



ipb

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação

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

Andreia Sofia Sousa Malta

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por:

Manuel Luís Pinto Castanheira

Telma Maria Gonçalves Queirós

Bragança 2012

Dedicatória

Ao meu avô

Aos meus pais

Agradecimentos

Ao terminar este trabalho gostaria agradecer a todos aqueles, que me apoiaram, me encorajaram e contribuíram de alguma forma para que a realização deste trabalho fosse possível:

Aos professores e orientadores Telma Queirós e Luís Castanheira pela sua disponibilidade, incentivo e saber científico que me transmitiram.

A todos os professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, por me terem transmitido todos os conhecimentos que sustentaram as minhas práticas.

À educadora Graça Garcia e à professora Maria dos Anjos Pereira pelos conselhos e pela ajuda que me disponibilizaram ao longo da prática pedagógica.

Às crianças que tornaram possível a existência deste trabalho.

Aos meus pais que sempre me apoiaram e confiaram em mim, e pelo esforço que fizeram para que eu pudesse concretizar a minha formação.

Ao meu namorado pelo apoio, incentivo e confiança que depositou em mim.

À minha prima pelas palavras de conforto e apoio.

À minha querida amiga Alexandra que esteve sempre comigo nos bons e maus momentos ao longo deste percurso.

A todos os meus familiares e amigos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

Resumo

O presente relatório final de estágio insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como finalidade apresentar e refletir sobre toda a ação desenvolvida em contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

A ação educativa iniciou-se num Jardim-de-Infância (JI) inserido na rede privada de educação pré-escolar, no concelho de Bragança, com um grupo de crianças de 3 anos de idade ao longo de um semestre letivo. O 2º semestre teve continuidade com o ensino do 1º CEB, desenvolvido numa escola da rede pública pertencente ao agrupamento de escolas Augusto Moreno do concelho de Bragança, com uma turma do 2º ano de escolaridade.

Este relatório encontra-se dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à contextualização das práticas realizadas em cada um dos contextos, sendo acompanhada de um quadro teórico onde se faz uma abordagem relativa aos aspetos a ter em conta para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O segundo capítulo aborda as experiências de aprendizagem desenvolvidas nos diferentes contextos. Neste caracterizam-se os contextos educativos (instituições, salas de aula e rotinas diárias), descrevem-se e refletem-se as diferentes experiências de aprendizagem e, por fim, realiza-se uma reflexão final sobre a prática pedagógica construída no Pré-Escolar e no 1ºCEB.

O trabalho realizado com as crianças nestes contextos teve em conta os interesses das mesmas de forma a tentarmos concretizá-los através de experiências de aprendizagem onde as crianças tiveram um papel ativo. Com as experiências de aprendizagem desenvolvidas as crianças adquiriram novas aprendizagens que desconstruíram ou reconstruíram as suas ideias prévias, levando-as a enriquecerem o seu leque de conhecimentos e valores.

Abstract

This final report stage is part of the curricular unit of Supervised Teaching Practice of the Masters Degree course in Early Childhood Education and Elementary Teaching Education. The main objective of this document is to present and reflect on all the action developed in the context of pre-school and Elementary School.

The educational action began in a garden-school (JI) inserted in the private pre-school education in the municipality of Bragança with a group of children 3 years of age over a semester. The 2nd half continued with the teaching of the 1st cycle of basic education, developed in a public school belonging to the group of schools Augusto Moreno of the municipality of Bragança with a class of 2nd year schooling.

This report is divided into two chapters. The first chapter concerns to the context of the activities undertaken in each of the contexts and accompanied by a theoretical approach that performs on the aspects to be considered for development and learning of children.

The second chapter discusses the learning experiences developed in these two contexts. In this chapter is characterize the educational contexts (institutions, classrooms and daily routines), are described and reflected the different experiences of learning and, finally, we make a final reflection construct on teaching practice in Preschool and the 1st CEB.

The work with children in these contexts took into account the interests of the latter in order to try to achieve them through learning experiences where children played an active role. With the learning experiences developed children acquired new learning that deconstructed and/or reconstructed their previous ideas, leading them to enhance their range of knowledge and values.

Dedicatória

<i>Agradecimentos</i>	<i>I</i>
<i>Resumo</i>	<i>II</i>
<i>Abstract</i>	<i>III</i>

Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I – Contextualização da prática educativa.....	3
Capítulo II- Experiências de Ensino e Aprendizagem	12
2. 1. Experiências de ensino-aprendizagem na Educação Pré-Escolar	12
2.1.1.Caraterização do contexto educativo.....	12
2.1.1.1. Caraterização da instituição	12
2.1.1.2. Caraterização da sala de atividades	13
2.1.1.3. Rotina diária.....	19
2.1.2.Caracterização do grupo de crianças.....	25
2.1.3. Descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem	29
2.1.4. Reflexão critica da prática pedagógica do pré-escolar.....	49
2.2. Experiências de ensino e aprendizagem no Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	51
2.2.1. Caraterização do contexto Educativo	52
2.2.1.1. Caraterização da instituição.....	52
2.2.1.2. Caraterização da sala de aula.....	53
2.2.1.3 Rotina diária.....	54
2.2.2 Caraterização da turma.....	55
2.2.3.Descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem realizadas na escola de 1º ciclo do Ensino Básico.....	57
2.2.4. Reflexão da prática pedagógica no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.....	70
3. Considerações finais.....	73
4. Referências bibliográficas.....	75

Índice de Figuras

Figura 1- Planta da sala de atividades.....	15
Figura 2- Pintura dos quadros realizada pelas crianças.....	33
Figura 3- Trabalho realizado por uma criança.....	34
Figura 4- Trabalho realizado por uma criança.....	34
Figura 5- Pinturas resultantes da mistura de cores.....	36
Figura 6- Pinturas resultantes da mistura de cores.....	36
Figura 7- Impressões.....	37
Figura8- Impressões.....	37
Figura 9- Desenhos e frases sobre o cuquedo.....	39
Figura 10- Desenhos da casa do cuquedo.....	41
Figura 11- Cores do cuquedo.....	42
Figura 12- Cores do cuquedo.....	42
Figura 13- Confeção do bolo para o cuquedo.....	46
Figura 14- Confeção do bolo para o cuquedo.....	46
Figura 15- Mapa mundial.....	47
Figura 16- Desenho do sitio da casa do cuquedo.....	47
Figura 17- Desenho do sitio da casa do cuquedo.....	47
Figura 18- Planta da sala de aula.....	53

Figura 19- Ficha de registos de observação.....	60
Figura 20- Registos de observação e previsão.....	60
Figura 21- Frases sobre a água.....	62
Figura 22- Texto sobre a água.....	62
Figura 23- Gota de água em cartolina.....	62
Figura 24- Trabalho de expressão plástica(água).....	62
Figura 25- Observação de um dos carros dos Bombeiros.....	65
Figura 26- Entrada de cada aluno num dos carros dos Bombeiros.....	65
Figura27- Observação da farda dos Bombeiros.....	65
Figura 28- Observação de um carro antigo dos Bombeiros.....	65
Figura 29- Frases sobre a visita de estudo.....	66
Figura 30- Texto sobre a visita de estudo.....	66

Índice de Anexos

Anexo I- Planificações do Pré-escolar.....	78
Anexo II- Planificação do(1ºCEB).....	79
Anexo III- Protocolo experimental e tabelas de registo.....	80

Introdução

O presente relatório final de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES) ministrada no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). Com este trabalho, pretende-se refletir acerca do percurso académico realizado, apresentando algumas experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo do estágio.

A Prática de Ensino Supervisionada que levou à concretização deste trabalho foi desenvolvida em dois contextos diversos, sendo que primeiramente se realizou numa instituição do Pré-escolar da rede privada com um grupo de crianças de 3 anos. Já numa segunda etapa decorreu numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da rede pública com uma turma de 2º ano.

A ação educativa construída traduziu-se numa oportunidade onde os saberes teóricos que nos foram transmitidos ao longo da formação foram postos em prática. Neste sentido ofereceu-nos a possibilidade de interagir com as crianças e com novas realidades existentes nos diversos contextos, permitindo-nos conhecer a importância da educação básica para o desenvolvimento ao longo da vida, bem como o nosso papel enquanto futuros profissionais de educação.

Este relatório reflete uma parte de todo o trabalho desenvolvido no decorrer da prática pedagógica, o que levou à organização do mesmo em dois capítulos. Assim, o primeiro capítulo diz respeito à contextualização das práticas realizadas, onde se apresentam os aspetos essenciais no decorrer das mesmas. Como exemplo destes fazemos a alusão à observação, sendo esta relevante no decurso destas práticas, pois facilitou-nos o nosso trabalho como profissionais de educação, já que esta nos permite um melhor e mais profundo conhecimento do espaço onde vamos exercer o nosso trabalho e das crianças que o vão tornar concretizável. É ainda apresentado o quadro teórico que sustentou todas as práticas. Note-se que o professor e o educador, ao longo da vida se encontram em constante formação e aprendizagem, e por isso é necessário que as suas práticas sejam acompanhadas de diversas ideias e opiniões. Assim, estes devem sempre ter em conta que podem evoluir através da leitura de diversos autores enriquecendo portanto as suas práticas e a si próprios.

Citamos ainda a planificação, como um ponto essencial na formação de professores fortalecendo com ela o seu trabalho, uma vez que as suas intenções são organizadas através dessa, guiando os seus objetivos para a meta pretendida.

No segundo capítulo deste trabalho apresentam-se as experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas nos dois contextos educativos (Pré-Escolar e 1º CEB). Antes de se descrever e refletir sobre as mesmas caracterizaram-se os contextos educativos (instituições, salas de aula e rotinas diárias) e os grupos de crianças com os quais trabalhamos. Sublinhamos que para que o professor desenvolva boas práticas é também necessário que estas sejam realizadas em ambientes ricos e com tempos adequados, refletindo o seu trabalho em aprendizagens significativas e ativas por parte das crianças.

As experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo de toda a prática tiveram em conta as características das crianças, assim antecedeu-se a estas um período de observação que permitiu conhecer melhor as crianças, as suas necessidades e os seus interesses, sendo portanto ,através destas informações recolhidas que se desenvolveu a ação educativa.

No segundo capítulo são ainda realizadas as reflexões gerais relativas a cada contexto a prática de ensino supervisionada. Com estas pretendemos refletir acerca das dificuldades com que nos fomos deparando ao longo da prática, focando as interações realizadas no decurso das mesmas e ainda refletir relativamente à importância do papel das pessoas com as quais contactámos no decorrer de todo este percurso.

Finalmente são realizadas as considerações finais, onde é apresentada a relevância que para nós teve esta formação e académica e onde apresentamos as perspetivas para um futuro próximo.

Capítulo I- Contextualização da prática educativa

Todas as formações passam por uma fase de prática, sendo esta imprescindível no decorrer de qualquer formação profissional. Na formação de professores é, então, relevante que se viva uma fase onde se pode pôr em prática tudo o que se aprendeu até ao momento entrando em contacto com os contextos escolares e por isso com novas realidades.

No curso de mestrado em educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, esta fase é vivida através da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Por meio desta é-nos permitido conhecer a instituição escolar e a comunidade envolvente; aplicar de forma integrada e interdisciplinar os conhecimentos adquiridos nas diferentes componentes de formação, dominar métodos e técnicas de ensino e aprendizagem de trabalho em equipa e de organização da escola; desenvolver capacidades de análise reflexiva, crítica e investigativa das práticas em contexto e; habilitar para o exercício da atividade profissional de professor, favorecendo a inserção na vida ativa.

A Prática de Ensino Supervisionada no âmbito deste mestrado encontra-se organizada em duas fases: numa primeira fase a prática foi desenvolvida num contexto de Jardim de Infância da rede particular e, numa segunda etapa, foi realizada num contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico da rede pública, pertencente ao agrupamento de escolas Augusto Moreno.

Assim sendo, a primeira fase decorreu ao longo de três meses com um grupo de 27 crianças com três anos de idade. Este número elevado de crianças deve-se ao facto de existirem no grupo, crianças de 2 anos que passaram a integrar esta sala uma vez que, a sala da creche, também possuía um número elevado de crianças, levando à divisão do grupo que frequentava a creche. Sendo assim procedeu-se a uma divisão equitativa das crianças pelas duas salas.

A segunda fase decorreu também ao longo de três meses, com uma turma de 2º ano constituída por 18 alunos.

Portanto, a primeira etapa das práticas passou pela observação do contexto e do grupo, de forma a conhecer as crianças e o modo como a educadora/professora trabalhava com elas. A permanência nos diferentes contextos foi realizada ao longo de dois dias e meio por semana, sendo que durante dois dias eram cumpridas 5 horas

letivas e, no último, 2,5 horas. Num desses dias, após a intervenção, era sempre realizada uma reflexão ao longo de duas horas após as horas letivas.

A observação permitiu, assim, conhecer de que forma as crianças que frequentavam o jardim-de-infância, e a escola do 1º ciclo, as educadoras/professoras que com elas trabalham, as auxiliares de ação educativa e, ainda, os pais das crianças.

Durante a observação, o contacto com as crianças realizou-se através da participação nas suas brincadeiras, ajudando-as nas suas tarefas e conversando com elas, de forma a conhecê-las melhor. Note-se que a observação é um elemento indispensável para o contacto e conhecimento das crianças, pois através desta é possível perceber quais as características, conhecimento e interesses de cada uma, para assim podermos planear a ação educativa de modo fundamentado. De acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar (Silva, 1997, p. 25):

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

Para além deste aspeto, a observação “(...) constitui (...) a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Silva, 1997, p. 25). Assim sendo, a observação é um aspeto crucial e que deve ser tido em conta sempre, pois é uma influência no processo de planificação e avaliação de aprendizagens.

É a partir da mesma que o educador /professor poderá recolher informação que lhe permite investigar novas formas de agir.

