uma pena que o André possuía para a realização da atividade

Nesta atividade prática as crianças manusearam e exploraram as possibilidades dos materiais, das penas, do conta-gotas, da velas e das lupas. Através desta interação as crianças seguiram os passos necessários para as conclusões a retirar desta atividade. Verificaram que se colocassem água na pena ela escorria e que a pena não deixa passar o ar. Esta atividade permitiu ainda, explorar o conceito de impermeabilidade das penas. No fim da atividade as crianças puderam concluir que:

- As penas são impermeáveis, porque não deixam passar água nem ar.
- As penas quando estão velhinhas caem. Estas deixam passar água e ar.
- As penas são leves.
- As aves são revestidas por penas.

Partindo da colocação de perguntas, as crianças tiveram oportunidade de propor explicações, reflexões e desenvolver o espírito crítico. Importa, pois recorrer a situações quotidianas, do questionamento das crianças e da sua curiosidade, para fortalecer experiências de aprendizagem contextualizadoras e com significação, pois

a área do Conhecimento do Mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças,

que podem não estar obrigatoriamente relacionadas com a experiência imediata, mesmo que a criança não mostre uma compreensão aprofundada dos conceitos científicos e tecnológicos (Rodrigues, 2011, p. 11).

2.2.3 À descoberta dos sapos

As experiências de aprendizagem que iremos descrever surgiram a partir de uma ida ao rio Fervença, quando fomos recolher água do rio para analisar e vimos rãs. Já na sala de atividades surgiu nas crianças uma questão: *Serão os sapos maridos das rãs?*

Assim na semana seguinte fomos pesquisar e descobrir característica dos sapos e das rãs, e se realmente eles são “namorados”. Através das conversas sobre as observações das crianças e de “escutar as falas de outras crianças, documentar os saberes que transportam e as interrogações que geram é uma forma de avaliar o potencial de, partindo da situação, (...) começar um projecto” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação, 2011, p. 86), a partir da motivação das crianças desenrolamos as atividades, uma vez que segundo Nuttin (1980) citado por Postic (1995)

a motivação orienta e organiza a actividade do sujeito em direcção à elaboração e à realização de objectivos e de projectos, damos um papel activo ao sujeito. A sua acção é suscitada por um objectivo, pelo resultado que ele espera atingir” (p.21).

Para dar início às descobertas dos sapos e das rãs, trouxemos para a sala a história “O sapo apaixonado” de Max Velthuijs (1998). Partindo das ilustrações da capa e contracapa que o livro continha surgiram, por parte das crianças, alguns títulos possíveis para a história, sendo os seguintes:

André: O sapo.

Carlos: O sapo na lagoa.

Miguel: O sapo que gosta de tocar violino.

André: O sapo e a pata.

Miguel: O sapo dos calções.

Aceites as sugestões passamos à leitura da história, esta prática é importante em idade pré-escolar pois “através da leitura de histórias às crianças, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com histórias e a leitura” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 547). A história motivou as crianças, uma vez que ia ao

encontro da curiosidade do grupo assim, reforçamos a ideia de Bruno Bettelheim (1998, p. 11) citado por Azevedo (2007) notando que

para que uma história possa prender a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas para estimular a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de a ajudar a estimular o seu intelecto e esclarecer as suas emoções (p. 107).

No fim da leitura da história voltamos a tentar descobrir qual seria o título, uma vez que este ainda não tinha sido lido. Novamente surgiram novas ideias:

Tomás: O sapo e a pata.

Carlos: O sapo gosta da pata.

Miguel: O sapo e a pata estão apaixonados.

Telmo: O sapo estava apaixonado pela pata.

Seguidamente, questionámos as crianças se achavam que os sapos eram os maridos das rãs. Apenas três das crianças achavam que o sapo não era o marido da rã. Assim, voltámos a questionar as crianças onde poderíamos descobrir a resposta à nossa questão. Várias foram as respostas, passando por perguntar aos pais, pesquisar na internet e nos livros.

Optámos primeiramente por procurar nos livros, pois como referenciam Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) “os livros são indispensáveis quando conjugados com outras fontes de aprendizagem entre as quais as pessoas mais experientes” (p. 92). Em pequeno grupo fomos pesquisar em livros, imagens e documentos retirados da internet que trouxemos para a sala. Estes tempos, em pequeno grupo, proporcionam “às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 271).

Antes de explorarem o material disponível, foram registadas algumas conceções:

Bernardo: Os sapos criam-se com líquido.

Cláudio: Comem insetos.

Margarida: Têm as patas pegajosas.

Alice: Saltam.

Carlos: Usam as pernas para nadar.

Bruno: As rãs nadam e os sapos saltam.

Posteriormente, registámos o que as crianças gostariam de descobrir sobre os sapos:

Bernardo: Como é o esqueleto dos sapos.

Mariana: Se o sapo e a rã são namorados.

Cláudio: Se os sapos têm língua grande.

Margarida: Porque é que os sapos têm as patas pegajosas.

Bernardo: Como é que é o líquido onde nascem os sapos.

Marlene: Os sapos são todos iguais?

Bernardo: Não. Eles têm cores diferentes.

Mariana: E tamanhos diferentes.

À medida que as crianças iam mencionando o que queriam descobrir sobre os sapos, a educadora registava, pois segundo Silva et al. (1997) “ao ver o educador escrever, a criança, compreende melhor como e para que se escreve” (p.71).

Por fim, e depois de uma nova pesquisa, com o auxílio da educadora, voltamos a questionar o grupo, adotámos o papel de questionadores, pois admitimos que “as perguntas constituem uma dimensão importante na atividade do educador de infância e do professor que se revela decisiva na promoção de capacidades de pensamento nas/pelas crianças e na construção de conceções acerca do que é a ciência” (Reis, 2008, p. 20).

Eis as conclusões do grupo:

Bernardo: O líquido onde os sapos nascem tem bolinhas e é dessas bolinhas que os girinos saem.

Bruno: Os girinos comem ervinhas do rio.

Sílvia: Depois o girino ganha patas.

Bruno: Primeiro ganha as de trás e só depois as da frente.

Carlos: Depois perde a cauda.

Cláudio: Os sapos têm uma língua comprida.

Margarida: Sim, é para comer os insetos.

Bernardo: E para comer os insetos o sapo fica em estátua para apanhar os insetos.

Sílvia: Os sapos quando são bebés chamam-se girinos.

Bernardo: Os sapos têm verrugas nas costas. E os ovos dos sapos chamam-se ovas.

No dia seguinte, em grande grupo, visualizámos alguns vídeos retirados do motor de busca *youtube*. As novas tecnologias são um fator importante nas experiências de aprendizagem pois, “a utilização dos meios informáticos, (...), pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário”(Silva et al., 1997, p. 72). No fim da visualização as crianças, em diálogo, chegaram à conclusão que os sapos têm cores diferentes para se camuflarem, por isso, geralmente, os sapos são castanhos e as rãs verdes, pois os sapos vivem mais tempo na terra e as rãs na água. Neste diálogo

foram introduzidas palavras científicas tais como ovas e girinos. A utilização dos termos corretos acarreta grande relevância, pois acreditamos que

é por via da linguagem oral que se estabelecem as pontes entre o conhecimento do quotidiano – que explica os fenómenos na linguagem informal das crianças – e o conhecimento científico, para que se caminha, no processo de exploração intencional dos fenómenos, conhecimento esse expresso numa linguagem específica e mais elaborada (Sá, 2004, p. 36).

De seguida, em pequeno grupo fizemos um pictograma de um poema sobre os sapos (*vide* anexo A). Esta atividade teve como finalidade: compreender que as palavras têm significado; que o que se diz pode ser desenhado; que cada palavra tem um significado e que imagens e textos dão-nos informação. Durante a transcrição do poema na cartolina as crianças iam dizendo que palavras poderiam substituir pelo desenho. Assim, democraticamente, em votação escolhemos as palavras a desenhar no poema. Em grande grupo, escolhemos em democracia o título para o pictograma, o tempo em grande grupo. As crianças surgiram dois títulos: *A banda dos sapos* e *O sapo e a sua banda*. Foi pedido às crianças para colocarem o dedo no ar quando ouvissem o título que mais gostavam.

A educadora escreveu no quadro os votos, e pediu às crianças que contassem os votos atribuído a cada título. O título *A banda dos sapos* teve 16 votos e o título *O sapo e a sua banda* teve 6. A educadora perguntou quantos votos faltavam ao título *O sapo e a sua banda* para ter os mesmos votos que o outro título. O Paulo contou com os dedos e a respondeu 10, dada a resposta perguntámos ao Paulo como tinha chegado àquela resposta, ao que o Paulo respondeu:

É fácil só contei de 6 até 16 com os dedos e que no fim contei os dedos e vi que eram 10.

Segundo Castro e Rodrigues (2008)

perante problemas do seu quotidiano envolvendo adições e subtracções, as crianças desenvolvem estratégias operativas utilizando contagens, que devem ser atentamente seguidas pelo educador com o objectivo de as encorajar a explicarem os seus métodos, a discutirem com os colegas os seus raciocínios, de modo a que as diferentes estratégias sejam compreendidas pelo grupo” (p. 13).