Após as duas semanas de observação iniciou-se a intervenção com as crianças. Esta decorreu também ao longo de dois dias e meio por semana, 5 horas letivas durante dois dias e 2,5 horas no restante dia, nos dois contextos.

A hora de reflexão no jardim-de infância, era realizada todas as semanas após o término da intervenção de cada semana. Estas reflexões tinham como objetivo melhorar a intervenção das educadoras estagiárias refletindo acerca dos aspetos bons, dos que podiam ser melhorados. Neste sentido, as educadoras cooperantes davam sempre sugestões e conselhos de forma a contribuírem para melhores intervenções.

Na escola do 1º ciclo a reflexão era realizada todas as quintas feiras após a intervenção, sendo os procedimentos semelhantes aos do Jardim-de- infância

Ao refletir acerca do que se realizou, apercebemo-nos dos aspetos que tínhamos de melhorar para podermos trabalhar de forma mais rica com as crianças, alterando os aspetos menos bons e optando por realizar o nosso trabalho testando novas estratégias. É pois este “(...) o pensamento reflexivo que afasta o individuo da impulsividade e das ações rotineiras”(Oliveira-Formosinho, 2007, p. 78).

Para além de refletir acerca das intervenções da semana, era discutida a planificação para a semana seguinte, sendo que também aqui as educadoras davam a sua contribuição através de sugestões de atividades.

No que concerne ao contexto do 1º ciclo, a professora cooperante fornecia os temas que deveriam ser trabalhados na semana seguinte, dando sempre sugestões acerca da forma como estes poderiam ser desenvolvidos.

A planificação enquanto instrumento que ajuda bastante o educador e o professor permite não só pensarmos na organização dos tempos para cada atividade como na organização dos materiais necessários para as atividades. Com a planificação foi possível prepararmos o trabalho que pretendemos desenvolver com as crianças antecipadamente. A planificação permitiu-nos assim estruturar as nossas práticas, organizando os objetivos e selecionando as experiências de aprendizagem que pretendíamos desenvolver com as crianças, de forma a concretizar os objetivos propostos. Planificando, o educador e professor podem “(...) prever formas e recursos que favoreçam o envolvimento dos educandos na determinação de objetivos e na seleção de experiências e atividades, encorajando a sua autonomia de aprender e (...) a capacidade de aprender sempre e em qualquer contexto” (Ribeiro, 1999, p. 88) . No que diz respeito à prática em contexto de jardim-de-infância, as primeiras planificações foram construídas tendo por base as observações realizadas nas primeiras duas semanas de contacto, quer com as crianças, quer com a educadora, por isso, estas primeiras planificações seguiram um pouco a linha de organização que a educadora cooperante utilizava ao trabalhar com o grupo.

Assim, numa fase inicial da intervenção, as planificações seguiram um modelo mais transmissivo, sendo que se inicializava o dia com uma introdução do tema que se pretendia desenvolver e, de seguida, era explicado ao grupo de crianças o que se pretendia que elas realizassem, trabalhando com elas através de um método mais tradicional. No entanto, o mais importante é as crianças poderem ter um papel mais participativo, pois segundo Montessori citada por Formosinho (2007, p. 124) “(...) o papel do educador é estimular a vida, deixando-a totalmente livre de se desenvolver, é

ajudar a alma que nasce para a vida e que viverá das suas próprias forças”, assim o papel do educador será o de ajudar a “ (...) guiar, facilitar e orientar as atividades” (Ribeiro., 1999, p. 89) das crianças deixando-as livres para que se possam desenvolver através delas próprias ,das suas ações e relações.

Ao longo do tempo o contacto com as crianças foi permitindo um melhor conhecimento das mesmas, levando a uma tentativa de enriquecimento da planificação. Tentamos sempre planificar pensando nas crianças, e proporcionando-lhes experiências de aprendizagem em que elas pudessem contactar com coisas novas realizando aprendizagens ricas. Portanto ao planificar, começou a ter-se em conta o que as crianças mais gostavam, as suas necessidades e interesses Tal como refere Oliveira-Formosinho, (2007, p. 123) “(...) o adulto precisa de interpretar as necessidades da criança para compreender e auxiliar com cuidados apropriados e preparar-lhe um ambiente adequado”. Neste sentido, “(...) cabe ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança (...)” (Silva, 1997, p. 26).

Tendo estas ideias em conta, começou-se a pôr em prática planificações sustentadoras duma pedagogia de participação. No entanto, este aspeto nem sempre foi fácil de concretizar, uma vez que, as crianças se encontravam muito habituadas a uma forma de trabalhar mais transmissiva, tornando assim mais difícil a tentativa de mudança. Surgiram então, algumas dificuldades na intervenção, pois quando se tentava pôr em prática um modelo de trabalho mais participativo onde as crianças tinham possibilidade de fazer as suas escolhas quanto às tarefas a realizar apercebíamos-nos que estas não conseguiam acompanhar.

Relativamente ao 1º ciclo também aqui, as primeiras planificações foram construídas de acordo com a observação realizada ao longo das primeiras duas semanas, seguindo inicialmente a linha metodológica que a professora cooperante utilizava para trabalhar com a turma. Ao longo do tempo foi-se tentando, tal como no jardim-de-infância, implementar atividades que levassem as crianças a ter uma postura mais ativa na realização das mesmas.

Apesar da turma ser bastante recetiva participando na realização de novas propostas, foi também difícil passar de uma forma de trabalhar transmissiva para um modo mais participativo, pois, tal como no primeiro contexto, as crianças estavam muito habituadas a realizarem tarefas mais transmissivas e a uma forma de trabalhar diferente. Portanto, quando se propunha à turma atividades em que era necessária uma

maior participação por parte dos alunos, estes revelavam dificuldades na sua concretização, demonstrando muitas vezes pouca autonomia. Esta dificuldade deve-se ao facto de a turma não ter muitas oportunidades relativamente à escolha de tarefas de acordo com os seus interesses, e não lhe ser dada a oportunidade de participar de forma mais ativa nas atividades, pois estas são realizadas pelas crianças um pouco por imposição e não porque é do seu interesse realizá-las.

Apesar de neste contexto ter que cumprir um programa, estes podem ser trabalhados de forma muito rica e motivante, permitindo que os alunos participem nesse trabalho, levando a que se interessem por aprender coisas novas e proporcionando aprendizagens muito mais ricas e sólidas. É por estes motivos que se torna importante implementar desde cedo uma pedagogia de participação que permita que as crianças desempenhem um papel mais ativo na realização das atividades, permitindo-lhes escolher o que pretendem trabalhar, desenvolvendo a sua autonomia. Partilhamos a ideia de que “(...) o melhor ambiente escolar é aquele em que existem ocasiões de escolher e decidir” (Kamii, 2003, p. 57).

A planificação realizada com a participação das crianças permite-lhes um melhor e maior desenvolvimento pois, “(...) o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Silva., 1997, p. 26). Como veremos mais à frente, muitas das planificações realizadas tiveram como objetivo uma participação mais ativa por parte do grupo de crianças e a concretização de experiências de aprendizagem que lhe permitissem seguir os próprios interesses.

As experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo da prática de ensino supervisionada no jardim-de-infância foram planificadas e pensadas tendo em conta o projeto curricular da instituição, intitulado de “Arte”.

Note-se que todas as instituições escolares possuem ou devem possuir, um projeto curricular de escola (PCE) organizado por todos os educadores e professores que fazem parte integrante da instituição. Assim, o projeto é construído de acordo com as ideias que os educadores/ professores pretendem trabalhar ao longo do ano. Em grupo decidem o tema que pretendem ver desenvolvido através de diversas experiências de aprendizagem “(...) o modo de organização do currículo que adotamos e do tipo da relação entre as disciplinas que quisermos veicular” (Fernandes, 2001, p. 15). Portanto “(...) a conceção de um PCE (...) pressupõe sempre uma reconfiguração (ou

recontextualização) do currículo nacional às características da escola onde o currículo vai ser vivido” (Fernandes, 2001, p. 15).

Portanto, o projeto curricular de escola funciona para o educador/professor como um trajeto a percorrer, através do qual, pode organizar e orientar as suas práticas visando atingir uma determinada meta, pois as experiências de aprendizagem serão planificadas com base no tema do projeto. Tendo em conta esta ideia, o projeto de escola, dá ao educador/professor a liberdade de escolher o caminho a seguir desde que a sua escolha o transporte até à meta pretendida.

A nossa preocupação foi, então, a de desenvolver com as crianças atividades nas diversas áreas que lhes permitissem a aquisição de conhecimentos relativamente às mesmas, não nos afastando porém do tema do projeto de escola. Tentámos trabalhar as áreas de conteúdo de forma integrada. Tal como refere Silva (1997, p. 48) “As áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados”

Relativamente ao projeto de escola no contexto de 1º CEB este intitulava-se de “Novas tecnologias na escola”. Assim, de acordo com os temas fornecidos pela professora cooperante foram sempre realizadas atividades que integrassem todas as áreas. Os temas trabalhados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática eram sempre desenvolvidos de acordo com o tema trabalhado na área de Estudo do Meio. Ao planificarmos para cada área temas diferentes foi sempre tida em conta a interdisciplinaridade. Sublinhamos a importância de realizar a ligação entre as diferentes áreas, pois elas devem sim ser trabalhadas de forma integrada. Assim sendo, “(...) cabe ao professor estabelecer a necessária articulação integradora que proporcione uma percepção global e não atomística dos fenómenos a estudar” (Roldão, 2004, p. 36). De acordo com Freitas (2001, p. 56) as “(...) actividades integradoras (...) permitem articular os saberes nas diferentes disciplinas e proporcionar aos alunos a sua utilização”.

Para além dos aspetos referidos anteriormente é também importante frisar a relevância da avaliação no desenvolvimento das crianças, pois esta permite ao educador perceber se as crianças aprenderam o conteúdo, atingindo assim o seu objetivo e percebendo se a estratégia utilizada foi a mais adequada. Como refere Ribeiro (1993, p. 5) “(...) para toda a operação planeada ser bem conseguida importa, por um lado, avaliar se está a decorrer como previsto e, por outro lado, averiguar se os resultados

obtidos são, de facto, os pretendidos”. Tendo em consideração tal ideia, a avaliação permite-nos perceber se o que planificamos decorreu da melhor forma. Tendo em conta que “(...) avaliar implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Silva, 1997, p. 27), esta funcionou como um processo de suporte à nossa planificação. Será, contudo, importante que a avaliação se vá realizando no decorrer das atividades propostas, de forma a perceber se as estratégias planificadas são as mais adequadas, permitindo ainda, se necessário a alteração imediata das mesmas de modo a introduzir correções ou estratégias alternativas (Ribeiro, 1993).

Ao longo destas práticas, a avaliação no pré-escolar foi realizada através da observação direta, da realização das tarefas por parte das crianças, através das reflexões em grande grupo, após a conclusão das atividades, onde cada criança explicava como tinha realizado a tarefa.

Relativamente ao contexto do 1º ciclo, a avaliação da aprendizagem dos alunos, foi realizada através de fichas de trabalho ou jogos relacionados com os temas trabalhados.

Apesar de ao longo das práticas se utilizar um pouco todas as estratégias para a abordagem dos conteúdos (ex: uso da narrativa, humanização e personalização de conteúdos e resolução de problemas) optou-se muitas vezes por desenvolver os temas que se pretendiam trabalhar através do uso da narrativa, uma vez que as histórias possuem na sua maioria uma mensagem que é transmitida às crianças através de um mundo de fantasia e imaginação, mas que simultaneamente as elucida para a realidade. Segundo Roldão (2004, p. 71) as histórias são “(...) poderosos instrumentos de transmissão e estruturação de ideias, crenças, costumes e valores”.

Para além da utilização do uso da narrativa, optou-se também pela resolução de problemas apresentando às crianças situações reais em que pudessem participar opinando e refletindo acerca de como poderiam fazer para a resolução de determinada tarefa, criando em grupo ou individualmente, soluções para a resolução da mesma. Tivemos em consideração a perspetiva de Dewey citado por Roldão (2004) quando afirma que se, deve ter em conta que o aluno lide com problemas reais e situações problemáticas que o levem a refletir até chegar a uma solução. Este tipo de estratégia motiva bastante as crianças, pois dá-lhes a oportunidade de realizarem descobertas resolvendo através destas os problemas que vão surgindo.

A estratégia de humanização e personalização de conteúdos foi desenvolvida na prática relativa ao contexto do 1º ciclo. Esta estratégia “permite tornar acessíveis noções de carácter mais abstrato e visibilizar o significado de determinados temas a estudar, pelo facto de os referenciar a pessoas reais” (Roldão, 2004, p. 56). A utilização de estratégias diferenciadas para a abordagem dos temas foi relevante, pois os exemplos de estratégias facilitaram a forma como os temas foram transmitidos às crianças e, em simultâneo permitiram que as crianças aprendessem de forma mais lúdica e motivante. Por conseguinte, as aprendizagens realizadas pelas crianças através destas estratégias foram mais ricas e significativas. Sublinhe-se que todas as estratégias são relevantes quando utilizadas no desenvolvimento de aprendizagens, no entanto, estas devem ser as mais adequadas aos temas que se pretendem desenvolver. Daí que o educador/professor devia seleccionar a estratégia que pensa ser a melhor para trabalhar com as crianças os conteúdos levando a aprendizagens significativas.

Tal como utiliza estratégias para trabalhar diversos temas, o educador/professor também pode basear-se e orientar-se tendo em conta diversos pontos de apoio para a sua prática. Assim existem documentos com os quais os educadores/professores podem orientar-se. Relativamente à educação pré- escolar os educadores devem ter em conta as orientações curriculares e as metas de aprendizagem para a organização das suas práticas. Através destes documentos os educadores de infância podem refletir relativamente às suas práticas e encontrar as respostas educativas necessárias e adequadas para as crianças com as quais trabalham. Para além deste aspeto este documento constitui “Um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática (...) para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, 1997, p. 13). No que concerne às metas de aprendizagem, ao utilizá-las o educador toma conhecimento relativamente às aprendizagens que as crianças devem possuir no final do pré-escolar e assim desenvolver com elas conteúdos que permitam atingir essas aprendizagens.