A utilização dos dedos como forma de reproduzir a situação apresenta um carácter relevante, pois “os dedos são um excelente meio de representação de quantidades inferiores a 10 e constituem, também, um precioso auxiliar aquando dos primeiros cálculos com quantidades não visíveis” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 37).

Concordámos com Barros e Palhares (2001), quando refere que “no que respeita à posição do adulto, quando a criança se encontra face a um problema, o adulto deve encorajar, encaminhar por meio de boas perguntas, perguntas estas que apelem ao raciocínio” (p. 120).

Com o intuito de trabalhar com as crianças a matemática, em grande grupo, e com o auxílio de várias imagens de sapos de espécies diferentes, as crianças escolherem a espécie de sapo que mais gostavam. Cada criança recebeu um lego e colocava-o na imagem do sapo que mais gostava, criando, assim, um gráfico, enquanto as crianças colocavam o lego, em cima do sapo preferido, eram questionadas sobre a sua preferência. Terminada a votação, havia a necessidade de analisar a informação que nos era apresentada em forma de gráfico (*vide* figura 16). Mais uma vez, foi possível estimular as crianças a realizar a contagem pois, para a análise dos dados era necessária a contagem dos legos em cada imagem.



Figura 16 – Votação do sapo preferido

As crianças, do pequeno grupo que trabalhou neste dia, representaram livremente os dados recolhidos em grande grupo. As crianças encontraram diversas formas de representar, citamos Castro e Rodrigues (2008) que demonstram a importância das representações efetuadas pelas crianças na educação pré-escolar, visto que, “as representações escritas feitas pelas crianças são também um importante meio de registo e comunicação de ideias, estratégias e raciocínios” (p. 33) pertencendo ao educador a responsabilidade de estimular, pois cada criança possui a sua forma de “ler, interpretar e representar” (p. 33).

As representações são maioritariamente iconográficas “substituindo os elementos por riscas ou bolas como seus representantes” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 35) e, simbólicas “utilizando os numerais” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 35).

Apresentamos agora, algumas das representações realizadas pelas crianças.

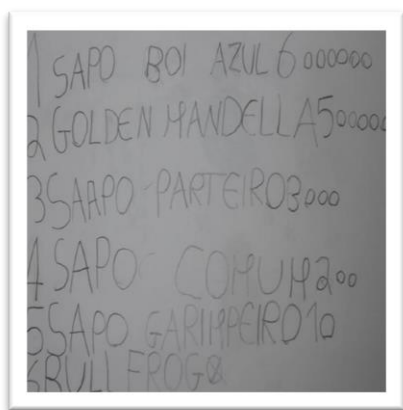


Figura 17 – Representação da Marta

A Marta optou por copiar os nomes dos sapos e colocar o número dos votos à frente dos nomes, também desenhou círculos para representar o número de votos.

O André utilizou um registo iconográfico recorrendo a bolas para representar os sapos. Cada sapo apresentava uma cor característica, por isso o André pintou as bolas.



Figura 18 – Representação do André



Figura 19 – Representação do Hugo

O Hugo também realizou um registo iconográfico. Porém, ao invés de recorrer ao desenho de bolas, optou por desenhar cruces. As cruces representam o números de votos que teve cada sapo.

O Bernardo desenhou os sapos e com os números representou o número de votos, representando assim de forma pictográfica.

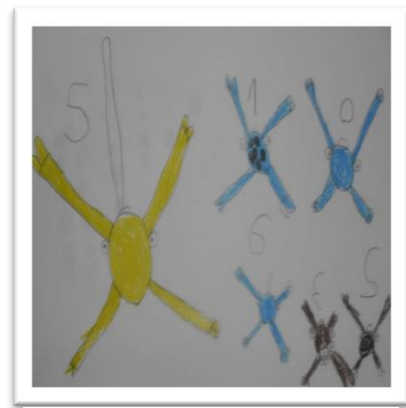


Figura 20 – Representação do Bernardo

Através das representações as crianças expressam as suas construções, pois para Hohmann e Weikart (2009) a representação é

um processo interno no qual as crianças elaboram símbolos mentais para representar objectos, pessoas e experiências reais (...) ao criarem estas imagens internas as crianças pré-escolares resolvem problemas, seguem as suas intenções e tornam-se pessoalmente determinadas nos processos e resultados do seu trabalho” (p. 476).

A atividade agora relatada surgiu num momento em grande grupo. As crianças entraram na sala dizendo que queriam construir uma história. A educadora sugeriu que contassem uma história sobre os sapos, ao que as crianças aceitaram. As crianças mencionaram palavras que lhes faziam lembrar os sapos. No fim de recolhidas as palavras, as crianças criaram uma história, com essas mesmas palavras (*vide* anexo B). À medida que a história ia sendo construída pelas crianças, íamos registando por escrito as suas ideias, pois “servir de modelo às crianças, escrevendo na presença das crianças, de forma natural e intencional, mostrando estratégias na elaboração do texto escrito” (Mata, 2008, p. 57) desperta a curiosidade nelas para a reprodução escrita.

Para finalizar, as atividades relacionadas à descoberta dos sapos, as crianças criaram sapos com pasta de moldar., como forma de lhes proporcionar uma experiência de aprendizagem integradora (*vide* figuras 21, 22 e 23). Esta atividade foi sugerida pela educadora, ao fim de observar que as crianças gostavam de trabalhar com diversos materiais e a pasta de moldar era um dos materiais que as crianças não tinham na área da expressão plástica. Posteriormente a pasta de moldar foi colocada na área de expressão plástica para as crianças poderem trabalhar com ela quando quisessem.



Figura 23 – Sapos moldados pela Sílvia



Figura 22 – Sapos moldados pelo Carlos



Figura 21 – Sapos moldados pela Margarida

A Expressão Plástica não impõe a produção de obras de arte das crianças, esta centra-se “no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (Sousa, 2003, p. 85). O manuseamento da pasta de moldar foi o ponto alto da atividade, pois as crianças criaram imensos sapos. É sabido que “através da modelagem a criança encontra um espaço formativo em que através da ação das suas mãos lhe proporciona uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas” (Sousa, 2003, p. 255). As artes plásticas revelam bastante importância em crianças de idade pré-escolar, pois “assentam essencialmente em actividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (Godinho & Brito, 2010, p. 9).

No decorrer da nossa prática, recorremos ao uso da narrativa para promover experiências de aprendizagem ativas, integradas, significativas, diversificadas e socializadoras. As crianças construíram o seu próprio conhecimento, uma vez que questionaram, manipularam, experienciaram, de forma autónoma, participando ativamente nas atividades. Damos relevância às emergências que surgiam pelo grupo, desenvolvendo experiências de aprendizagem que ajudaram na construção do conhecimento das crianças. Procuramos respeitar a individualidade de cada criança e dar resposta às suas necessidades, apresentando uma atitude de apoio, esclarecendo as crianças, com base no questionamento. O nosso papel deixou de ser meramente transmissivo para permitir à criança iniciativa, autonomia e ação nas aprendizagens.

Neste contexto as experiências desenvolvidas surgiram das curiosidades e das necessidades das crianças em descobrir, explorar e conhecer o que os rodeia. Ao longo da prática a criança foi escutada, apoiada e respeitada nas suas escolhas e necessidades.

O livro revelou grande importância como potenciador de aprendizagens. Este permitiu que as crianças conhecessem a importância da leitura e que construíssem relações positivas com a escrita.

2.3 Experiências de aprendizagem realizadas no 1º.Ciclo do Ensino Básico

No seu dia a dia é fundamental que o professor, ao longo da sua ação, centre-se nas crianças, fazendo com que estas construam o seu conhecimento através dos momentos de aprendizagem. Para tal, recorremos ao Programa do 1.º CEB para sustentar o trabalho desenvolvido. O Programa do 1.º CEB, ajudou-nos a realizar experiências de aprendizagem que garantiam o direito ao sucesso escolar de cada criança. Assim, tentámos sempre mobilizar estratégias e atitudes coerentes, pois esperase que os professores “sejam capazes de desenvolver estratégias que visem a melhoria, a qualidade da educação de todos os alunos e a mudança de forma a promover uma formação/educação que responda ao pluralismo e às novas exigências da sociedade contemporânea” (Ribeiro, 2010, p. 116).

Durante a nossa prática fomos refletindo sobre a pedagogia de transmissão e a pedagogia participativa. Na pedagogia transmissiva, a ação desenvolve-se tendo em conta um estereótipo de aluno, esquecendo as diferenças, necessidades e personalidades das crianças. Contudo, o nível de aprendizagem e a forma como esta é adquirida varia de indivíduo para indivíduo, não podendo encarar-se o ensino como se todos fossem um só. Assim, é fundamental que o professor procure métodos que permitam avaliar as competências escolares das crianças, bem como o esforço destas, o espírito de iniciativa e da atividade individual destas.

Como afirma Ribeiro (2003) “não faz sentido que a função do professor não se modifique, não podendo a sua função reduzir-se à simples tarefa de ensinar, mostrar, explicar e avaliar” (p.75). Posto isto, foi nossa intenção seguir uma pedagogia participativa tentando proporcionar às crianças atividades que as levassem à descoberta das aprendizagens e não à mera transmissão de conhecimentos. A pedagogia de participação assenta num clima positivo, lugar esse que se privilegia o diálogo, a escuta e a negociação. Como salienta Barroso (1995), “o professor já não é o que transmite

conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam” (p. 10).