No que diz respeito ao ensino do 1º ciclo do ensino básico, os professores devem ter em conta os programas adaptados a cada área disciplinar e não disciplinar, pois através destes podem organizar a sua planificação relativamente aos diversos conteúdos, já que cada programa apresenta para cada conteúdo os objetivos pretendidos.

Para além dos documentos supracitados as opções pedagógicas no pré-escolar sustentaram-se ainda, em alguns modelos curriculares, tais como o High/Scope Movimento da Escola Moderna (MEM) e um pouco o modelo de Reggio Emilia, dos

quais foram algumas ideias que se tentaram por em prática. No que diz respeito à prática no ensino do 1º ciclo do ensino básico, esta baseou-se nos programas de 1º ciclo, os quais foram utilizados para a elaboração das planificações, e também algumas brochuras tal como as brochuras relativas à leitura e escrita.

Todos estes documentos foram relevantes ao longo destas práticas, uma vez que através deles foi possível refletir acerca das mesmas e, posteriormente, melhorá-las com o apoio dos mesmos.

Capítulo II - Experiências de Ensino e Aprendizagem

Neste capítulo apresenta-se a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a prática de ensino supervisionada, primeiro do contexto Pré-Escolar e de seguida do contexto 1º Ciclo do Ensino Básico.

2.1. Experiências de ensino-aprendizagem na Educação Pré-Escolar

Primeiramente e antes de iniciar a apresentação e descrição das experiências de aprendizagem realizadas com o grupo de crianças, será apresentada a caracterização da instituição, juntamente com a caracterização da sala de atividades e grupo de crianças. Far-se-á ainda referência à rotina diária implementada no jardim-de-infância.

2.1.1. Caracterização do contexto educativo

2.1.1.1. Caracterização da instituição

A Prática de Ensino Supervisionada referente à educação pré-escolar foi desenvolvida num Jardim de Infância (JI) que se encontra inserido na rede privada de educação Pré-escolar, sendo uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) localizada numa cidade do interior Nordeste de Portugal.

O Jardim de Infância está inserido num edifício ao nível de rés-do chão, construído de raiz há mais de duas décadas para a Educação de Infância. Encontra-se em muito bom estado de conservação e está muito bem localizado na cidade, circundado por uma grande zona verde pertencente à instituição. Nesta zona verde funcionam diversas zonas de recreio com diferentes pisos, como areia, relva, terra e cimento, e diversas árvores e arbustos. Este espaço está equipado com um parque infantil com escorregas e baloiços entre outros, onde as crianças podem realizar diversas atividades. Existe um pátio coberto que funciona como recreio exterior, muito importante em dias de chuva ou de muito sol. Todo o espaço exterior está delimitado com grades e arbustos.

No mesmo edifício funciona também a valência de creche, constituída por uma sala de berçário com crianças de 1 ano de idade e uma sala de crianças de 1 a 3 anos de

idade. O JI é constituído por 3 salas sendo que cada uma delas corresponde a idades diferentes, sala dos 3 anos, sala dos 4 anos e sala dos 5 anos. Existem diversos espaços de higiene para as crianças e adultos. Dois destes espaços estão devidamente equipados indo ao encontro das necessidades das crianças, pois o equipamento que aí encontramos está adequado à sua faixa etária.

Das instalações consta ainda um grande espaço central comum e polivalente com diversas utilidades como refeitório, salão de festas e de atividades de grande grupo. Tudo funciona à volta deste espaço central: uma cozinha e copa, uma sala equipada com televisão e vídeo que as crianças frequentam antes e após as atividades realizadas na sala, uma sala de reuniões e três salas de arrumações. As salas estão organizadas de acordo com o Decreto de lei nº 5/97, do quadro de educação pré-escolar e os despachos conjuntos nº 268/97 e 258/97 todas elas com acesso direto para a área polivalente semelhante à organização do modelo Reggio Emilia.

Relativamente ao corpo docente, no JI existem cinco educadoras, sendo que cada uma delas é responsável por uma sala de atividades e pelo grupo de crianças que dela fazem parte. No JI existe um total de 105 crianças, sendo que cada sala possui um grupo de 20 a 27 crianças e a sala da creche possui aproximadamente 10 crianças.

No que diz respeito ao pessoal de ação educativa, o JI dispunha de uma a duas auxiliares de ação educativa por sala e ainda de duas auxiliares que se ocupavam da distribuição dos almoços e das limpezas semanais das salas de atividades e espaços de higiene.

2.1.1.2. Caraterização da sala de atividades

Para que as crianças possam realizar uma boa aprendizagem devem usufruir de diferentes materiais, sendo-lhe dada a oportunidade de os manipular e explorar de forma a que através destes, possam conhecer, descobrir e interagir com o meio que as rodeia. Assim “(...) a sala (...) deve incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados” (Weikart, 2009, p. 161). A sala é um local de constante aprendizagem podendo ser considerada como um segundo educador, pois é nela que a criança passa muito do tempo em que fica no jardim-de-infância, por isso, esta deve também ser um local onde a criança se sinta bem. Assim a sua organização deve permitir que cada criança se sinta à vontade para explorar o

espaço onde se encontra, por isso a sala deverá ser organizada “(...) de forma a que seja (...) motivante e a que proporcione um ambiente acolhedor e de bem estar” (Weikart, 2009, p. 162)

Depois de um período de observação verificámos que a educadora organizou a sala de forma a que as crianças se sentissem à vontade nas suas brincadeiras pois, estava bastante espaçosa e acolhedora. Encontrava-se muito decorada, sendo essa decoração relacionada com as experiências de aprendizagem que as crianças iam realizando. A sua organização foi pensada apenas pela educadora, sendo que as crianças não intervinham na mesma. Relativamente a este aspeto, consideramos importante que as crianças possam participar na organização da sala, pois esta é um espaço onde elas passam o seu tempo e realizam as suas aprendizagens, que deva apresentar na sua constituição um pouco de cada criança. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p. 77) “(...) todos – adultos e crianças- têm direito de decidir acerca de novos materiais, de novas áreas ou da reorganização de áreas (...)”, exigindo da parte de todos “(...) uma gestão partilhada do poder, das decisões, e uma cooperação que promove a interação”.

Para além disso é ainda importante frisar que a forma como a sala é organizada é um fator que influencia as aprendizagens das crianças, pois esta organização deve ter em conta que os materiais devem estar arrumados de forma a que as crianças possam ter acesso a eles cada vez que pretendem utilizá-los. Segundo Weikart(2009, p. 162) o espaço sala de aula “(...) deve ser bem dividido em áreas de interesse bem definidas com prateleiras e gavetas de arrumação que tornem visíveis e acessíveis os diversos objetos e materiais”. Relativamente a este aspeto foi-se tentando ao longo do tempo de permanência na instituição, alterar esta situação, fazendo com que cada vez que a organização sofria alterações, estas fossem realizadas de mútuo acordo, ou seja, envolvendo as crianças nesta tarefa.

Não só se tentou alterar este aspeto como também ao longo do tempo se realizaram com as crianças atividades em que se pretendeu envolvê-las de forma a modificar o modo de trabalho, passando de um modo transmissivo para um modo participativo, tal como se poderá observar mais à frente. O grupo de crianças passou então a ter uma participação mais ativa nas decisões relativas à organização da sala de atividades. Com o decorrer do tempo e com as experiências de aprendizagem desenvolvidas este grupo de crianças passou ainda a trabalhar de uma forma mais participativa onde as opiniões e ideias de cada criança eram valorizadas e tidas em conta.

A sala encontrava-se, (*vide figura 1*) dividida em cinco áreas de atividades, sendo este um aspeto relevante que o educador deve ter sempre em conta quando organiza a sala, pois ao criar áreas de interesse o educador está a “(...) aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Weikart, 2009, p. 165). Além disso quando se definem áreas de interesse, as crianças “(...) sabem quais os materiais e os objetos que estão disponíveis e onde os encontrar.” (Weikart, 2009, p. 165), uma vez que, cada material será colocado na área de interesse mais adequada.

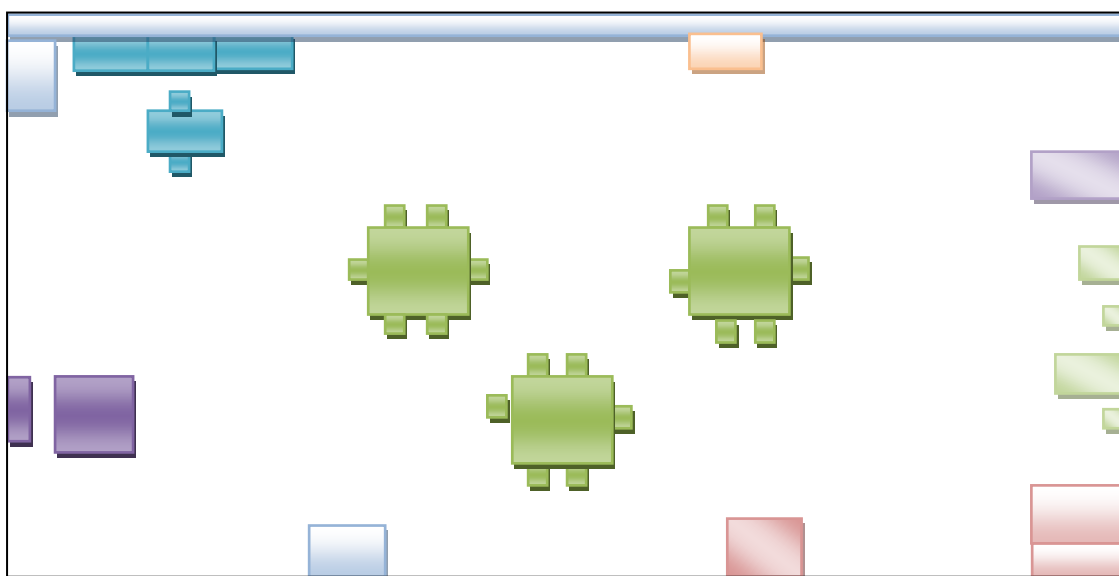










Figura 1 – Planta da sala de atividades

Legenda:

-  Porta de entrada e porta de acesso à casa de banho das crianças e janela
-  Armários de arrumação e área dos jogos
-  Área do quarto
-  Área da cozinha
-  Área da garagem
-  Área das construções
-  Sofá e manta
-  Mesas

A sala possuía, ainda, três mesas onde as crianças podiam realizar as suas atividades e três armários de arrumação. Existiam duas portas, sendo uma delas com

acesso ao refeitório e à porta de entrada da instituição; a outra permitia o acesso à casa de banho das crianças. Tinha uma janela grande em forma retangular, por isso, apresentava-se bastante iluminada. As cores das paredes consistiam em cores claras e chamativas, predominando os tons de azul verde e rosa. Na entrada da sala existia um placard onde eram afixados todos os trabalhos realizados pelas crianças. A sala tinha uma área bastante grande, no entanto devido ao número elevado de crianças não possuía o espaço adequado para cada criança, pois segundo a legislação cada criança deve usufruir de um espaço de dois metros quadrados para a realização das suas atividades.

Consideramos ser de grande importância que a sala, assim organizada em áreas de atividades, as crianças podem adquirir novas aprendizagens quando brincam em cada uma dessas áreas, aprendendo novos aspetos da vida real relacionados com elas. A organização da sala por áreas permite assim, à criança “(...) experienciar o Mundo de diversos ângulos e fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (...)” (Formosinho, 2007, p. 68)

Neste sentido, nesta sala existiam as seguintes áreas: a área da cozinha, a área do quarto, a área dos jogos, a área das construções e ainda a área da garagem. Estas áreas encontravam-se equipadas com os materiais adequados. Sendo na nossa opinião relevante a existência das mesmas, uma vez que são bastante ocupadas pelas crianças aquando da sua escolha para a realização das suas brincadeiras. É importante salientar que a organização destas áreas sofreu pequenas alterações ao longo do tempo com o objetivo de melhorar o movimento das crianças dentro desta. Assim, as alterações realizadas permitiram que as crianças, usufruíssem de mais espaço para as brincadeiras em cada área, pois é também importante que cada área de interesse tenha o espaço adequado para que as crianças possam brincar nela sempre que queiram, juntamente com os colegas. Note-se que o espaço é relevante “(...) para as crianças se moverem, experimentarem e trabalharem, quer sozinhas, quer com outras” (Weikart, 2009, p. 166).

Relativamente ao material existente em cada área pode dizer-se que, no geral, as áreas apresentavam-se um pouco pobres, no que diz respeito à quantidade e diversidade de materiais, principalmente, na área das construções. Tendo em conta esta constatação é importante frisar que a diversidade de materiais é relevante uma vez que através do contacto com os diferentes materiais, as crianças podem desenvolver aprendizagens a diversos níveis. Segundo Zabala, (1998, p. 187) “(...) uma das conclusões da análise dos recursos didáticos e da sua utilização é a necessidade da existência de materiais

curriculares diversificados (...)”. Weikart (2009, p. 162) refere ainda que “(...) a sala deve incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados”.

Uma vez que é relevante a existência de uma diversidade de materiais, ao longo do tempo em que se contactou com o jardim-de- infância, foram acrescentados materiais resultantes de algumas experiências de aprendizagem nomeadamente na área dos jogos e na área do quarto. Na primeira foram colocados novos jogos e na segunda foram colocadas no roupeiro algumas peças de roupa utilizadas na dramatização de uma história.