Ainda numa pedagogia participativa, procurámos integrarmo-nos com as crianças e promover a aprendizagem. Esta atitude permitiu dar voz às crianças, pois estas foram vistas como “co-produtoras dos saberes, saberes fazeres e saberes ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento” (Barroso, 1995, p. 11).

Para a realização das experiências desenvolvidas no 1.ºCEB tivemos em conta a organização do tempo, do espaço e as interações, as quais passamos a explicar.

2.3.1 Organização do espaço

A sala do segundo ano onde se desenvolveu a nossa prática era ampla com boa luminosidade natural, pois uma das paredes era constituída essencialmente por janelas com estores manuseáveis. A sala era pequena para as dezasseis mesas que lá se encontravam, sendo na sua grande maioria, ocupadas por duas crianças.

A sala disponha de dois computadores, de uma impressora, de um projetor, de um quadro interativo e de um quadro negro. Na sala de aula encontravam-se vários materiais que o adulto usufruía para o seu trabalho diário, bem como materiais de apoio às atividades propostas às crianças e também, os trabalhos realizados pelas mesmas.

As paredes da sala estavam completamente revestidas com os trabalhos das crianças, divulgando as experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo dos tempos e dando a perceção da integração das várias áreas.

As mesas dos alunos encontravam-se dispostas por filas. Com esta disposição pretendeu-se que as crianças tivessem maior visibilidade sobre o quadro, proporcionando-lhes um maior acesso a todos os recursos educativos, uma maior acessibilidade para que todos pudessem circular livremente pela sala. No entanto, a disposição das mesas alterava quando se realizavam atividades em grupo, proporcionando desta forma um ambiente flexível e adequado aos conteúdos a abordar na sala de aula. Posto isto, corroborámos com Arends (1999) quando afirma que, “acima de tudo, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (p. 95). Assim, as disposições das mesas devem ser adequadas de acordo com as diferentes situações, tendo o professor o dever de ter em conta que cada grupo de crianças é diferente, tem características e personalidades próprias.

2.3.2 Organização do tempo

No decorrer da nossa prática seguimos um horário previamente estabelecido pela escola, que tinha em conta as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares de frequência obrigatória. Este horário levava a uma rotina sólida que facultava às crianças segurança. No entanto, e devido à flexibilidade da rotina, este horário nem sempre era cumprido, sendo alterado sempre que necessário.

A rotina diária desenvolvida na escola, onde decorreu a nossa prática, organiza-se da seguinte forma: entrada das crianças na escola; componente letiva; tempo de recreio; componente letiva; almoço; componente letiva; tempo de recreio; componente letiva.

Uma boa organização e gestão do tempo revelam ser fundamentais no desenrolar do processo de ensino aprendizagem, bem como no decorrer das experiências de aprendizagem. Apoiámo-nos em Borrás (2001), quando afirma que o tempo em sala de aula deve ser “distribuído de forma racional e eficaz, respeitando o ritmo individual dos alunos” (p. 77). Assim, procuramos no momento de planificar, ter em conta o tempo e o espaço.

Ao longo da prática, demos primazia ao desenvolvimento de situações de aprendizagem que estimulassem o pensamento da criança pois implica “desenvolver uma atitude crítica e reflexiva, que estimule o seu crescimento como pessoa humana e social que é, numa perspetiva necessariamente holística, isto é, de acordo com uma orientação que sintetize desenvolvimento pessoal, social e moral” (Ribeiro, 2003, p. 10). Assim, foi necessário o adulto transmitir às crianças sentimentos de partilha apoiado por um clima de interajuda entre ambos, pois como nos afirma Ribeiro (2003) “deve ser construída uma aprendizagem partilhada, pelo professor e pelo jovem adulto que conjuntamente terão de se organizar e selecionar tarefas que contribuirão para que os jovens e crianças construam uma sólida formação da sua personalidade” (p. 90).

2.3.3 As interações

A ação pedagógica desenvolvida na turma do 2º ano de escolaridade, baseou-se no respeito, amizade, interajuda, afetividade, cooperação e diálogo, promovendo desta forma interações positivas no grupo, tendo em conta os seus interesses e necessidades.

Pretendeu-se sempre dar voz às crianças para que estas transmitissem as suas ideias, dificuldades e opiniões, nas mais diversas situações. Desta forma, concordamos com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), quando referem que o professor deve “apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante” (p. 18).

Para que as crianças se sentissem motivadas eram elogiadas pelo seu trabalho, sendo-lhes transmitidos reforços positivos. Quando as crianças mostravam mais dificuldade na concretização das suas aprendizagens, a professora utilizava estratégias alternativas, como por exemplo: solicitar ajuda de um colega, ou recorrer a materiais manipuláveis que permitissem uma análise concreta do conteúdo a transmitir.

2.4 Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.ºCEB

Neste ponto iremos descrever algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas no decorrer da prática pedagógica no 1.ºCEB. Para esta descrição, foram selecionadas as atividades, que na nossa opinião oferecem uma imagem mais ampla da prática educativa na turma de 2.ºano de escolaridade, onde realizamos o nosso estágio. Na nossa ação pretendemos promover um ensino integrado, interligando os conteúdos, adequando e aprofundando os conhecimentos das crianças. Numa perspetiva de escuta, dando voz às crianças, percebemos as suas dificuldades, o que nos ajudou a compreender as crianças, a fim de melhorar a nossa intervenção. O professor ao deparar-se com crianças com personalidades, interesses e dificuldades diferentes, deve proporcionar atividades diversificadas e socializadoras. Como nos menciona Roldão (2006),

A capacidade de diagnosticar problemas, de reflectir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (teorias práticas) que oriente a tomada de decisões, parecem competências fundamentais aos professores atuais, confrontados com uma escola plural, dinâmica e multicultural. A abertura à inovação e à aprendizagem permanente, a aceitação da diversidade e das

diferenças, a partilha e o diálogo com diversos agentes educativos, a promoção de uma saber holístico, inter e transdisciplinar, entre outras, são capacidades desejáveis para um professor promotor e líder de ambientes de aprendizagem (p.49).

Neste sentido, examinaremos a ação desenvolvida nas seguintes experiências de aprendizagem: *Higiene oral: uma vantagem para a saúde, Tradição: uma experiência de aprendizagem e À descoberta das profissões, As instituições e Descobrindo o geoplano*. As atividades foram pensadas de acordo com os conteúdos programados em cada uma das áreas curriculares, bem como o interesse das crianças.

2.4.1 Higiene oral: uma vantagem para a saúde

Com vista a desenvolver uns dos temas a abordar no programa (higiene oral), recorremos à história o menino que detestava escovas de dentes de Zehra Hicks (2011). Desde tenra idade a criança vai criando gosto e desenvolvendo a literacia. Como patenteiam Vieira e Teixeira (2002),

a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interação afectiva permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura. A família e os educadores têm um papel crucial no desenvolvimento da literacia, servindo de modelos, fornecendo materiais, demonstrando o seu uso, lendo às crianças, oferecendo ajuda, ensino, encorajamento, e comunicando desejos e expectativas” (p. 122).

Depois da leitura da história, as crianças recontaram a mesma e passaram a criação de um jogo designado palavra puxa palavra. Seguidamente elaboraram um texto, dando continuidade à história lida. As atividades de expressão escrita acarretam grande importância na medida em que,

a produção de textos impõe-se como essencial para que os alunos tenham a possibilidade de manipular as múltiplas componentes da textualidade e de, resolvendo funcionalmente os problemas que a complexidade de textos lhes coloca, avançar no conhecimento da própria língua (Santana, 2007, p. 69).

Da elaboração dos textos foram criadas composições muito interessantes e imaginativas. Foi dada a oportunidade das crianças lerem as suas composições aos colegas. Este momento apresenta um papel fulcral no desenvolvimento das crianças, bem como na valorização dos seus trabalhos, também, “a leitura em voz alta foi, e continua a ser, uma maneira de partilhar prazer, conhecimentos, informações” (Jean, 1999, p. 65). Nem todas as crianças mostraram interesse em ler a sua composição, em

voz alta. Essa vontade foi respeitada até porque “ler é um prazer voluntário, que se transforma numa obrigação quando se realiza pela força. Para que seja fonte de satisfação, o desejo de leitura deve provir do interior dos alunos” (Borràs, 2001, p. 381).

E porque os textos produzidos relacionavam-se com a higiene oral, decidimos apresentar um powerpoint que continha informação sobre a importância da higiene oral.

Marlene: Para que servem os dentes?

Manuel: Para comer.

Renato: E para falar e sorrir.

Marlene: Quantas dentições temos?

Tomás: Duas a de leite e a definitiva.

Isabel: Na de leite temos 20 dentes e na definitiva temos 32.

Paulo: Nós estamos a mudar da dentição de leite para a definitiva.

Marlene Muito bem! Todos os dentes têm a mesma função?

Fábio: Não. Os incisivos servem para cortar.

Marlene: E onde se encontram esses dentes?

Fábio: Na frente da boca.

Marlene: Muito bem Fábio.

Tomás: Mas temos mais dentes Marlene. Os caninos rasgam a comida e são os dentes mais afiados.

Rita: Os molares são os dentes que estão ao fundo da boca e servem para moer a comida.

Marco: É como se fosse um moinho.

Sandra: Os outros dentes são os pré-molares, eles põem a comida em bocadinhos.

Marlene: E aprenderam mais alguma coisa?

Isabel: Sim, se não lavarmos os dentes a nossa boca ganha cáries e gengivite.

Ana: E temos que ter muito cuidado, porque se ganharmos gengivite a nossa gengiva fica muito vermelha e podemos sangrar.

Tomás: Oh! Eu acho pior as cáries porque fazem buracos nos nossos dentes.

Manuel: A minha mãe já teve um buraco no dente e doí-lhe muito.

Marlene: E o que é que a tua mãe fez para tratar o dente Manuel?

Manuel: Foi ao dentista. É o médico dos dentes.

Isabel: Eu já fui e gostei muito de ir.

Tomás: Mas se lavarmos os dentes muito bem lavados com a escova e o fio dental não precisamos de ir ao dentista.

Marlene: Isso não é verdade.

Fábio: Pois não. Devemos ir ao dentista uma vez por ano.

Os momentos de diálogo desempenham um papel fulcral pois, “ a escola é um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças” (Malaguzzi, 2008, p. 72).

Para verificarmos os conhecimentos adquiridos sobre a higiene oral, as crianças realizaram uma atividade de escrita criativa. Foi cedido, a cada criança, uma folha com uma escova de dentes desenhada. As crianças tinham que escrever frases à volta do

desenho. Como referem Barbeiro e Pereira (2007), “são inúmeras oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginários” (p. 7), esta atividade, serviu também para as crianças transporem os conhecimentos adquiridos acerca da higiene oral, pois consideramos que,

a integração de saberes dá-se, desde logo, entre a escrita e o conhecimento que é exposto. Como o texto a produzir exige a mobilização de conhecimentos prévios e a sua selecção, vai ser necessário tomar decisões, quer quanto ao conteúdo, quer quanto às palavras e à sua organização. (...) O ensino da escrita não se limita às horas dedicadas à Língua Portuguesa (Barbeiro & Pereira, 2007, pp.11-12).

No decorrer da atividade as crianças mostraram-se interessadas e motivadas para a escrita criativa pois,

a construção das regras não se faz de modo passivo, pela incorporação de uma estrutura passiva, pela incorporação de uma estrutura externa de leitura, mas sim através da actividade da criança que pretende responder ao desequilíbrio pela assimilação e acomodação das regras da escrita em estruturas cognitivas, porque para a criança poder compreender uma palavra é preciso que tenha construído uma estrutura que dê significado ao que lê (Marques, 1999, p. 25)

Nesta semana foram também abordadas regras de higiene do corpo. Para consolidar os conhecimentos adquiridos elaboramos um jogo com base no jogo da glória. O jogo consistia na formação de grupos e no avançar e recuar de casas, consoante as respostas dadas, se o grupo acertasse na resposta avançava de casa, o contrário recuavam casas (*vide* figura 24). A formação de grupos é de extrema importância, pois promove a aceitação de opiniões diferentes, o trabalho cooperado, o trabalho para o cumprimento do mesmo fim.



Figura 24 – Jogo da higiene do corpo

Para abordar a área de expressão plástica, as crianças desenharam a forma de um objeto relacionado com a higiene do corpo, esse objeto desenhado servia de molde para, com a ajuda de uma escova de dentes, pintar um quadro. “Pintar exige um clima de disponibilidade e de liberdade” (ME, 2006, p. 93), por isso a criança deverá exprimir-se livremente sem a intervenção do professor, este deve sugerir ao aluno novas experiências. As crianças “deverão, ainda, desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas” (ME, 2006, p. 95).

Com esta atividade as crianças tiveram oportunidade de manipular uma escova de dentes, com a finalidade de pintar. Isto contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e estético. Conforme alude o *Programa do 1.ºCEB* (ME, 2004) “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 mental” (p. 89).

2.4.2 Tradição: uma experiência de aprendizagem

Encontrarmo-nos na semana em que se comemora o Magusto, as atividades propostas para esta semana foram de encontro ao tema Magusto e à lenda de S. Martinho. As crianças começaram por visualizar um vídeo, retirado do motor de busca *youtube*. Depois passámos para um diálogo sobre a lenda de S. Martinho e sobre as tradições desse dia. Ao contatarem com as tradições, as crianças, criam laços com o passado. Sendo por isso “importante que os alunos reconheçam que os vestígios de outras épocas (sejam eles monumentos, fotografias, documentos escritos, tradições, etc.), constituem fontes de informação que eles podem utilizar, de forma elementar, na reconstituição do passado” (ME, 2006, p. 110). Terminado o diálogo, as crianças dramatizaram a lenda de S. Martinho. Os jogos de dramatização contribuem para o desenvolvimento da relação e comunicação com os outros. É importante “no desenrolar das propostas (...) desenvolvidos em pequenos grupos, (...) haver espaço para a improvisação” (ME, 2006, p. 82). A utilização da dimensão verbal e gestual é extremamente relevante, pois “em interacção as crianças irão desenvolvendo pequenas

improvisações explorando, globalmente, as suas possibilidades expressivas e utilizando-as para comunicar” (ME, 2006, p. 84).

As crianças tiveram, ainda a oportunidade de desenhar a lenda de S. Martinho. Neste tipo de atividades as crianças entusiasmavam-se e trabalhavam com afinco. Eis alguns dos desenhos das crianças.

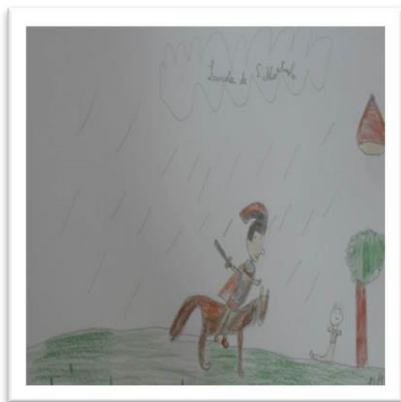


Figura 27 – Ilustração da lenda de S. Martinho



Figura 26 – Ilustração da lenda de S. Martinho



Figura 25 – Ilustração da lenda de S. Martinho

No dia seguinte, as crianças leram em voz alta a história do Marmelo à marmelada (*vide* anexo C), e posteriormente visualizaram a receita da marmelada. A criação de momentos de leitura no contexto de sala de aula é muito importante, desenvolvendo nas crianças competências leitoras, essenciais para o seu futuro, tal como refere Sobrino (2000) “ler é, sob vários aspectos, um hábito importante: como meio de comunicação, modo de preencher os ócios, instrumento de aprendizagem” (p. 75).

A literatura infantil está presente desde cedo no nosso quotidiano, ela está presente nas canções de embalar, nos contos tradicionais, nas brincadeiras, por isso, as histórias constituem um poderoso instrumento de “transmissão e estruturação de ideias, crenças, costumes e valores” (Roldão M. d., 2004, p. 71). Assim, muitas vezes as histórias são utilizadas como estratégias uma vez que são consideradas estruturas organizativas de conteúdos. A partir do momento em que a crianças passa a ter acesso ao mundo da leitura, ela faz novas descobertas, amplia o seu conhecimento acerca de si mesmo, dos outros e do mundo. Segundo Kieran Egan, citado em Roldão (2004), “a história, enquanto estrutura organizativa, corresponde ao modo como as crianças mais

“jovens interpretam o mundo e lhes dão sentido” (p. 72). Assim, a estrutura narrativa, utilizada como contextualização, assume um papel relevante estabelecendo uma relação com o modo de pensamento infantil (Roldão M. d., 2004, p. 72).

As crianças passaram para o seu caderno diário a receita da marmelada, para fazerem a receita em casa, juntamente com os pais. Promover o contato da família com o trabalho das crianças é um aspeto muito importante, esta tem um papel decisivo e crucial no desenvolvimento das crianças.

Por fim, passamos à confeção da marmelada. Primeiramente, as crianças voltaram a ler a receita para descobrir quais as quantidades a utilizar e como proceder, tendo-se seguido a preparação dos ingredientes. Estabeleceu-se para isso um acordo entre todos. Para que todos pudessem participar na confeção da marmelada as crianças foram aos pares para a mesa previamente preparada para esta atividade. As crianças foram cortando os marmelos, com a supervisão das professoras e, adicionando os ingredientes (*vide* figuras 28 e 29). Com esta experiência de aprendizagem as crianças tiveram contato com os alimentos, trabalhando assim os órgãos dos sentidos. Com a atividade desenvolvida pretendia-se proporcionar às crianças oportunidades para desenvolver as capacidades sensoriais. Ao longo do desenvolvimento da atividade deparámo-nos com a motivação e o envolvimento das crianças.



Figura 29 – Confeção da marmelada



Figura 28 – Confeção da marmelada

2.4.3 À descoberta das profissões

Esta experiência de aprendizagem fez com que os alunos conhecessem profissões que até então desconheciam, e que refletissem acerca da importância de escolher a profissão do futuro, e ainda sobre quais os motivos que levariam a escolhê-la.