No que diz respeito à área dos jogos estes encontravam-se arrumados dentro de um armário (ex: jogos de enchimentos, jogos de encaixe, puzzles, legos e dominós). Na área do quarto existe uma cama pequena de madeira, uma cómoda, uma mesinha de cabeceira e um roupeiro, também estes de madeira e todos eles em miniatura. Há ainda nesta área um telefone de tamanho real e alguns bonecos com os quais as crianças podem brincar. Na área da cozinha há dois armários, uma mesa e um fogão de dimensões reduzidas, nos armários encontram-se pratos, copos, panelas, micro-ondas e alguns alimentos; todos estes materiais são de plástico. Quanto à área das construções esta é constituída por um conjunto de legos que se encontram arrumados dentro de uma prateleira. Os materiais que fazem parte da área da garagem encontram-se dentro de uma caixa de madeira. Cada área, à exceção da área da garagem e da área das construções, dispõe de espaço adequado para que as crianças possam brincar quer individualmente quer em grupo.

No que diz respeito ao mobiliário existente na sala de atividades, este parece ser já antigo, no entanto encontra-se em bom estado de conservação. Como já foi referido anteriormente há na sala três mesas onde as crianças realizam as atividades e que, por vezes, também são utilizadas pela educadora para a organização ou realização de alguns trabalhos. A sala tem ainda três armários de arrumação, sendo dois deles utilizados para a arrumação de documentação e o outro para materiais que podem ser utilizados na realização de atividades (os livros de fichas das crianças e os jogos).

Nesta sala utilizam-se, algumas vezes, os livros de fichas, onde as crianças pintam imagens, realizam atividades de matemática e atividades de ligação. Este tipo de atividades, porém estão muito ligadas à pedagogia de transmissão que se centra,

(...) na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a transmitir e da

delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse acto de transmitir (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18).

Com a utilização das fichas, as crianças adquirem as suas aprendizagens por imposição não sendo estas tão ricas, uma vez que não contactam com outras formas de aprender os diferentes conteúdos. Assim, na nossa opinião poderão existir novas formas de trabalhar os diferentes temas, podendo estes ser postos em prática mais vezes, de forma a proporcionar às crianças novas situações de aprendizagem e levando-as a adquirirem os novos conhecimentos nas diversas áreas de forma mais rica e motivante.

Para que as crianças construam de forma divertida e interessante, as novas aprendizagens é importante contactem materiais com os quais se pretende trabalhar, analisando-os e investigando, até chegarem a diversas descobertas que levam a aprendizagens significativas de uma forma ativa. Segundo Piaget citado por Weikart (2009, p. 19), “ O conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos”.

Por isso é importante que seja dada a oportunidade à criança de se relacionar com os objetos realizando novas descobertas através da sua manipulação. Para além disso “(...) em todos os locais as crianças necessitam de objetos e materiais cativantes que as levem a escolher e a manipular” (Weikart, 2009, p. 165). Portanto, é crucial que o educador trabalhe as competências, utilizando novas soluções e permitindo às crianças o contacto e a manipulação dos objetos e materiais para a aquisição de novos conhecimentos. Assim, o educador poderá pôr em prática uma pedagogia de participação, onde a criança tem voz e por isso pode dar a sua opinião relativamente às aprendizagens que vão sendo trabalhadas. Este modo de pedagogia, permite que as crianças sejam percebidas “(...) como componente e como sujeito de direitos, parte-se dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 24).

Para além de permitir o contacto das crianças com os materiais, a pedagogia de participação tem ainda como objetivo ir ao encontro dos interesses das mesmas. Assim quando o educador trabalha segundo este tipo de pedagogia, deverá ter em conta que cada criança tem interesses diferentes, realizando atividades que permitam ir ao encontro a esses interesses e que, simultaneamente, atinjam os objetivos pretendidos pelo educador. Segundo Dewey, citado por Formosinho (2007, p.22) “(...) os elementos fundamentais do processo educativo são, ao mesmo tempo, as crianças (com os seus

interesses, opiniões) e os objetivos (os significados e valores sociais incorporados na experiência da sociedade e da cultura)”. Tendo em conta as ideias anteriormente descritas, o educador deve apresentar-se às crianças como sendo mais um elemento do grupo que as apoia nas suas aprendizagens e brincadeiras e não como alguém que lhe impõe essa aprendizagem, na medida em que de acordo com Weikart (2009, p. 51),

“(…) associando-se à brincadeira da criança, trabalhando com a criança para resolver um problema ou conversando com ela acerca das suas experiências, o adulto relaciona-se com a criança como se de um companheiro se tratasse, estando atento às intenções dela e ajudando-a a levar a cabo e a expandir a atividade que pretende empreender”.

2.1.1.3. Rotina diária

Se a organização do espaço é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da criança também uma organização da rotina diária contribui para este facto, pois “(…) é necessário, também, que o educador encontre uma forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos” (Formosinho, 2007, p. 69), para que as crianças percebam que ao longo do seu dia existem diversos períodos de tempo e que cada um destes é utilizado para a realização de atividades diferentes. Assim “(…) a rotina diária permite criar a oportunidade para todas e cada uma das crianças” (Formosinho, 2007, p. 70), pois todas elas terão a seu tempo um pequeno período em que podem usufruir de determinados materiais e realizar todas as atividades.

Ao longo do tempo de observação e também de intervenção foi possível perceber que o grupo de crianças conhecia a sequência dos acontecimentos de cada dia de trabalho no jardim-de-infância, o que facilitou a concretização das diversas atividades, pois nem sempre era necessário chamar a atenção das crianças quando se realizava a mudança de um tempo para outro, pois elas faziam-no de forma inconsciente sendo, por vezes, elas a chamar a atenção dos adultos presentes na sala.

A rotina diária faz então parte do dia-a-dia de um jardim-de-infância sendo este um aspeto que deve ser considerado pelo educador quando realiza a organização do contexto educativo. Note-se que a rotina diária leva a criança a aprender que existe um tempo em que se pode trabalhar em grande grupo e um tempo em que se trabalha em pequenos grupos e também individualmente. Através da rotina diária, a criança vai aprendendo que todos os dias existe um tempo para cada tipo de atividade, percebendo

também que durante o dia poderá realizar tudo aquilo que gosta, pois poderá participar em todas as atividades no tempo previsto para cada uma delas.

Durante o período de observação constatou-se que a educadora começava por trabalhar sempre com as crianças em grande grupo, onde realizava a introdução do tema que pretendia trabalhar, fazendo-o através da utilização de materiais existentes na sala, (ex: histórias). Após um pequeno diálogo com o grupo a educadora optava por trabalhar com pequenos grupos para que a atividade fosse realizada por todas as crianças e de forma a que esta fosse bem sucedida. Assim, a educadora orientava-os para a atividade em questão.

No que diz respeito à prática e intervenção com o grupo de crianças seguiram-se as sugestões da educadora e, por isso, trabalhou-se também desta forma, pois o trabalho em pequenos grupos era facilitador de aprendizagens significativas, uma vez que desta forma, todas as crianças tinham a mesma oportunidade e o mesmo tempo para a execução das tarefas. Somos de opinião de que ao trabalhar os diferentes tempos com as crianças o educador tem a oportunidade de perceber quais os interesses das mesmas e também de proporcionar-lhes diferentes experiências de aprendizagem, uma vez que quer o tempo em grande grupo, quer o de pequeno grupo dão às crianças a oportunidade de desenvolverem atividades diferentes. O tempo em grande grupo dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construírem um reportório de experiências comuns (Weikart, 2009). Segundo Kamii, (2003, p. 63), quando as crianças “(...) estão com outras, têm necessidade de comunicar, têm assim uma razão, para tentar anunciar o que vão fazer ou o que querem efectuar”. De acordo com Piaget, citado por Kamii (2003, p. 63) “(...) as relações entre pares têm um grande papel (...) porque os pares facilitam o desenvolvimento por vias inacessíveis aos adultos”. A este título Silva (1997, p. 35) frisa ainda que “(...) a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”

Portanto “(...) torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Silva, 1997, p. 35).

Quando uma parte das crianças se encontrava em pequeno grupo, as restantes crianças encontravam-se divididas pelas diferentes áreas de aprendizagem sendo também acompanhadas quer pela educadora quer pelas auxiliares. Este é um aspeto

importante, uma vez que a atitude do educador e a forma como se relaciona com as crianças, desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, por isso, ao acompanhar as crianças nas suas brincadeiras, o educador percebe quais são os seus principais interesses podendo desenvolver com eles diversificadas aprendizagens, levando por vezes ao desenvolvimento de projetos, concretizando, assim, os objetivos propostos pelas próprias crianças quando estas pretendem realizar as suas descobertas.

De acordo com Weikart (2009, p. 224)

A rotina está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança. Assim proporciona à criança tempo para expressar os seus objetivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com pessoas e materiais e da resolução de problemas que surjam.

A educadora nas suas atividades tentou que, quer as atividades da manhã, quer as atividades da tarde durante os dias da semana estivessem devidamente estruturadas de forma a construir uma rotina diária e também semanal, onde o grupo de crianças realizasse atividades diversificadas e devidamente organizadas nos tempos estabelecidos.

Relativamente ao tempo definido para cada situação, o tempo requerido para cada uma era adequado, no entanto, não era dada muita importância ao tempo em que as crianças podiam rever e refletir acerca do que realizaram e do que aprenderam. É importante referir que esta situação se foi alterando e sempre que se terminava uma atividade, cada criança refletia acerca do que realizou. Um aspeto de grande relevância foi o de rever com as crianças o que foi feito ao longo do tempo em que trabalhavam em pequenos grupos dando, se possível, a oportunidade para que cada criança ou cada grupo mostrasse aos restantes colegas os seus trabalhos, para que pudessem refletir sobre a forma como os realizaram. Isto porque “(...) quando as crianças relembram as suas experiências do tempo de trabalho, formam uma versão mental dessas experiências com base na sua capacidade de compreender e interpretar aquilo que fizeram” (Weikart, 2009, p. 340).

O modelo curricular High- Scope atribui grande importância a este aspeto e por isso estabeleceu na sua rotina o processo planear-fazer-rever, em que a criança pode planear a atividade que pretende desenvolver, de seguida tem algum tempo para poder pôr em prática a sua planificação e por fim pode apresentar aos colegas e ao educador o produto final do seu trabalho, revendo o que realizou. Na perspetiva de Weikart (2009, p. 341) “(...) à medida que as crianças relembram as suas experiências de tempo de trabalho

começam gradualmente a associar aquilo que fizeram com os planos efetuados antes de trabalharem” Para além deste aspeto “(...) ao pensarem sobre as coisas, começam a perceber que podem fazer as coisas acontecer, aprender coisas novas e resolver os seus próprios problemas” (Weikart, 2009, p. 341).

Para além dos tempos destinados às atividades em grande e pequeno grupo o tempo individual foi também trabalhado, sempre que uma criança terminava a tarefa proposta, tinha a possibilidade de escolher a área de aprendizagem para a qual pretendia ir brincar. O tempo que a criança tem para trabalhar sozinha é também relevante, pois ao longo deste a criança pode trabalhar ou brincar com o que mais lhe interessa adquirindo conhecimentos relativos ao que lhe dá mais prazer. Através da brincadeira também pode aprender coisas novas relacionadas com o mundo que a rodeia, principalmente quando lhe é dada a oportunidade de mexer e explorar os materiais. Tal como refere Kamii (2003, p. 63) “Quando estão sós, as crianças não têm necessidade de se acomodar aos outros e podem seguir simplesmente as suas fantasias ficando centradas sobre acções particulares que querem efectuar”.

A figura 2 apresenta os tempos da rotina diária do jardim de infância, sendo que esta se manteve assim ao longo do ano. Durante a manhã entre as 9 e as 9 horas e 30 minutos era realizado o acolhimento em grande grupo, seguidamente eram apresentadas e discutidas as tarefas a realizar em pequenos grupos, que eram orientadas pelas educadoras. Entre as 10h 40m e as 11 horas eram realizadas atividades livres. Durante a tarde, o tempo de acolhimento era efetuado entre as 15 horas e as 15 horas e 20 minutos e posteriormente eram realizadas as atividades livres e a reflexão das tarefas em pequenos grupos.

Rotina diária do jardim de infância	
Manhã	Tarde
Acolhimento com as ajudantes de ação Educativa	Acolhimento
Momento de reflexão e conversa	Atividade orientada
Atividade orientada	Atividades livres
Atividades livres	Momento de arrumação
Momento de arrumação	Reflexão e discussão

Recreio	Lanche
Almoço	Recreio
Prolongamento com as ajudantes da ação educativa	

Tabela 1- Rotina diária

O Jardim-de-Infância possuía ainda algumas horas que se encontravam fora do tempo letivo. Este abria todos os dias às 8 h da manhã começando a receber as primeiras crianças. Desde a hora de abertura até por volta das 9h 30 m as crianças deparavam-se com um tempo não letivo. Durante este, as crianças sentavam-se na sala da televisão, acompanhadas das auxiliares de ação educativa. Este tempo funcionava em simultâneo com a entrada das crianças no JI. Assim, à medida que iam chegando sentavam-se na sala anteriormente referida, aguardando a entrada para a sala de atividades. Entre as 9h e as 9 h 30 m as crianças sentavam-se nas cadeiras das mesas do refeitório para comer o lanche da manhã, antes de começarem as atividades. Às 9h 30m as crianças iam para a sala e aí começavam as atividades propostas para a manhã. Este tempo prolongava-se até por volta das 11 horas, sendo que a esta hora, as crianças organizavam-se para saírem da sala e dirigiam-se até ao espaço onde se encontrava a televisão permanecendo aí até às 11h 40m, hora em que começavam a almoçar. O almoço era realizado entre as 11h 40m e as 12 horas. Depois de almoçarem as crianças realizavam a sua higiene para irem dormir. O tempo de descanso era de três horas iniciando às 12 horas e terminando às 15 horas. Durante a tarde as atividades eram realizadas ao longo de uma hora, assim das 15 até às 16 horas as crianças permaneciam na sala de atividades. Por volta das 16 horas organizavam-se novamente para irem lanchar no refeitório. Após o lanche realizavam-se atividades livres até à chegada dos pais de cada criança, verificando-se neste momento mais um tempo não letivo. Algumas crianças permaneciam no jardim até ao seu fecho que se realiza as 19 horas, durante este tempo são acompanhadas pelas auxiliares de ação educativa.