Desta forma, proporcionar-se-ia um maior envolvimento face à temática, verificando os conhecimentos face às profissões existentes.

Na sala encontrava-se uma caixa de correio com convites elaborados pelas crianças, na semana anterior. Através do diálogo as crianças chegaram à conclusão que os convites não tinham sido entregues e que ainda, estavam dentro da caixa de correio.

Marlene: O que tenho aqui comigo?

Ema: É a caixa de correio.

Fábio: Nós colocámos os nossos convites dentro da caixa.

Marlene: Pois colocaram, mas será que eles foram entregues?

Hugo: Foram. Eu já levei uma carta ao correio para mandar para o meu avô e ele recebeu a carta na casa dele.

Abrimos a caixa de correio para verificar se de fato os convites estavam, ou não dentro da caixa.

Rita: Os convites não foram entregues.

Marlene: E porque não terão sido entregues, os convites?

Isabel: Não colocámos o selo. Assim o carteiro não leva a carta.

Marlene: Terá sido só por isso?

Tomás: O carteiro não veio à sala buscar os convites.

Marlene: Muito bem Tomás. O carteiro não veio à nossa sala buscar as cartas.

Então será o carteiro importante?

Marco: É importante. Se não fosse eles as cartas nunca eram entregues.

Introduzindo o tema profissão à conversa, as crianças entusiasmaram-se e dialogaram sobre quais as suas perspetivas para o futuro. Como previsto, foram apresentadas inúmeras profissões. Assim, sorteamos aleatoriamente várias profissões que os alunos, em pares, responderam a questões tais como: “o que faz, qual é o local de trabalho e que material utiliza”. Os alunos registaram numa folha A4 branca tudo o que conheciam acerca da profissão sorteada. Para tal, poderiam recorrer a texto, apenas frases, desenho, da forma que os pares escolhessem.

Baseámo-nos na ideia que ao proporcionar o contato com este tipo de atividades, os alunos tornam-se autónomos e desprendem-se da dificuldade de partilhar ideias, interesses e saberes.

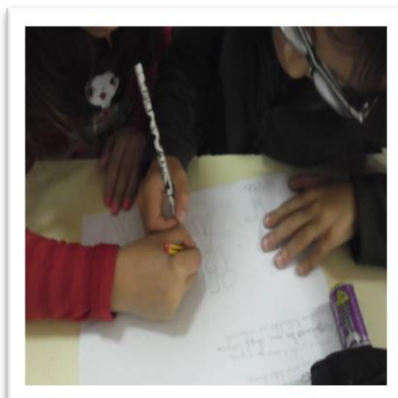


Figura 31 – Elaboração do livro das profissões



Figura 30 – Elaboração do livro das profissões

Os pares foram constituídos por nós, para assim, colocar alunos com níveis distintos juntos. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), quando a escrita “ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem problemas que vão surgindo” (p. 12). Este trabalho pode valorizar o texto, a partilha e aceitação de ideias do colega. Esta colaboração espelha-se na “vertente emocional – igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita – e no reforço do sentimento de participação” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 12).

Aproveitando o diálogo em que as crianças falaram sobre a profissão que queriam ter quando fossem adultos, sugerimos a elaboração de uma composição intitulada *Quando crescer vou ser....* Concordando com Azevedo (2000) quando referencia que “é preciso criar situações para que se manifeste a necessidade de expressão pessoal” (p. 87). É importante proporcionar momentos de escrita individual. A escrita surge “como meio de aprendizagem, assumida por alunos e professor, como exercício, como treino, como simulação” (Azevedo, 2000, p. 241), para além de criar nos alunos momentos em que desenvolvem a imaginação. Através de atividades que incentivem a produção de textos desenvolvem-se bons hábitos de escrita, nos alunos. Ao entrar para a escola a criança já teve múltiplos contactos com a escrita, porém é importante que a escola proporcione a descoberta da mesma. “Torna-se para isso necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita” (Calp& Amorim, 2002, p. 68). Um outro aspeto fulcral para a criação do gosto pela escrita é a certeza da criança ter o apoio necessário para o aperfeiçoamento das suas produções escritas.

De forma, a conhecer diretamente as profissões foi proposto a ida a uma papelaria da cidade de Bragança, a fim de conhecer melhor sobre a profissão de uma funcionária de uma papelaria. Para tal, iríamos fazer perguntas, assim passámos à elaboração de uma entrevista e, em diálogo chegámos à conclusão que o jornalista é quem faz entrevistas.

Na elaboração da entrevista surgiram as seguintes perguntas:

Como se chama?

O que é que faz neste trabalho?

Gosta do trabalho que faz?

O que mais gosta de fazer na papelaria?

O que menos gosta de fazer na papelaria?

É a senhora que arruma o material nas prateleiras?

É a senhora que faz a limpeza da papelaria?

Quantas pessoas trabalham na papelaria?

Ganha muito dinheiro?

O que se vende mais na papelaria?

Que tipo de pessoas vêm mais à papelaria?

Logo de seguida dirigimo-nos à papelaria, para conhecer a funcionária, que amavelmente se disponibilizou para nos receber e, para conhecer melhor as suas funções e sobre o funcionamento de uma papelaria.



Figura 32 – Visita à papelaria

Consideramos que a atividade proporcionada, através do envolvimento dos alunos com a comunidade envolvente, foi extremamente rica em interações positivas. Mobilizamo-nos para satisfazer as necessidades e os interesses das crianças. Nesta

linha, corroborámos com Marques (1997) quando refere que devemos ajudar “a investir em experiências de vida positivas que possam promover o sucesso pessoal e social” (p. 60). Destacamos a importância que a escola patenteia neste tipo de iniciativas, pois desta forma, está a aproveitar os recursos existentes na comunidade, criando interações que levam a aprendizagens.

De regresso à escola dialogamos acerca da entrevista realizada na papelaria.

Marlene: o que descobriram na ida à papelaria?

Tomás: Eu descobri que não quero trabalhar numa papelaria, porque a senhora disse que não ganhava muito.

Marlene: Mas Tomás quando escolheres uma profissão tens que escolher pelo que gostas mais de fazer, não pelo que vais ganhar. E senhora disse que ganhava pouco, mas também disse que gostava de trabalhar na papelaria.

Rita: Pois foi. E disse que o que gostava mais era de receber as pessoas.

Tomás: Mas disse que às vezes tinha que atender pessoas que eram um pouco mal-educadas.

Marlene: E qual era o tipo de pessoas que mais ia à papelaria?

Fábio: Eram alunos e professores, assim como nós.

Renato: É por isso que ela vendia mais material escolar.

Esta atividade denota bastante pertinência, com crianças inseridas no 1.ºCEB pois, a interação com a comunidade e meio envolvente, apresenta o intuito de dar a conhecer aos alunos a importância das instituições para as pessoas no que concerne aos serviços prestados e permite a criação de parcerias entre a comunidade escolar e a comunidade envolvente em relação às partilhas de saberes próprios e características de cada comunidade.

2.4.4.As instituições

O professor tem o papel de “conduzir” as crianças na descoberta do seu quotidiano relativamente ao que pode existir de fascinante, desconhecido e estimulante na sua realidade. Por isso, “o meio é, por si mesmo, um factor de motivação «natural» para a criança e de que o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos” (Roldão, 2004, p. 23). Ainda, no pensamento de Roldão (2004), “a necessidade de estudar o meio, prende-se, assim, no que se refere ao meio próximo, com a necessidade de consciencializar a criança acerca da realidade em que vive, preparando-a para compreender e intervir nessa realidade” (p. 27).

No quadro interativo, foi projetada uma palavra com as sílabas trocadas para que as crianças a organizassem de formando a palavra instituição. Muito rapidamente descobriram de que palavra se tratava. Usfruindo do diálogo, questionamos a turma sobre o significado da palavra.

Fábio: É uma casa.

Renato. Tem a ver com as profissões?

Hugo: É onde as pessoas trabalham.

Depois de esclarecido o que era uma instituição, sendo esta uma organização que controla o funcionamento da sociedade e que apresenta regras específicas, questionamos os alunos sobre que instituições conheciam em Bragança.

Fábio: A polícia.

Sandra: Os bombeiros.

Rita: Os correios.

Tomás: O hospital.

A professora revela a caixa surpresa, já apresentada em atividades anteriores. Dentro da caixa encontravam-se papéis com o nome das várias instituições: biblioteca; esquadra da polícia, junta de freguesia, bombeiros, correios, escola e centro de saúde. Foi pedido, às crianças, que retirassem do interior da caixa, um dos papéis com o nome de uma instituição. À medida que as crianças tiravam o papel com o nome da instituição a professora colocava a imagem dessa instituição projetada no quadro.

Foi solicitado a cada criança para que registasse, no caderno diário, em que situação se tornava necessário recorrer aos serviços da respetiva instituição. Seguidamente, foi apresentada uma cartolina com o nome das diferentes instituições: biblioteca; esquadra da polícia, junta de freguesia, bombeiros, correios, escola e centro de saúde e com um espaço vazio intitulado de função. Numa outra caixa surpresa encontravam-se tiras de papel com a descrição da função de cada instituição. A criança que retirava o papel da caixa, lia para os restantes colegas, para em conjunto associarem a função à instituição em questão e, colarem a tira de papel em frente ao nome da respetiva instituição.

A professora expõe à turma um cubo em cartolina (*vide* figura 33), em cima de uma mesa e questiona as crianças acerca da sua função na aula. As crianças deram as suas opiniões e, no fim, a professora explica a funcionalidade do cubo, na sala de aula. O cubo funcionou como dado, este foi lançado e foi solicitado às crianças a leitura da

palavra sorteada. Os alunos tinham de adotar a postura da pessoa que saía no cubo e desempenhar o cargo dessa mesma pessoa.



Figura 33 – Cubo para a dramatização

Coadjuvamos com Silva et al. (1997) quando menciona que “na interação com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal” (p. 59). Neste sentido nas actividades de expressão dramática a criança descobre-se a si própria e descobre formas de se relacionar com os outros.

Isto porque “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”(Silva et al.,1997, p. 59). Sendo nossa intenção, no decorrer desta atividade, proporcionar às crianças um momento em que se pudessem expressar utilizando o corpo, enriquecendo a expressão/comunicação entre as crianças e entre as crianças e os adultos (Gomes 2011).

No tempo da tarde, a professora, juntamente com as crianças, voltou a relembrar as instituições que foram indo falar durante a semana. No quadro, a professora, escreveu algumas palavras sobre as quais as crianças, em conjunto, deveriam inventar uma história. As palavras foram: menina, floresta, lobo, avó e, para desfazer a série de palavras da história do Capuchinho Vermelho, foram introduzidas as palavras, supermercado, centro de saúde e banco. A professora escrevia no quadro a história inventada pelas crianças e estas passavam ao registo no quadro.

Escreveu-se no quadro: *Era uma vez, uma menina...* a partir daqui começaram a surgir imensas ideias, promoveu-se a participação de todas as crianças, fizeram-se os registos e construiu-se a história. Para Silva et al. (1997) “registar o que as crianças dizem e contam, o que se pretende fazer ou se fez, [é] reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo” (p. 71).

Na elaboração da história, todas as crianças dialogaram entre si e aceitavam as ideias umas das outras. Como evidenciam as OCEPE (Silva et al. 1997) “A participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (p. 53).

Foi nossa preocupação registar todas as ideias e todas as informações proferidas pelas crianças, valorizando assim, as ideias de todos e promovendo o trabalho de grupo. Podemos afirmar que todas as crianças participaram na criação da história e todas foram escutadas e apoiadas.

Sustentando-nos em Silva et al. (1997)

a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p.67).

Terminada a história, escolhemos um título, novamente em grande grupo, sendo o vencedor a Susana e o Caçador (vide anexo D).

2.4.5 Descobrimo o geoplano

Os jogos e brincadeiras têm bastante relevância nas crianças, apresentando-se com “um valor formativo insubstituível desempenhando funções tanto ao nível de integração como da interacção social” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 63). Para a realização de jogos podemos recorrer à manipulação de materiais e objetos, estes auxiliam a criança na descoberta de novas capacidades. Tendo em conta este princípio recorreremos ao geoplano para efetuar esses jogos e simultaneamente estimular as crianças para a temática que pretendíamos trabalhar: Características das figuras geométricas

Seguindo o manual de matemática do 2.ºano de escolaridade, as crianças exploraram e trabalharam com o geoplano, com o intuito de desenvolver noções

geométricas. Este tipo de materiais manipuláveis tem um papel importante na aquisição de conhecimentos pois, concordando com Ponte et al. (2008), a utilização de materiais manipuláveis, estruturados e não estruturados, deve facilitar a compreensão de conceitos e ideias matemáticas em situações de aprendizagem. Porém, o uso de materiais não basta para o desenvolvimento de conceitos, sendo por isso indispensável o registo do trabalho realizado, bem como a reflexão sobre o mesmo.

De acordo com Mendes e Delgado (2008)

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

A atividade permitiu às crianças analisarem características e propriedades das formas geométricas. A professora entregou a cada duas crianças um geoplano e elásticos, e questionou sobre a sua utilidade:

Tomás: Isto é o geoplano.

Marlene E para que serve?

Rita: Para fazermos figuras geométricas.

Hugo: utilizamos os elementos nestes pontinhos do geoplano e fazemos figuras geométricas.

Fábio: E também podemos fazer desenhos.

Coadjuvando com Ponte e Serrazina (2000) a utilização de materiais manipuláveis possibilita à criança tirar conclusões facilitando, desta forma, a compreensão de conceitos.

As atividades foram realizadas com um olhar positivo por parte das crianças, interagindo entre si questionando com interesse o que se iria realizar a seguir. De seguida as crianças exploraram, livremente, o geoplano. O recurso a estes materiais proporcionou às crianças um momento de exploração livre e lúdica.

No ensino da matemática torna-se imprescindível as crianças lidarem com diferentes materiais, entre eles os materiais manipuláveis. A utilização destes materiais incita a criança a desenvolver novas aprendizagens e, conseqüentemente, a alcançar novos conhecimentos.

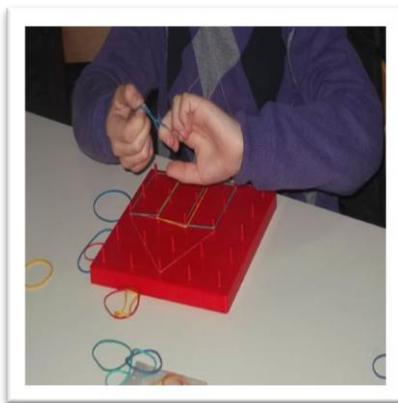


Figura 36 – Construções no geoplano

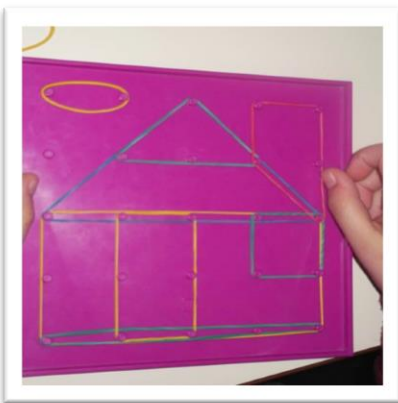


Figura 35 – Construções no geoplano

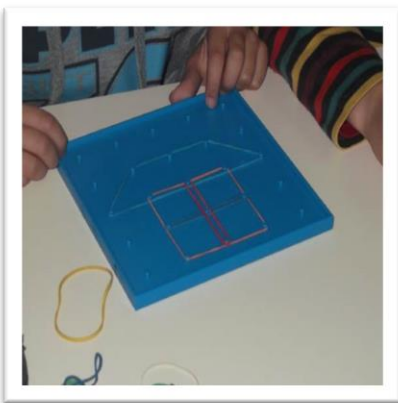


Figura 34 – Construções no geoplano

Depois de explorado o geoplano cada criança, numa folha A4, produziu um desenho apenas com figuras geométricas. As crianças apresentaram dificuldades na execução da atividade e, para superar essas dificuldades, foi cedido um papel pontado a cada criança, de forma a facilitar a elaboração do seu desenho. (*vide* figuras 34, 35 e 36). Concordando com Sousa (2003), “a expressão plástica é essencialmente uma actividade natural, livre e espontânea da criança. Desde muito pequena que gosta de mexer na água, areia, barro, tintas e de riscar um papel com um lápis” (p. 160). A expressão plástica é libertadora de energias contidas e a criatividade é uma função da imaginação. É de enaltecer este tempo, porque a criança exprime as suas ideias, interesses, necessidades e sentimentos. A criança cria, explora, imagina e a arte é um caminho para a compreensão do mundo, para o desenvolvimento do pensamento criativo, crítico e da sensibilidade dos seres humanos.



Figura 39 – Desenho apenas com figuras geométricas



Figura 38 – Desenho apenas com figuras geométricas

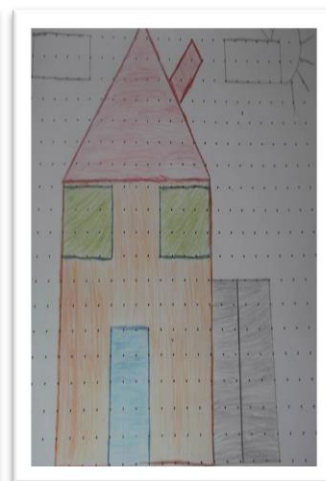


Figura 37 – Desenho apenas com figuras geométricas

A criança quando cria dá “asas” à sua imaginação e criatividade. Como patenteia Zabala (1999) “o facto de experimentar é inerente a toda a atividade artística. A partir da experimentação é possível transgredir ao limite, inventar, enfim novas formas” (p. 81). Em suma, ao dar possibilidade às crianças de criarem, estas vão desenvolver a sua imaginação, inventando e explorando com criatividade.

O professor deve ser criativo nas tarefas que propõe às crianças, à turma e, ter em atenção o espaço e os materiais, para que estas possam expressar-se livremente e desenvolver a sua criatividade. A criança, quando tem oportunidade de explorar diferentes materiais, vai conhecendo e descobrindo as suas propriedades, considerando as artes elementos proporcionadores de momentos de desenvolvimento pessoal, social e cultural na criança.