A rotina implementada no jardim- de- infância, nem sempre facilitou o trabalho com as crianças, principalmente no que diz respeito ao tempo de descanso. Este tempo é relevante para as crianças no entanto, é um pouco extenso acabando por reduzir o tempo de trabalho ao longo da tarde, já que após dormirem as crianças tinham apenas mais

uma hora para a realização de novas experiências de aprendizagem. Este facto levou a que algumas vezes não se conseguisse dar por finalizadas algumas atividades.

Tendo em conta as dificuldades anteriormente referidas, tentou-se alterar determinadas situações, tal como o facto de as crianças após os tempos letivos ocuparem a maior parte dos dias a sala da televisão realizando apenas a atividade aí propostas. Foram dadas sugestões para novas soluções de ocupação para estes tempos, tentando também ir ao encontro do que se percebeu serem os interesses das crianças. Estas sugestões foram muitas vezes aceites e realizadas no entanto, o pouco tempo de prática dificultou também a tentativa de mudança, pois é necessário que tanto as crianças como os restantes elementos se habituem a novas soluções, sendo para tal necessário algum tempo para que as alterações se verifiquem.

Há muitas crianças que permanecem no jardim desde a sua abertura até ao seu encerramento, no entanto, no grupo dos três anos havia apenas seis crianças que permaneciam somente até à hora do lanche.

Assim, nem sempre usufruíam das atividades de todos os tempos não letivos. Todos os tempos desenvolvidos no JI são importantes, no entanto, embora todos tenham características diferentes, têm também algo em comum, pois todos eles permitem o encorajamento das crianças tal como o seu envolvimento com diversos materiais, pessoas, ideias e acontecimentos (Weikart, 2009). A organização dos tempos não letivos foi implementada pelo jardim-de-infância, sendo que estes eram da responsabilidade da educadora de infância e também das auxiliares de ação educativa. Alguns dos tempos não letivos faziam parte da rotina diária, tais como o tempo que antecede o começo das atividades na sala, o almoço e o lanche, sendo que aqui a educadora se encontrava sempre presente acompanhando as crianças. No entanto, o tempo que precedia o lanche, não se considerava como integrante da rotina diária, pois este não era planificado antecipadamente, sendo que, só após a finalização do lanche se decidia que tipo de atividades iriam ser realizadas. A maior parte das vezes, após o lanche as crianças regressavam à sala podendo escolher a área que pretendiam ocupar, no entanto, por vezes, eram acompanhadas pela educadora de infância e auxiliares de ação educativa para o exterior do jardim-de-infância. Num dos dias da semana após o lanche, o grupo de crianças realizava atividades fora da sala, quer na sala da televisão, quer no exterior do jardim-de-infância, pelo facto de ser realizada a limpeza da sala.

A educadora de infância encontrava-se sempre bastante presente em todos os tempos anteriormente relatados, no entanto, as atividades realizadas após os tempos

létivos eram sempre as mesmas, pois a maior parte das vezes as crianças iam para a sala da televisão ocupando assim os tempos não léticos. No decorrer da prática tentámos alterar esta situação realizando outro tipo de atividades de forma a proporcionar às crianças novas soluções, mas tendo em conta que o tempo de prática decorreu apenas ao longo de três meses, não foi possível a total alteração deste aspeto.

2.1.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo tem 20 crianças do sexo feminino e 7 do sexo masculino. É um grupo vertical, uma vez que este é também constituído por 10 crianças de apenas 2 anos, por isso, este é formado por crianças de 2 e 3 anos de idade. Segundo informações fornecidas pela educadora cooperante algumas crianças estão a frequentar o jardim-infância pela primeira vez pois, anteriormente, 3 das crianças frequentavam o serviço de amas. Uma das crianças veio diretamente do seio familiar e as restantes tinham já frequentado a creche da mesma instituição. Este grupo encontra-se bastante desenvolvido tendo em conta a idade em questão, sendo que, segundo os estádios de Piaget se encontra no estágio pré-operatório, em que a criança é egocêntrica e pensa que todos os que a rodeiam têm os mesmos pensamentos que ela, atribuindo características humanas aos objetos e animais que a rodeiam. Quando se encontra neste estágio de desenvolvimento, a criança vive num mundo mágico em que os seus sonhos são a realidade.

Neste grupo existia uma criança de etnia cigana com alguma dificuldade de adaptação ao jardim- de- infância, pois sempre que a mãe a deixava na escola, chorava intensamente durante algum tempo, faltando alguns dias ao longo da semana. Este facto foi-se verificando ao longo do tempo em que decorreu esta prática, sendo que também durante este tempo se tentou alterar esta situação conversando com os pais, de forma a tentar que a situação se fosse modificando. Apesar do que foi referido anteriormente esta criança é bem aceite pelos restantes colegas e embora demonstrasse alguma dificuldade em ficar na escola, após algum tempo também ela interagia de forma positiva com os colegas mantendo boas relações. Era uma criança que participava com muita vontade nas tarefas sugeridas, no entanto, por vezes não conseguia cumprir algumas regras, tais como esperar a sua vez para realizar a tarefa e, por isso, quando isto acontecia acabava por atrapalhar os restantes colegas na execução das tarefas e quando

chamada à atenção apresentava por vezes atitudes de agressividade. Assim é importante que “ (...) as razões das normas que decorrem da vida em grupo - por exemplo, esperar pela sua vez, arrumar o que desarrumou, etc. – terão de ser explicadas e compreendidas pelas crianças” (Silva, 1997, p. 36), para que se crie um bom ambiente de trabalho.

Este grupo apresentava crianças bastante tímidas, apesar disso, depois de algum tempo de interação, revelaram-se ativas e bastante participativas, mantendo entre elas relações de amizade, uma vez que estas crianças eram bastante meigas e carinhosas. Existiam também crianças bastante inquietas, que nem sempre estavam dispostas a realizar as tarefas e outras que se apresentavam bastante desenvolvidas e, por isso muito interessadas em compreender os diversos assuntos abordados. Algumas crianças eram muito comunicativas, enquanto que outras participavam apenas quando eram solicitadas. No entanto, quando se realizavam tarefas em pequenos grupos estas crianças “soltavam-se” um pouco mais, realizando as tarefas sugeridas. Apesar destes casos, o restante grupo apresentava comportamentos de muita participação nos diversos tempos de trabalho.

Todas as crianças que integravam este grupo demonstravam atitudes de entreajuda e cooperação, existindo raras vezes atitudes de competição, pois a maior parte das vezes, as tarefas eram realizadas com base na ajuda mútua. No entanto havia crianças que não aceitavam a ajuda dos colegas demonstrando dificuldade em trabalhar em grupo e em partilhar os materiais. O grupo era bastante autónomo conseguindo tomar as suas decisões relativamente ao material que pretendia utilizar na execução das tarefas, sendo apenas necessário proceder à orientação das mesmas.

No jardim-de-infância é importante que as relações que se mantêm sejam relações positivas, para que as aprendizagens decorram da melhor maneira. Segundo Silva (1997, p. 34) “(...) na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interacção social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo”, assim é relevante que se proporcione às crianças momentos que permitam interações significativas entre adultos e crianças, para que todos possam fazer parte integrante do grupo, partilhando ideias e apoiando-se mutuamente, levando a resultados positivos. De acordo com Weikart (2009, p. 64):

(...) quando a criança tem experiências com adultos em formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em lugar de desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tenderá a desenvolver atitudes e

sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar objetivos.

Apesar de serem bastante meigas, algumas destas crianças eram muito distraídas, o que levava a que, por vezes, o grupo se tornasse um pouco barulhento, sendo necessário chamar a sua atenção bastantes vezes. Porém existiam também crianças que se mostravam bastantes atentas e interessadas em perceber os diversos temas participando com as suas ideias e opiniões. Este grupo de crianças revelava possuir bastantes interesses, relativamente às diversas áreas, tais como: a pintura, música e também atividades que as levassem a realizar descobertas relativas ao mundo que as rodeia.

Algumas crianças revelavam ainda dificuldades ao nível da linguagem, no entanto, eram igualmente participativas e manifestavam sempre muita vontade e curiosidade relativamente ao que lhes era proposto.

O tempo que as crianças passam no jardim- de - infância é importante para as mesmas e, uma vez que, é nele que as crianças passam a maior parte do seu dia, é relevante que todos os momentos passados na instituição sejam bem pensados para que as crianças desenvolvam da melhor forma as suas capacidades e competências. Por isso é crucial “(...) fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Formosinho, 2007, p. 69). Sublinhe-se que o jardim-de-infância é um marco essencial na vida das crianças e por isso, todo o tempo que as crianças passam na escola é útil para o seu desenvolvimento, pois durante esse tempo são desenvolvidas atividades em que as crianças podem participar permitindo a aquisição de novas aprendizagens e a vivência de experiências que estas não têm em casa.

Para além destes aspetos, as aprendizagens realizadas no Jardim- de-infância poderão ser úteis às crianças aquando da sua transição para o 1º CEB. O Jardim- de-infância permite também à criança a realização de diversas interações, sendo que esta poderá interagir com os colegas do grupo, com os educadores e auxiliares e ainda com a restante comunidade exterior ao Jardim-de-infância, desenvolvendo na criança a facilidade de comunicação e interação com os outros. É importante que as crianças mantenham boas relações com as pessoas que integram o jardim-de-infância.

O modelo curricular de Reggio Emilia valoriza bastante este tipo de relações e, por isso, nas escolas onde este modelo é implementado “(...) as relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos são relações de reciprocidade, de respeito

mútuo, onde as crianças, os professores e os pais convivem como fontes recíprocas de informação e de recursos.” (Formosinho, 2007, p. 102).

No que diz respeito aos interesses das crianças estas revelavam ter interesses diferentes. Existiam crianças que demonstravam interessar-se por mais do que uma área, alternando a sua brincadeira de uma área de interesse para a outra. Assim, o grupo dividia-se pelas diferentes áreas. Havia crianças que se interessavam mais pela área dos jogos em que faziam os puzzles, manipulavam os jogos de encaixe e todos os outros, no entanto a área dos jogos era ocupada tanto pelas meninas como pelos meninos, tal como a área das construções. A área do quarto e a área da cozinha eram também muito procuradas pelas crianças, sendo ocupadas maioritariamente pelas meninas nas suas brincadeiras. Nestas áreas as crianças brincavam ao faz de conta imitando comportamentos dos adultos no seu dia-a-dia, sendo este um aspeto significativo, pois a criança transportava para as suas brincadeiras, características e problemas do mundo real, ao mesmo tempo que ia desenvolvendo os seus conhecimentos relativamente ao que a rodeia. De acordo com Weikart (2009, p. 24) “(...) o processo de reconciliar o inesperado com aquilo que já sabem sobre o mundo estimula a aprendizagem e o desenvolvimento”.

Muitas crianças também gostavam de brincar com os carrinhos, camiões e tratores que se encontravam na área da garagem, sendo esta mais procurada pelos meninos. Aqui as crianças correm com carros de um lado para o outro imaginando-se dentro dos mesmos a conduzi-los. Também com estes materiais as crianças podem desenvolver aprendizagens que as ajudam a compreender aspetos do real. É importante que as crianças escolham os objetos com os quais preferem trabalhar, desenvolvendo com eles novas aprendizagens, pois, “Acaba por se entregar ao que está a fazer com uma tal intensidade de atenção que não se apercebe do que a rodeia (...) repetindo uniformemente o exercício dezenas e dezenas de vezes consecutivas” (Montessori, s.d., p. 95).

Por fim, a área das construções era também bastante visitada pelas crianças. Aqui elas realizavam as suas construções, castelos e comboios, que são o que as crianças mais gostavam de construir. Como já referimos anteriormente estas áreas não eram ocupadas sempre com as mesmas crianças, embora houvesse crianças que se sentissem melhor numas do que noutras, todas as crianças passavam por vontade própria, um pouco por todas elas para realizarem as suas brincadeiras.

É importante permitir à criança a escolha da área onde pretende desenvolver as suas brincadeiras, sendo assim mais fácil compreender a criança e perceber quais são os seus interesses. Ao observar cada criança no desenrolar das suas brincadeiras, será possível perceber o que se passa na vida das mesmas pois “as crianças fundamentam a brincadeira na necessidade de retirar e construir significado das suas próprias vidas” (Weikart, 2009, p. 87).

Relativamente à organização das áreas não estava estipulado qual o número de crianças que poderia ocupar cada área, quando o grupo se encontrava nas áreas cada criança escolhia a área que preferia e brincava nessa área. No entanto, é importante que exista uma organização para que as crianças aprendam a respeitar as regras e a viver com elas proporcionando um espaço mais organizado.

2.1.3. Descrição e reflexão das experiências de ensino e aprendizagem

As experiências de aprendizagem que serão apresentadas de seguida foram realizadas com o grupo de crianças no jardim-de-infância atrás caracterizado. Pretendeu-se trabalhar o tema “A arte”, onde as crianças realizaram ao longo das semanas atividades relacionadas com a mesma. Trabalhou-se também a história “O *Cuquedo*”, onde foram realizadas diversas atividades que proporcionaram aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo. Ao longo da descrição das experiências de aprendizagem serão utilizados nomes fictícios nos diálogos realizados com as crianças.

Experiência de aprendizagem “A arte”

As áreas de expressão são vistas como um meio de comunicação que apela à sensibilidade estética e proporciona uma grande manipulação de instrumentos e de técnicas. Por isso, ao longo deste percurso no jardim-de-infância foram trabalhadas com as crianças diversas atividades ligadas às expressões musical, dramática e plástica.

A música era bastante trabalhada com o grupo de crianças, quer para iniciar o dia, quer ao longo do mesmo, pois todos os dias começavam com a música através da canção de acolhimento (bons dias). Para além desta eram cantadas outras canções ao longo do dia, depois de terminar as atividades, ao longo das atividades e nos tempos não

letivos. Para além disso a música foi também utilizada de forma intencional para a introdução de determinado tema.

A expressão plástica e dramática foram áreas também bastante desenvolvidas com as crianças. Na expressão plástica foram realizadas diversas atividades, tais como pintura, modelagem, recorte e colagem. Relativamente à expressão dramática foram realizadas dramatizações de histórias pelas crianças, algumas histórias foram contadas através de fantoches e foram também realizados teatros de sombras.

No que concerne à expressão motora, esta era trabalhada por um professor de educação física, participamos nas tarefas que eram realizadas motivando as crianças para a execução das mesmas.

Através, das atividades em grande grupo foram também desenvolvidas competências ao nível da formação pessoal e social, onde se tentou que as crianças se respeitassem umas as outras e respeitassem as suas diferenças e ideias. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP) e as metas de aprendizagem foram bastante importantes para o desenvolvimento destas experiências de aprendizagem, pois facilitaram a forma de trabalhar as diversas áreas, uma vez que têm que se ter em conta as metas que se devem alcançar com as crianças. Devem ser desenvolvidas no jardim-de-infância atividades de expressão plástica permitindo às crianças a manipulação de diversos instrumentos e também o contacto com as diversas técnicas de expressão plástica.

Para além disso, uma vez que as expressões são formas de comunicação, através da expressão plástica, as crianças poderão transmitir os seus pensamentos e ideias com os trabalhos que produzem. Além de funcionar como uma forma de comunicação “(...) a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora (...)” (Silva, 1997, p. 61), recorrendo no entanto, a materiais diferentes e específicos. Ao desenvolver atividades de expressão plástica com as crianças, o educador irá permitir-lhes exteriorizar pensamentos que construíram no interior da sua mente, levando-as “(...) a um forte envolvimento (...) que se traduz pelo prazer e desejo de explorar” (Silva, 1997, p. 61).

Existem diversas técnicas que podem ser utilizadas para trabalhar a expressão plástica e que enriquecem o desenvolvimento das crianças quando lhes é dada a oportunidade de trabalhar as mesmas. No entanto, a forma que mais se utiliza no jardim-de-infância para trabalhar esta expressão é o desenho, sendo este uma forma de expressão plástica que não deve ser banalizada por parte do educador e não deve ser

desenvolvida apenas para passar o tempo pois, “ (...) depende do educador torná-la uma atividade educativa” (Silva, 1997, p. 61).

Através da expressão plástica, as crianças podem ainda realizar o registo de atividades efetuadas em outras áreas de conteúdo, que podem ser mais tarde analisados verificando o desenvolvimento das crianças. Para além disto é também uma forma dos pais e a restante comunidade perceberem quais os trabalhos realizados pelas crianças no jardim-de-infância. de acordo com Brito (2010, p. 9) As artes plásticas na educação de infância assentam essencialmente em atividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar”

Assim, esta experiência de aprendizagem teve como objetivo trabalhar a arte com as crianças e por isso, a expressão plástica foi a área mais trabalhada. Todas as tarefas realizadas desenvolveram aprendizagens relacionadas com este tema.

Tendo em conta o que se pretendia desenvolver com as crianças foram levados para a sala quatro quadros de alguns pintores. De seguida organizou-se o grupo de crianças em círculo e apresentaram-se os quadros, para que os pudessem observar. Depois foi dito às crianças que esses quadros foram pintados por pintores diferentes. Posteriormente, referimos que teríamos que escolher só um desses quadros para depois o podermos pintar. Ao longo da experiência de aprendizagem, o objetivo que se pretendia atingir era o de proporcionar às crianças um contacto com novas formas de arte, desenvolvendo os seus conhecimentos relativamente a essas formas, permitir a manipulação de diversos materiais e ainda um contacto com novas técnicas para trabalhar a arte. Assim para que as crianças tivessem conhecimento de outras formas de arte, foram apresentados os diferentes quadros, para lhe permitir um conhecimento mais abrangente no que diz respeito à arte, uma vez que, segundo Brito (2010) uma das formas de viver a arte é “(...) contactar com obras de outros”.

Através do contacto com diversas obras as crianças desenvolvem as suas competências relativamente à arte experienciando também novas técnicas e formas de fazer arte e desenvolvendo a sua capacidade de apreciação e imaginação. Ao longo da experiência de aprendizagem tentou-se adotar um método mais participativo, no entanto surgiram algumas dificuldades, porque nem sempre as crianças conseguiam participar de forma ativa nas atividades.

Questionou-se então as crianças:

- Como podemos fazer para escolher só um quadro?

No entanto, as crianças não deram nenhuma resposta e por isso sugerimos:

- Podemos fazer assim, cada um de vocês escolhe um quadro e depois vai por uma tampinha no quadro que mais gosta.

Então, cada criança escolheu o quadro que mais gostava e colocou uma tampa no quadro que tinha escolhido. Existiam tampas de quatro cores diferentes, para que fosse mais simples as crianças perceberem qual o quadro que no final seria escolhido.

Depois de todas as crianças colocarem uma tampa no quadro preferido foi sugerido que contassem as tampas que cada um tinha para saberem qual era o escolhido. Assim, em grande grupo, foram contadas as tampas de cada quadro e no final, realizou-se o registo numa cartolina onde estavam representados os quatro quadros e um quadrado de cartolina de cor diferente correspondente a cada quadro. Cada criança colocou um quadrado de cartolina com a cor correspondente ao quadro que tinha escolhido, tendo em conta a atividade realizada anteriormente.

Com a realização desta atividade foi possível trabalhar não só a expressão plástica como também o domínio da matemática, trabalhando com as crianças de forma articulada. Este é um aspeto que deve ser tido em conta pois “(...) a construção do saber processa-se de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns” (Silva, 1997, p. 48) .

Note-se que a matemática desempenha um papel importante na sociedade e, por isso, o domínio da matemática deve ser bem trabalhado desde cedo com as crianças, pois, a presença da matemática é constante na vida e no dia-a-dia das mesmas, sendo que de forma espontânea as crianças vão construindo noções matemáticas. Por isso para trabalhar o domínio da matemática, o educador pode partir, de situações do quotidiano da criança, desenvolvendo atividades que enriqueçam as suas aprendizagens. Através desta atividade foi possível trabalhar com as crianças diversos conteúdos relativos ao domínio da matemática, entre os quais, a noção de número, a formação de conjuntos e seriação. Relativamente às oportunidades de classificação e seriação estas “(...) são fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número, como correspondendo a uma série (número ordinal) ou uma hierarquia (número cardinal)” (Silva, 1997, p. 74). É também importante trabalhar a formação de conjuntos de acordo

com diversas propriedades, para que as crianças aprendam a reconhecer as diferenças e as semelhanças permitindo a distinção entre o que pertence a cada conjunto.

Depois da escolha do quadro foi também realizado o registo, onde mais uma vez as crianças desenvolveram competências relativamente ao domínio da matemática. Nesta atividade uma vez que as crianças distribuíram pelos quadros, tampas de cores diferentes, acabaram por construir conjuntos.

Posteriormente desenvolveu-se uma atividade de pintura onde foi utilizado o quadro que anteriormente as crianças tinham escolhido. Para tal dividiu-se o grande grupo em pequenos grupos e distribui-se a cada criança de cada grupo uma folha de cartão e as tintas necessárias para que pudessem pintar o quadro escolhido. Cada criança pintou o seu quadro e os resultados foram bastante originais. As crianças reagiram bem a este tipo de atividade, mostrando-se atentas, participativas e interessadas em colaborar. Consegui que as crianças realizassem conjuntos percebendo que cada um continha tampas de cores diferentes. A contagem das tampas permitiu que o grupo percebesse qual o quadro escolhido, e posteriormente com a colagem das tampas na cartolina, as crianças perceberam ainda melhor que havia uma outra forma de descobrirem qual tinha sido o quadro com mais tampas devido à altura das barras por elas formada. Penso que esta atividade se tornou útil uma vez que as crianças realizaram novas aprendizagens matemáticas. Para além da matemática, esta atividade permitiu às crianças contactarem com outro tipo de arte e tiveram a oportunidade de manipular os materiais tal como podemos verificar na figura 2.



Figura 2- Pintura dos quadros realizada pelas crianças

Nas figuras 3 e 4 estão apresentados alguns dos trabalhos realizados pelas crianças.



Figura 3- Trabalho realizado por uma criança



Figura 4- Trabalho realizado por uma criança

Após a realização destas atividades deu-se continuidade ao tema e assim trabalhou-se com as crianças a mistura de cores. Para isso apresentou-se uma poesia que falava das cores; cada estrofe falava de uma cor diferente, por isso escreveu-se cada uma numa cartolina que correspondesse à cor descrita na estrofe. Foi realizada a leitura da poesia e depois perguntou-se às crianças de quantas cores falava a poesia e quais eram essas cores, utilizando as cartolinas que tinham sido apresentadas com cada estrofe da poesia. Depois do diálogo acerca da poesia mostrou-se, ao grupo de crianças, as três cores primárias questionando-as:

- Qual é a cor que vocês mais gostam?

Surgiram diversas respostas tais como:

- Eu gosto de cor- de- rosa. (Maria)*
- Eu gosto mais de azul. (António)*
- A cor que eu gosto mais é amarelo. (João)*
- Eu gosto de vermelho. (Ana)*
- Eu gosto de roxo. (Cátia)*
- A que eu gosto mais é verde. (Anabela)*

Depois das respostas das crianças e com a intenção de realizar a mistura de cores aproveitou-se a resposta da Anabela e questionaram-se novamente as crianças:

- O que será que acontece se misturarmos estas cores?

As crianças não sabiam o que iria acontecer. e então sugeriu-se que misturássemos duas das cores e intencionalmente foi sugerido que se juntasse o amarelo com o azul para vermos o que ia acontecer. Em grande grupo foi realizada a mistura das cores e após ter surgido uma nova cor questionámos as crianças:

- Qual é a cor que tenho aqui?

- É verde (Rute)

Todas as crianças perceberam que era a cor verde, então perguntou-se:

- Que cores precisamos para fazer o verde?

- Precisamos de azul e amarelo? (Anabela)

Então, questionou-se de novo:

- O que será que acontece se misturarmos as outras cores que temos aqui?

- Aparecem outras cores. (Eduardo)

Aproveitando a resposta do Eduardo sugeriu-se a mistura de todas as cores para descobrirmos novas cores. Para tal dividiu-se o grande grupo em pequenos grupos e cada grupo partiu à descoberta de mais cores (*vide* figuras 5 e 6). Ao longo desta experiência de aprendizagem foi dada a oportunidade às crianças de poderem participar mais ativamente, dando as suas opiniões acerca do que achavam que ia acontecer e da forma como se poderiam resolver certos problemas. O educador deve permitir às crianças participarem de forma mais ativa nas tarefas, realizando escolhas e trocando ideias umas com as outras. Com este tipo de intervenções por parte do educador, as aprendizagens das crianças serão realizadas de forma mais rica, pois é-lhes dada a oportunidade de participarem na aquisição da sua aprendizagem realizando atividades que gostam. Por isso, o educador deve proporcionar às crianças atividades

diversificadas, onde possam manipular diversos materiais e também tomar decisões permitindo-lhes realizarem diversas descobertas e uma aprendizagem ativa.

Concordamos com a ideia de Weikart (2009, p. 40) quando afirma que:

“Para a criança muito pequena, o acesso aos materiais, a liberdade para os manipular, transformar e combinar ao seu desejo e o tempo para o fazer, são aspectos absolutamente essenciais ao processo de descoberta. Os adultos podem oferecer as condições para a criança lhes ter acesso.”



Figura 5- Pintura resultante da mistura de cores



Figura 6- Pintura resultante da mistura de cores

Depois da mistura de cores e ainda com o intuito de trabalhar a arte apresentaram-se às crianças maçãs e batatas para realizarmos impressões através das mesmas. Para dar início à atividade começou-se por relembrar as anteriormente realizadas; depois introduziu-se uma nova canção relacionada com as cores. Após cantar a canção algumas vezes para que as crianças a pudessem interiorizar, mostraram-se os materiais que iriam ser utilizados e perguntou-se o que poderíamos fazer com aqueles materiais. No entanto, não surgiram ideias por parte das crianças e por isso, sugeriu-se que fizéssemos carimbos. O grupo foi dividido em pequenos grupos e de seguida, colocaram-se nas mesas diversas tintas para que cada criança pudesse escolher a cor com que pretendia fazer a impressão (*vide* figuras 7 e 8).



Figura 7- Impressões



Figura 8- Impressões

Depois da realização das impressões foram apresentadas às crianças enchimentos e de imediato uma criança disse:

- Podemos fazer um colar!

Deixou-se então que as crianças manipulassem o material e, em simultâneo, foram-se realizando observações através das quais se verificou, que de forma inconsciente, as crianças foram construindo padrões. À medida que as crianças iam manipulando os materiais ia-se questionando as mesmas.

Perguntou-se então a uma criança:

- Quais foram as cores que utilizas-te para fazer a tua pulseira?(Professora estagiária)

- Fiz com amarelo, azul e verde! (Cátia)

- Mas não puseste as cores seguidas, porque é que fizeste assim? (Professora estagiária)

- Primeiro pus o azul, depois o amarelo e depois o verde, quando acabaram voltei a por o azul, porque comecei no azul e assim fica melhor! (Cátia)

É importante que o educador questione para perceber as intenções das crianças e ao mesmo tempo incentive a criança para que possa desenvolver a sua aprendizagem, pois, “(...) ao procurarem perceber as intenções das crianças, os adultos fortalecem

nelas o seu sentido de iniciativa e de controlo (...)” e “ajudar as crianças a aprenderem a ajudar-se a si próprias é uma das melhores formas de os adultos serem úteis às crianças” (Weikart, 2009, p. 46)

A semana da arte correu da melhor forma. As crianças realizaram as atividades com bastante entusiasmo e adquiriram novos conhecimentos relativamente às diversas formas de trabalhar a expressão plástica, e restantes expressões contactando com novas formas de arte.