Na expressão plástica, “pintar exige um clima de disponibilidade e de liberdade. O professor deverá ir observando, sem interferir nos aspetos expressivos, como as crianças utilizam o espaço da pintura” (ME, 2004, p. 93). A criança ao pintar de uma forma pouco vulgar, origina em si o seu poder de criatividade. É comum as crianças terem gosto por desenhar e pintar, principalmente quando são usadas formas diferentes de desenhar e pintar. A criança quando se depara com uma grande diversidade de materiais, parte para a exploração dos mesmos e com liberdade explora o seu trabalho com criatividade e com imaginação. Como sugere Sousa (2003)

as técnicas escolhidas e o material utilizado estão estreitamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança. À medida que

as suas experiências se enriquecem, ela vai tendo cada vez mais necessidade de variedade de técnicas e de materiais para se expressar convenientemente (p.183).

Permitindo vivenciar experiências de aprendizagem ativas, significativas diversificadas, integradas e socializadoras, que proporcionam o direito ao sucesso escolar de todos os alunos, de cada aluno.

Assim, as atividades sugeridas ofereceram aos alunos oportunidade “de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes” (ME, 2006, p. 23). Permitem, ainda, relacionar-se com vivências efetivamente realizadas por eles mesmo, valorizando os interesses e necessidades reais de cada criança, expandindo o conhecimento da utilização de recursos variados, recriando e integrando conhecimentos prévios em novas descobertas. Para tal aproveitam as diferentes áreas de saber e, desenvolvem a sua formação moral e crítica na apropriação de novos saberes desenvolvendo também, suas concepções científicas (ME, 2004).

Para que tudo isto fosse possível, foi necessário da nossa parte mobilizar estratégias diversificadas e de carácter transversal, respeitando o ritmo de cada criança e a sua personalidade, valorizando as experiências adquiridas anteriormente, criando um clima propício à socialização e ao desenvolvimento pessoal e escolar.

As experiências de aprendizagem foram planificadas tendo em conta os conteúdos previstos no programa de cada área e a planificação do professor, no entanto, foi nossa intenção escutar a criança e dar-lhe voz sempre que possível. Esta escuta das crianças foi valorizada pois só assim a criança é ativa na sua aprendizagem, caso contrário esta não compreenderá o sentido dos conhecimentos, por estes não se traduzirem em aprendizagens significativas.

3. Reflexão Global

Neste ponto refletimos sobre a ação desenvolvida durante a nossa prática nos dois contextos de estágio. A finalização da Prática de Ensino Supervisionada denotou imensa importância na formação profissional e, também pessoal. Este momento da formação permitiu-nos observar, experimentar, refletir na ação educativa. Durante a prática educativa nos dois contextos Pré-escolar e 1.ºCEB, constatámos a importância da transição entre as duas realidades educativas. Estas apresentam-se sequenciais, devendo portanto, existir continuidade educativa, fomentando o diálogo e a construção de parcerias entre os dois contextos. Assim, sustentámo-nos nas OCEPE (Silva et al., 1997) que acreditam que o pré-escolar propõe-se a formar “cidadãos livres, autónomos e solidários” (p. 15) e o *Programa do 1.ºCEB* sugerem-se “a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadão civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (ME, 2004, p. 12).

Esta transição nem sempre é encarada de forma positiva por parte da criança, por isso, os professores e educadores têm de formar uma equipa de trabalho em que partilhem informação e auxiliem a criança a sentir-se motivada e segura. Nesta linha de pensamento Silva et al. (1997) compreendem que o “diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.ºciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” (p. 91).

No início, em cada contexto, foram evidenciados sentimentos de insegurança e nervosismo, tal como nos afirma Mesquita-Pires (2007),

o período de estágio é conhecido por ser um momento dilemático onde os desafios e tomadas de posição desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza, expondo o educador – estagiário a situações de elevada fragilidade (p.148).

No mesmo sentido Ribeiro (2010), confirma-se este período stressante em professores principiantes porém, “coloca-se com mais veemência nos professores em estágio, porque sobre eles acresce, ainda o facto de serem sujeitos a avaliação” (p. 42). Assim sendo, é essencial, nesta fase o apoio dos supervisores e, das educadoras/professoras cooperantes, pois havendo esse apoio, cria-se uma maior

confiança e bem-estar, promovendo, ainda que indiretamente, o nosso desenvolvimento profissional.

Nos dois contextos as cooperantes mostraram-se disponíveis, críticos e reflexivos perante as nossas fragilidades e potencialidades ao longo do estágio. Com estas foi possível organizar experiências de aprendizagem que valorizassem a ação da criança e que contribuíssem para a construção de significados.

Ao longo desta jornada compreendemos que ser educador/professor é respeitar a criança, os seus interesses e necessidades, saber escutá-la e torná-la autónoma. Para isso, a nossa formação inicial deve permitir aos “educadores e professores assumirem uma visão integradora e integrada da ação educativa, no quadro de percursos de aprendizagem de qualidade, e o desempenho de funções em situações e contextos de natureza cada vez mais complexa e incerta” (Sanches M. A., 2012, p. 126). Ser educador/professor é definitivamente um desafio, pois tem que considerar vários aspetos, nomeadamente a valorização do espaço, do ambiente, as interações, as experiências de aprendizagem, entre outras. Assim corroboramos com Roldão (2006) quando referencia que

o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança (p.49).

No que respeita à prática educativa no pré-escolar, a abordagem pedagógica apoiou-se no modelo *HighScope*, procurando valorizar a aprendizagem pela ação desenvolvendo experiências de aprendizagem. O grupo de crianças era recetivo às atividades propostas e mostravam-se entusiasmados na sua concretização. Foi nossa intenção criar um ambiente harmonioso para que as crianças transmitissem os seus pensamentos e opiniões, sendo-lhes dada voz em diversas situações.

No que concerne ao 1.ºCiclo do Ensino Básico as atividades desenvolvidas tinham como finalidade valorizar a criança, respeitando os seus interesses, necessidades, personalidades e ritmos.

Para que tudo isto foi possível, entre outros fatores, valorizamos a organização do espaço como fator importante no processo de ensino aprendizagem. Este foi

planeado e equipado de forma a promover a ação da criança, procurámos que o espaço educativo fosse flexível e proporcionasse uma grande variedade de experiências educativas, de forma integrada. Este tinha como objetivo facultar momentos de partilha, escuta, bem-estar. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) referem que o

conceito de espaço como lugar de encontro e de habitar conduz-nos à ideia de espaço(s) pedagógico(s) como ludar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas (p.11).

A sala do 1.ºCEB foi várias vezes alterada pois, “a organização da sala de aula tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da sala de aula é um dos fatores mais importantes no desencadeamento de aprendizagens” (Sanches, 2001, p. 19).

Os momentos de diálogo foram, também, fulcrais ao longo da nossa prática. Para além das crianças se sentirem valorizadas e ampliarem o seu vocabulário, estes momentos ajudavam-nos a perceber como a criança construía o seu conhecimento, interesses, motivações, desejos e quais as conceções que tinha sobre o mundo.

Outro item importante foi a planificação. Esta apresenta-se como uma ferramenta essencial, nos dois contextos, pois orientou-nos na tarefa de criar atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças, no 1.ºCiclo, também nos permitia gerir os conteúdos estabelecidos no programa, tendo em atenção as dificuldades, interesses e o ritmo de cada aluno.

As experiências de aprendizagem propostas centravam-se numa pedagogia de participação das crianças, visando valorizar as suas opiniões. Só assim, a criança era interpretada como agente ativo na construção do seu conhecimento. Para tal, foi necessário da nossa parte, apresentar uma atitude reflexiva para com as crianças, dando primazia ao nosso papel de mediador nas aprendizagens das crianças. Não pudemos basear-nos na faceta de transmissores, tivemos de ir mais além, ajudando as crianças a organizar os conhecimentos, através da descoberta, exploração e manipulação. As experiências eram pensadas para que as crianças vivenciassem situações e construíssem novas conceções. Com as experiências pretendíamos que as crianças difundissem a sua autonomia, iniciativa e autoconfiança. Neste sentido foi cedido à criança autonomia para tomar as suas próprias decisões.

As estratégias potenciadoras de envolvimento dos grupos, de forma a contornar as faltas de concentração de algumas crianças, mostraram-se imprescindíveis no

decorrer da nossa prática. Para tal foi necessário, ceder materiais estimulantes e diversificados.

No decorrer do nosso estágio, fomos refletindo sobre as estratégias que levariam as crianças a realizar aprendizagens significativas, tendo em conta os seus interesses e necessidades. Este fato, levou-nos a encarar a prática de forma observadora, atenta e reflexiva, criando estratégias que permitissem as crianças desenvolver experiências de aprendizagens, centradas numa lógica de articulação das áreas curriculares.

A PES decorrida nos dois contextos deu-nos a possibilidade de valorizar a partilha de saberes e experiências, assim como o trabalho de equipa entre educadores/professores cooperantes e supervisores de prática pedagógica como base para o enriquecimento profissional.