Experiência de aprendizagem- “ O Cuquedo”

O educador deve desenvolver com as crianças atividades em que elas possam participar de forma ativa e onde realizem escolhas e transmitam as suas ideias e opiniões, manifestando as suas intenções. Para além disso o educador deve “ (...) concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (Silva, 1997, p. 27). Também Weikart (2009, p. 53), afirma que “(...) ao aceitar os comportamentos exploratórios das crianças como normais e desejáveis, em vez de os tentar disputar ou eliminar, os adultos tornam as suas vidas e as das crianças mais agradáveis, menos litigiosas e mais conducentes à aprendizagem”. Portanto, a experiência de aprendizagem descrita de seguida visou proporcionar às crianças a oportunidade de efetuarem tarefas onde podiam dar a sua opinião e realizar diversas descobertas. Esta experiência de aprendizagem teve como objetivo trabalhar as diversas áreas de conteúdo através da história, já que estas devem ser exploradas de forma integrada. Portanto, o educador deve ter em conta este aspeto quando planifica. Será, então, pertinente considerar a ideia de Silva (1997, p. 26), quando afirma que “(...) o planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças”.

Ao longo desta semana foi trabalhada a história “O Cuquedo”. Assim, após o momento de acolhimento, procedeu-se à leitura da história sem mostrar as imagens de

forma a omitir a personagem do *Cuquedo*. De seguida questionaram-se as crianças acerca de como seria o aspeto do *Cuquedo*. As respostas foram as seguintes:

- “ *O Cuquedo é uma árvore!*” (Válter)
- “ *O Cuquedo é grande!*” (Ana)
- “ *O Cuquedo é forte!*” (Isabel)
- “ *O Cuquedo é um dragão!*” (Manuel)
- “ *O Cuquedo é feio!*” (Bárbara)
- “ *O Cuquedo é amarelo!*” (Mariana)
- “ *O Cuquedo é mau!*” (Raquel)
- “ *O Cuquedo é um cavaleiro!*” (José)
- “ *O Cuquedo é grande e tem muitos dentes!*” (Válter)
- “ *O Cuquedo é um monstro!*” (Jéssica)
- “ *O Cuquedo é grande!*” (Carla)
- “ *O Cuquedo é muito mau!*” (Anita)

Após as respostas das crianças sugeriu-se que desenhassem o *Cuquedo* como elas achavam que ele era. Surgiram variadíssimos desenhos. Após a realização dos desenhos estes foram afixados no placard juntamente com uma cartolina com o título de “*O Cuquedo é...*” onde se escreveram as frases que cada criança disse (*vide* figura 9). A maioria das crianças realizou o desenho do cuquedo tendo em conta a ideia que tinha referido anteriormente.



Figura 9- Desenhos e frases sobre o *Cuquedo*

Optou-se por não mostrar a imagem do aspeto do *Cuquedo*, com o objetivo de motivar as crianças para esta e outras atividades que iríamos falar mais à frente. Esta opção levou as crianças a participarem de forma mais ativa guiadas pela curiosidade de descobrirem quem era o *Cuquedo*. É de considerar a importância do educador utilizar histórias como ponto de partida para a abordagem de um tema motivando as crianças para novas descobertas, deixando-as investigar por elas próprias até atingirem resultados pois, “(...) a aprendizagem tem maiores probabilidades de ocorrer quando as crianças estão motivadas por objetivos e interesses pessoais” (Weikart, 2009, p. 81)

Durante a tarde apesar de ter sido planificado, não se realizou o que estava previsto pois fomos para o exterior do jardim onde foram realizadas atividades livres de forma a que o menino novo que tinha ido para o jardim pela primeira vez nesse dia se familiarizasse com a escola e com os colegas, somos de opinião se que realize aprendizagens e interações sociais significativas, a criança deve sentir-se bem e segura no local onde se encontra. Assim o educador deve proporcionar às crianças um espaço acolhedor e de relações positivas, por isso, “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Silva, 1997, p. 31)

Após a realização dos desenhos do *Cuquedo*, apresentaram-se às crianças as imagens dos animais que aparecem na história e, em grande grupo, as crianças realizaram a sequência dos animais colocando-os conforme a ordem pela qual iam aparecendo na história. De seguida, ainda em grande grupo, foi feito o bilhete de identidade de cada animal da história. Estes foram feitos em cartolinas de tamanho A4 onde se escreveu o nome, a cor, o habitat e o número de patas de cada animal. Após estas atividades dividiu-se o grande grupo em pequenos grupos e realizou-se uma experiência sensorial trabalhando através disto as texturas. Para isso colocou-se dentro de cinco caixas texturas diferentes em cada uma delas. Colocou-se areia fina, terra, pedras lisas, pedras ásperas e algodão. Cada criança ia colocando a mão dentro da caixa e tentava descrever cada textura. Com esta atividade foi desenvolvida a área do conhecimento do mundo, sendo que esta deve ser bastante trabalhada no jardim-de-infância, pois proporciona às crianças a interação com o mundo que as rodeia, levando-as a querer descobrir sempre mais acerca do mesmo. De acordo com Silva (1997, p. 79) “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo (...)”.

Após a realização da experiência sensorial reuniram-se as crianças na manta, local onde eram realizadas as reflexões acerca das atividades realizadas ao longo do dia e onde eram realizadas outras atividades como, a leitura de histórias e também atividades de música, e questionaram-se as crianças acerca de como seria a casa do *Cuquedo* sugerindo que cada criança desenhasse a casa do *Cuquedo* como elas achavam que era.

Os desenhos (*vide* figura 10) foram depois afixados no placard da entrada.



Figura 10- Desenhos da casa do *Cuquedo*

No dia seguinte, após cantar a canção dos bons dias lembrou-se com as crianças a história do *Cuquedo* e questionou-se o grupo acerca de qual seria a cor do *Cuquedo*.

Surgiram algumas respostas tais como:

- “ *Ele deve ser cinzento!*” (*Luísa*)
- “ *Eu acho que ele é roxo!*” (*Jéssica*)
- “ *Eu quero fazer de verde!*” (*Margarida*)
- “ *É azul!*” (*Rute*)
- “ *Deve ser cor-de-rosa!*” (*Ana*)

Após ouvir as crianças propôs-se que realizássemos a cor do *Cuquedo*. Então dividiu-se o grande grupo em pequenos grupos e, diretamente, nas mesas colocaram-se tintas de várias cores que as crianças espalharam e onde desenharam o *Cuquedo*. De seguida passamos o desenho para uma folha, como mostram as figuras 11 e 12.



Figura 11- Cores do *Cuquedo*



Figura 12- Cores do *Cuquedo*

Durante a tarde foi realizada a seleção da cor mais bonita do *Cuquedo*. Para isso cada criança colocou uma tampa no desenho que mais gostava. Depois contamos as tampinhas para saber qual era a cor do *Cuquedo* escolhida. Posteriormente foi realizado o registo da escolha. Após esta atividade colocaram-se as crianças em círculo e mostrou-se-lhes algumas letras escrevendo a palavra *Cuquedo* e sugerindo:

-“Podemos contar as letras do nome do Cuquedo para vermos quantas são!”

Depois de contarmos, verificamos que a palavra tinha sete letras então perguntou-se às crianças:

-“Acham que há alguém na sala que também têm o mesmo número de letras letras que o Cuquedo no nome?”

Algumas crianças diziam que não sabiam, outras que não havia ninguém na sala com as mesmas letras no nome, então escreveu-se o nome de uma das crianças da sala com as letras e depois contaram-se e as crianças verificaram que essa criança tinha no seu nome oito letras. Após terem contado as letras do nome do colega as crianças quiseram comparar. Então voltaram a contar as do *Cuquedo* para saber qual o nome que afinal tinha mais letras, chegando à conclusão que era o nome do colega, pois o nome *Cuquedo* tem sete letras e o do colega tinha oito.

A semana correu bastante bem, pois as crianças ficaram muito curiosas para saber quem era o *Cuquedo* e por isso realizaram todas as atividades com muito entusiasmo.

Continuou-se a explorar a história “ O *Cuquedo*”. Assim, na semana seguinte, depois de cantar a canção dos bons dias e de dialogar com as crianças acerca do fim -de -semana foi relembra da história perguntando:

- “*Vocês lembram-se do Cuquedo?*”

- “*Sim*” (*Válter*)

- “*Então o que faz o Cuquedo?*”

- “*O Cuquedo é assustador!*” (*Ana*)

- “*Ele assusta os animais!*” (*Válter*)

- “*Pois é, ele assusta os animais e então o que é que os animais têm que fazer para ele não os assustar?*” (*Professora estagiária*)

- “*Têm de andar de um lado para o outro!*” (*Válter*)

- “*Então nós já pintamos as cores do Cuquedo, já o desenhamos, mas ainda não sabemos como é que ele é.*”

- “*Vocês já perguntaram ao pai e à mãe se conhecem o Cuquedo?*” (*Professora estagiária*)

- “*Sim*” (*Válter*)

- “*Quem mais perguntou?*” (*Professora estagiária*)

Todas as crianças responderam que tinham perguntado aos pais quem é o *Cuquedo*.

Então perguntou-se:

- “*Então o que é que eles disseram?*”

- “*Ele não existe!*” (*Válter e Cátia*)

- “*Será!*”

- “*Se calhar ele é envergonhado e por isso é que ainda não veio à nossa escola!*”

- “*O que será que o Cuquedo gosta de comer?*”

- “*Comida!*” (*Válter*)

- “*Mas que comida é que será que ele gosta de comer?*”

- “*Batatas fritas!*” (*Válter*)

- “*Ele gosta de animais!*” (*Cátia*)

- “*Será que ele gosta de bolos?*”

- “*Não ele gosta de animais!*” (*Cátia*)

- “ *Sim ele come bolos!*” (Válter)
- “ *O Vicente acha que ele come bolos*”
- “ *Acham que ele gosta de bolos de chocolate?*”

Algumas crianças responderam que sim, outras responderam que não, assim sugeriu-se:

- “ *E se fizéssemos um bolo de chocolate para o Cuquedo, pode ser que assim ele nos venha visitar à nossa escola!*”
- “ *Mas ele vem de muito longe!*” (Cátia)
- “ *Será que ele vem de longe?*” (Professora estagiária)
- “ *Eu acho que sim!*” (Cátia)
- “ *Mas pode ser que ele nos venha visitar na mesma, se fizermos um bolo para ele!*” (eu)
- “ *Andreia eu em Lisboa já fiz um bolo de chocolate sozinha!* (Sandra)
- “ *A Sandra disse que já fez um bolo de chocolate sozinha. Vamos ouvir como ela fez?*”
- “ *O que puseste no teu bolo Sandra?*”
- “ *Pus ovos, depois farinha*” (Sandra)
- “ *E depois?*”
- “ *Depois pus açúcar e chocolate*” (Sandra)
- “ *E depois o que puseste mais?*” (Sandra)
- “ *Depois mexi!*” (Sandra)
- “ *E depois?*”
- “ *Depois fiz!*” (Sandra)
- “ *Depois não puseste o bolo no forno?*”
- “ *Sim!*” (Sandra)

Após este diálogo propôs-se à Sandra que nos ensinasse a fazer um bolo igual ao que ela tinha feito, assim pediu-se às restantes crianças que fossemos todos fazer um bolo de chocolate dizendo que a Sandra nos iria ajudar. Então juntámos as mesas de forma a que todos se colocassem em volta das mesmas. Depois colocámos um recipiente no meio das mesas para irmos colocando os ingredientes. De seguida perguntou-se à Sandra:

- “*O que puseste primeiro no teu bolo?*”
- “*Pus ovos*” (Sandra)
- “*Então vamos por os ovos*”
- “*Vamos por cinco ovos no nosso bolo*”

À medida que íamos colocando os ovos, as crianças iam contando para ver quantos ovos ainda faltava colocar até chegar a cinco (*vide* figuras 13 e 14). Cada criança colocava um ovo. Após terem colocado todos os ovos outras crianças colocaram os restantes ingredientes. À medida que algumas crianças iam colocando os ingredientes as restantes iam mexendo. Depois de colocar todos os ingredientes faltava ainda um que era o fermento, então informaram-se as crianças que íamos colocar mais um ingrediente que se chamava fermento e servia para fazer crescer o bolo. Depois de colocar os ingredientes, todas as crianças tiveram oportunidade de mexer o bolo, uma de cada vez.

Posteriormente, o bolo foi ao forno. Na hora do almoço houve uma menina que disse:

- “*Tens que trazer uma vela!*” (Sandra)
- “*Porque Sandra?*”
- “*Temos que cantar os parabéns ao Cuquedo!*” (Sandra)
- “*Esta bem eu vou ver se não me esqueço de trazer!*”
- “*Também tens que trazer um isqueiro para acender a vela!*” (Isabel)

De tarde após um diálogo com as crianças relembrando o que tinha sido feito de manhã mostrou-se às crianças o bolo já cozido as estas mostraram-se bastante entusiasmadas ao verem o bolo que elas tinham feito.

Depois contou-se ao grupo que a Sandra durante a hora em que estavam a almoçar tinha sugerido que cantássemos os parabéns ao *Cuquedo*. Então questionaram-se as crianças acerca do que era preciso colocarmos no bolo para cantar os parabéns ao *Cuquedo*. Como era de esperar todas as crianças responderam que era preciso uma vela. Então colocou-se uma vela no bolo.

- *Afinal não te esqueceste!* (Sandra)

Como havia isqueiro perguntou-se como poderíamos fazer porque não tínhamos isqueiro para acender a vela.

A Ana disse:

- *” Podemos acendê-la com um isqueiro!”*

- *“Então onde podemos arranjar um isqueiro?”*

- *“ Será que na nossa escola há alguns que nos possam emprestar? A quem podemos pedir?”*

- *“ Podemos pedir à Graça!” (Ana)*

A educadora emprestou o isqueiro para acendermos a vela e cantámos os parabéns ao *Cuquedo*.