Em jeito de conclusão podemos referir que “a prática pedagógica constitui-se também como um momento de auto-descoberta, de alteração de condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional” (Mesquita-Pires, 2007, p. 135), pois permite ter uma perceção do que é a educação Pré-Escolar e o 1.ºCEB.

Referências Bibliográficas

- Adams , M. J., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2007). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores Das Teorias às Práticas*. Lousã: LIDEL.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por Amor e Por Força - Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Barros, M. G., & Palhares, P. (2001). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional .
- Borràs, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e 2.ºCiclo do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Volume 2. O educando. O centro educativo*. Setúbal: Marina Editores.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Calp, & Amorim, C. M. (2002). *Competências, Currículo e Planificação do 1ºciclo*. Braga: Editora Nova Educação.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados* . Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e O Currículo* . Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Ministério da Educação, (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento Educação Básica.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo Teorias, Prespectivas e Prática Pegagógica*. Porto Alegre: ArtMed.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hicks, Z. (2011). *O menino que detestava escovas de dentes*. Lisboa: Editorial Presença.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jean, G. (1999). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, R. (1999). *Ensinar a ler, aprender a ler: Um guia para pais e Educadores*. Porto: Texto Editora.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., et al. (2009). *Despertar para a Ciência Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e práticas*. Porto: Profedições Lda.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveria-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: ARTMED.
- Ponte, P. (2008). *Programa de matemática no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir - Actividades para a educação em ciências nas primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Ribeiro, I. F. (2003). *Novas prioridades da Escola Básica: Contributos para redefinir a formação de professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Ribeiro, M. C (2010). *Ver e Viver a Indisciplina na Sala de Aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em Ciências no Pré-escolar - Contributos de um programa de formação. Tese de Doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Roldão, L. A. (2006). *Ser professor do 1.º ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sá, J. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma acção educativa integrada. Tese de Doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita - Estudo sobre a revisão cooperada de textos*. Porto: Porto editora.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Soares, L. D. (2003). *Se os bichos se vestissem como gente*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1.º volume*. Lisboa: Instituto Piaget.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Thomson, P. (2006). *É tao injusto!* Lisboa: Ana Paula Faria - Editora.
- Velthuss, M. (1998). *O sapo apaixonado*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições ASA.
- Zabala, A. (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

A Banda dos Sapos

Aqui estou eu: o Sapo,

Bom de pulo e bom de papo.

Falo mais que João do Pulo,

Pulo mais que João do Papo.

Por cautela, falo pouco,

Para evitar de ficar rouco.

Mas, na verdade, coaxo.

Sou quem toca o contra-baixo

em nossa orquestra de sapos,

pois com os sons dos nossos papos

fazemos nosso concerto:

um som fechado, outro aberto,

um que parece trombone,

outro flauta ou xilofone.

Tocamos em qualquer festa.

O sapo da lagoa

Era uma vez um sapo que vivia numa **lagoa**, este passeava a maior parte do tempo na **terra**. O sapo tinha uma **língua** muito comprida para comer os **insectos**, ele saltava muito e confundia-se com a terra. Os seus amigos eram todos diferentes, porque cada um tinha a sua cor e alguns eram **venenosos**.

Um dia o nosso sapo encontrou um sapo fêmea e levou as **ovas** às suas costas porque é um **sapo parteiro**. Juntos, o sapo parteiro e o sapo fêmea, foram passear pela lagoa e lá **coaxaram** muito alto porque tinham um papo muito grande. O nosso sapo parteiro tinha uma **pele rugosa e áspera**.

Depois de coaxar o sapo saltou para uma **folha**, lá encontrou uma lagarta e fez dela o seu animal de estimação.

No dia 12 de Janeiro nasceram os filhos do sapo, que são os **girinos**.

Os girinos gostavam muito do seu animal de estimação e brincavam muito com ele, numa brincadeira fizeram uma casinha de terra.

E viveram felizes para sempre naquela casa de terra.

História do Marmelo à Marmelada

- Bip bip! Bip bip! – buzinou o carro do pai quando parou em frente à casa da avó da Ritinha e do Francisco.

A avozinha veio até à porta e chamou os seus netos muito feliz:

- Venhamvenham meus netinhos! Que tenho muitas saudades vossas!

A Ritinha e o Francisco correram para abraçar a avó e de seguida despediram-se do pai:

- Até logo à noite pai, bom trabalho! – Disseram depois de lhe beijarem as bochechas, e ficaram a dizer adeus até o carro do pai desaparecer ao fundo da estrada. Por fim entraram em casa e perguntaram ansiosos à avó:

- Avozinha, o que vamos fazer esta tarde? – A avó tinha sempre coisas divertidas para fazer com os seus netinhos.

- Meus netinhos, eu precisava muito da vossa ajuda para fazer umas tacinhas com marmelada.

- Marmelada? O que é isso? – perguntou o Francisco

- Marmelada é um doce que se faz com o marmelo.

- E o que é o marmelo? – perguntou a Ritinha

- O marmelo é um fruto do Outono, e nasce de uma árvore que se chama Marmeleiro.

- Mas avozinha... onde é que podemos encontrar essa árvore?

- Lá fora no quintal, mas primeiro temos que vestir os casacos, está vento na rua e sabem que no Outono o tempo começa a ficar mais fresquinho e temos que ter muito cuidado para não nos constiparmos! – E assim foi, as crianças vestiram os casacos e foram para o quintal com a avozinha, que levava um cesto vazio. Andaram um bocadinho pela terra e por fim pararam em frente a uma bonita árvore:

- Este é o marmeleiro – disse a avozinha – e esses frutos que estão a ver são os marmelos. Podemos apanhar todos os que conseguirmos alcançar.

E assim foi. Primeiro um marmelo, depois dois marmelos, depois três marmelos ... a Ritinha e o Francisco apanharam tantos marmelos que encheram o cesto num instante. De regresso a casa, o Francisco reparou numa árvore carregada de frutos e perguntou:

- Avozinha, que árvore é aquela?

- É uma romãzeira Francisco. E o seu fruto é a romã.

- E as romãs são frutos para nós comermos? – questionou a Ritinha

- São sim querida, vai lá apanhar uma para provarem quando entrarmos em casa.

A Ritinha apanhou uma romã muito grande e avermelhada que colocou no cesto dos marmelos. Quando chegaram à cozinha a avó foi buscar uma faca, cortou a romã ao meio e deu metade a cada neto.

- Provemprovem, esses bagos vermelhos são muito deliciosos. – As crianças provaram e como gostaram tanto da romã devoraram-na até não sobrar nada.

- Avozinha, agora que temos a barriguinha cheia de romã, já temos forças para te ajudar a fazer marmelada. – Disse o Francisco.

- Ainda bem meus netos. Então fazemos assim, vocês lavam os marmelos e eu descasco-os, tiro os caroços e corto em bocadinhos mais pequenos. – e assim foi.

Depois de estar tudo cortado dentro da maior panela que a avó tinha em casa, chegou o momento de colocar o açúcar e da avó acender o fogão para cozer os marmelos.

Enquanto a avó preparou o lanche das crianças, estas brincaram na rua, e ao fim de um tempo a avó chamou-as para triturar os marmelos dentro do tacho e para, finalmente, colocar a marmelada quentinha dentro das tacinhas.

- Avozinha, nós podemos levar uma tacinha para casa para mostrarmos à mãe e ao pai o que fizemos hoje? – pediu a Ritinha

- Claro que sim! Levam uma taça de marmelada e um saquinho de romãs para comerem durante a semana. E se quiserem até podemos lanchar já uma caneca de leite e pão com marmelada. Que dizem?

- Boa boa! – responderam as crianças que tinham adorado a ideia da avó.

- Avozinha esta marmelada é mesmo boa! – disse o Francisco.

- É sim avozinha. No próximo Outono queremos voltar a fazer marmelada contigo, é tão divertido!

E assim, ao sabor dos frutos do Outono, a Ritinha, o Francisco e a avozinha aproveitaram aquela tarde de ventania para se divertirem até o pai e a mãe chegarem.

A Susana e o Sr. Caçador

A Susana e o Sr. Caçador.
Era uma vez uma menina, que se chamava Susana. Um dia a mãe pediu-lhe para ir ao supermercado. Quando chegou ao supermercado foi ao corredor dos bolos e lá encontrou o Sr. Caçador.

A Susana perguntou:
- O que procura Sr. Caçador?
- Eu queria um bolo-rei, para dar à avó.
- ^{ey} Que curioso! Eu também vim comprar bolo de chocolate para a avó.

Mas primeiro tenho de passar no banco para levantar dinheiro.

- Então encontramos-nos na da avó. - disse o Sr. Caçador.

Ao caminho do banco a

Susana lembrou-se ao Centro de Saúde levar uma vacina.

Quando a Susana saiu de Saúde já era noite.

Susana foi pela floresta, por ser o caminho mais curto

À meia noite a Susana viu o Sr. Caçador à procura do lobo. Entretanto o lobo transformou-se em lobisomem.

O lobisomem arrependeu-se de ter sido mau e apaixonou-se pela Susana, casaram-se e o Sr. Caçador

foi o padrinho. E foram felizes para sempre.