De seguida perguntou-se o que tínhamos utilizado para fazer o bolo.

Todos começaram a enumerar os ingredientes utilizados. Houve até uma menina que disse também:

- *“ Pusemos fermento!” (Isabel)*

- *“Muito bem, pusemos fermento! Vocês lembram-se para que serve o fermento?”*

- *“ Para o bolo crescer!” (Isabel e Sandra)*

- *“ Eu já sei dizer fermento!” (Cátia)*

De seguida realizámos, em grande grupo o pictograma da receita. Recortei um pedaço dos pacotes dos ingredientes e as crianças colaram numa cartolina; à frente colocaram-se as quantidades de cada ingrediente. Os ovos foram representados através do desenho pelas crianças.



Figura 13- Confeção do bolo do Cuquedo



Figura 14- Confeção do bolo do Cuquedo

No dia seguinte, após cantar a canção dos bons dias com as crianças, questionaram-se as mesmas acerca do local onde vive o *Cuquedo*

De seguida mostrou-se um mapa mundial (*vide* figura 15) às crianças e explicando que naquele mapa há muitos países e perguntou-se se achavam que o *Cuquedo* vivia em algum daqueles países.

Todas as crianças acharam que o *Cuquedo* não vivia em nenhum daqueles países. Após este diálogo foi sugerido às crianças que fossemos perguntar às crianças das outras salas se sabiam onde era a casa do *Cuquedo*.

Dividiu-se o grande grupo em dois pequenos grupos e depois fomos com um grupo de cada vez, às outras salas. Posteriormente sugeriu-se às crianças que desenhassem a casa do *Cuquedo* no local onde achassem que esta ficava situada (*vide* figuras 16 e 17)

As crianças ficaram com a ideia de que a casa do *Cuquedo* era perto do jardim - de -infância, pois uma das crianças da sala dos cinco anos disse:

- “A casa do *Cuquedo* é perto da minha casa que é perto da escola ao pé de uma rotunda!”



Figura 15- Mapa mundial



Figura 16- Desenho do sítio da casa do *Cuquedo*



Figura 17- Desenho do sítio da casa do *Cuquedo*

Durante a tarde levou-se para a sala um poema sobre a sombra. Antes de ler o poema perguntou-se às crianças se sabiam o que era a sombra.

- “*É quando vamos para o sol!*” (Ana)

- “*Sim muito bem, quando estamos ao sol ele bate no nosso corpo e a nossa sombra aparece no chão*”

Depois de um pequeno diálogo fez-se a leitura do poema e sugeriu-se às crianças que com pasta de moldar, moldassem o *Cuquedo* para depois vermos a sua sombra. Surgiram os diversos *Cuquedos*.

Após a construção do *Cuquedo* através da pasta de moldar as crianças puderam comparar a sombra do *Cuquedo* com a sua sombra. Para além de comparem as sombras dos diversos *Cuquedos* foram comparadas as sombras das crianças onde verificamos quais as sombras que eram as maiores.

Com esta experiência de aprendizagem, foram trabalhadas as diferentes áreas de conteúdo. Na área de expressão e comunicação trabalharam-se o domínio da linguagem e abordagem à escrita. Apesar das crianças serem ainda muito pequenas e não terem ainda muito contacto com a escrita acabaram por descrever as características do *Cuquedo* que posteriormente foram registadas através da escrita, o que levou as crianças a perceberem que o que dizemos pode escrever-se. Consideramos este um aspeto importante pois leva a criança a interessar-se pela escrita e, posteriormente, pela leitura. A criança irá perceber que pode não só comunicar através do desenho mas ainda através de outras formas, uma vez que estas são também “(...) meios de relação, de sensibilização estética e obtenção de informação” Silva (1997, p. 21).

Para além deste domínio foi ainda explorado o domínio da matemática sendo este igualmente considerado como uma forma de comunicação. Neste domínio foram explorados diversos conteúdos, como, os conjuntos, a classificação e a seriação, todos eles trabalhados através da manipulação de objetos, pois é “(...) através da experiência que a criança começa a encontrar princípios lógicos que lhe permitem classificar objectos coisas e acontecimentos de acordo com uma ou várias propriedades” (Silva, 1997, p. 79) }. Ainda segundo Sugarman (1981) citada por Weikart (2009, p. 679), “(...) a classificação se verifica quando dois ou mais objectos distintos são tratados de forma equivalente”.

Esta experiência de aprendizagem desenvolveu ainda competências no âmbito da expressão plástica e na área do conhecimento do mundo uma vez que estas foram trabalhadas de forma articulada. A expressão plástica oferece à criança a possibilidade de explorar diferentes materiais e técnicas de arte, levando-a a apreciar as características do mundo que a rodeia, o que nos leva a pensar que o educador deverá trabalhar esta área valorizando o processo de descoberta de novas possibilidades e materiais com o objetivo de fazer sempre mais e melhor com as crianças (Silva, 1997). A área do conhecimento do mundo foi também explorada de outras formas, por exemplo, através da manipulação de materiais do dia-a-dia o que é importante na aprendizagem e desenvolvimento da criança pois, ao manipular diversos instrumentos adquire aprendizagens significativas.

2.1.4. Reflexão crítica da prática pedagógica do pré-escolar

Após um longo percurso marcado pela aquisição de diversas aprendizagens, teve início uma nova etapa, sendo esta acompanhada por um conjunto valioso de conhecimentos que advieram da nossa intervenção.

No decorrer desta etapa no jardim-de-infância foram desenvolvidas com as crianças diversas experiências de aprendizagem onde se tentaram sempre trabalhar as diversas áreas de conteúdo das OCEP e as Metas de Aprendizagem. A maioria dessas experiências de aprendizagem, tiveram por base o projeto curricular de escola que era a “Arte”.

Todas as experiências de aprendizagem foram planificadas de forma integrada, embora inicialmente surgisse muita dificuldade na articulação entre áreas e também na adaptação das experiências de aprendizagem à idade das crianças, existindo, muitas vezes, o receio de que estas não conseguissem realizar as tarefas propostas. Para além destas surgiu o facto de tentarmos adoptar uma pedagogia de participação na execução das atividades aspeto que nem sempre era de fácil alteração. Esta última dificuldade foi-se minimizando, no entanto, não deixou de se verificar. Apesar das dificuldades, tentamos adaptar-nos às situações que surgiam, tentando dar a volta através de diversas estratégias. Tivemos em conta a ideia de Silva (1997, p. 27) ao afirmar que o educador deve “(...) tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”. Assim, o objetivo ao longo da

prática de ensino supervisionada foi o de proporcionar às crianças aprendizagens significativas e em simultâneo, momentos motivantes trabalhando tendo em conta os seus interesses. Tivemos também a preocupação de que as crianças pudessem brincar e se pudessem divertir no jardim-de-infância com as diversas tarefas, de forma a que pudessem sentir-se felizes pensamos ter-lhes proporcionado um ambiente lúdico e bastante agradável.

Para que as crianças se sintam bem e felizes são importante as relações que mantêm com os colegas, com as educadoras de infância e com a restante comunidade escolar. As crianças tinham boas relações umas com as outras, embora de vez em quando se envolvessem em pequenos conflitos, sendo que estes eram resolvidos com a ajuda dos adultos que se encontravam na sala, através de uma conversa com as crianças envolvidas. Com os adultos e as crianças mantinham relações de muita amizade e cumplicidade, existindo sempre um bom ambiente.

Para além das dificuldades anteriormente descritas surgiu também a dificuldade de controle do grupo de crianças, o que levou a que algumas atividades não decorressem como era esperado. No entanto, para que estas fossem ultrapassadas, em muito contribuiu a educadora cooperante com os seus preciosos conselhos e sabedoria, os quais foram bastante úteis para ultrapassar estas fases menos boas. Um educador deve também fazer uma reflexão das suas práticas, estudando novas formas de ultrapassar as dificuldades, portanto através das reflexões com a educadora cooperante e de algumas leituras que fomos realizando, conseguiram-se ultrapassar as dificuldades que surgiram.

Para que a aprendizagem e o trabalho do educador seja realizado da melhor forma deve existir uma boa relação entre os diversos elementos da comunidade escolar. Segundo Weikart (2009, p. 131) “Ao colaborarem, os elementos da equipa obtêm reconhecimento, um sentido de trabalho bem sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante”. Ao longo deste percurso houve pessoas que nos acompanharam sempre e com quem se criou uma boa relação. Para além da educadora cooperante que muito ajudou, também as auxiliares de ação educativa e as restantes educadoras da instituição se mostraram sempre disponíveis para ajudar no que se considerasse necessário. De acordo com Weikart (2009, p. 131) “Os elementos da equipa partilham a responsabilidade de promover o trabalho do grupo, estabelecendo objectivos curriculares, colocando questões e resolvendo problemas”.

A presença e a participação dos pais é também relevante para o crescimento das crianças, é assim imprescindível a presença de outros indivíduos que se encontram

entre os meios sociais que envolvem a criança, uma vez que “a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade” (Silva, 1997, p. 27). Assim, ao longo da permanência no jardim-de-infância, foi-se contactando também com os pais das crianças sempre que estes iam levá-las ou buscá-las à escola; falavam sempre com muita simpatia e desde sempre se mostraram interessados em conhecer as educadoras estagiárias que trabalhavam com os seus filhos e em participar em tudo o que fosse necessário.

As educadoras mostraram-se sempre disponíveis e abertas a novas ideias que surgissem da parte das educadoras estagiárias. Ao longo da passagem pelo jardim-de-infância o que mais nos deu prazer foi poder estar com as crianças, brincar com elas desenvolver com elas novas aprendizagens, ajudá-las a crescer, criando uma relação de pura amizade e cumplicidade. Para além da participação e ajuda das educadoras da instituição, foi também relevante o apoio do professor supervisor, que ao longo de toda a prática se mostrou sempre disponível para ajudar dando sugestões sobre de como trabalhar com o grupo e aconselhando sempre a melhor forma de agir e refletir.

A prática no jardim-de-infância foi bastante enriquecedora, primeiro pela oportunidade de aprender com pessoas que têm experiência e que nos deram os melhores conselhos levando-nos a uma evolução como educadoras estagiárias, conselhos esses que irão ajudar sempre futuramente, e também porque no decorrer do tempo as crianças evoluíram e desenvolveram novas competências, o que nos levou a concluir que todo o esforço e vontade de ultrapassar as dificuldades foram compensadores ao saber que com a nossa ajuda estas crianças evoluíram.

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

Inicialmente e antes de realizar a apresentação das experiências de aprendizagem realizadas neste contexto, será apresentada a caracterização da instituição, juntamente com a caracterização da sala de aula e da turma. Será ainda feita uma referência à rotina diária da escola.

2.2.1. Caraterização do Contexto Educativo

2.2.1.1. Caraterização da instituição

A escola onde foi desenvolvida a prática de ensino supervisionada em contexto de 1º ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) é uma instituição de ensino público que faz parte do agrupamento de escolas Augusto Moreno, fica situada no centro da cidade de Bragança. Esta escola foi inaugurada no ano de 1960 sendo por isso já antiga, no entanto, ao longo dos tempos tem vindo a ser alvo de reestruturações, o que leva a que as suas instalações sejam acolhedoras e com condições físicas adequadas para receber as crianças que a frequentam.

O espaço exterior da escola é bastante amplo sendo constituído por um parque infantil com baloiços e escorrega, bem como um campo para a realização de jogos coletivos. Este espaço encontra-se devidamente vedado, para que os alunos possam brincar em segurança. Possui duas entradas que permitem o acesso às salas de aula. Esse acesso conflui em dois espaços amplos interiores que funcionam como espaços de recreio em dias cujas condições climáticas não permitam usar o recreio exterior.

Já no seu interior a escola é constituída por:

- i) Quatro salas de aula sendo que, uma funciona como sala de apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE);
- ii) Uma biblioteca que se encontra equipada com os materiais necessários para o seu funcionamento. Esta possui uma organização otimizada, de forma a que os alunos possam ter acesso a ela sem qualquer dificuldade. É constituída por um conjunto de mesas e três pequenos sofás com uma manta convidando os alunos para a leitura, um conjunto de prateleiras onde os alunos podem encontrar as mais variadíssimas histórias, podendo requisita-las para lerem em casa ou optarem por lê-las na própria biblioteca.
- iii) Uma sala dos professores
- iv) Duas casas de banho, estando estas divididas em dois espaços, um para os professores e outro para os /as alunos/as.






De um modo geral, a escola apresenta os materiais necessários para o seu bom funcionamento. O ambiente é positivo, pois há boas relações entre criança/criança, criança/professor, sendo este um aspeto essencial para que os alunos se sintam à vontade e adquiram confiança para realizar novas aprendizagens.

2.2.1.2. Caraterização da sala de aula

A sala de aula onde é desenvolvida a ação educativa (*vide* figura 18) era bastante espaçosa, luminosa e adequada ao número de alunos que nela trabalhava.



Figura18- Planta da sala de aula

-  Porta de entrada
-  Mesa do professor
-  Mesa do computador
-  Quadro
-  Armários de arrumação

O seu interior encontrava-se decorado com trabalhos elaborados pelos alunos. As mesas estavam organizadas por filas, onde os alunos se sentavam em pares ou individualmente. Na sala existia um quadro branco que era utilizado no decorrer das aulas, bem como, uma mesa com um computador. Ao fundo da sala podíamos encontrar três armários onde se guardavam os dossiês dos alunos com os seus trabalhos, os cadernos diários e restante material dos mesmos.

Sublinhe-se que, o ambiente que se cria na sala é da responsabilidade do professor, pois este deve organizar a sala de forma a que os seus alunos se envolvam e se interessem por aprender coisas novas, uma vez que “(...) as estruturas na sala de aula influenciam os pensamentos e as acções dos participantes na turma e ajudam a determinar o grau de cooperação e envolvimento dos alunos” (Arends, 1995, p. 114).

Daf que, o clima criado na sala de aula tenha ajudado a determinar o grau de cooperação e envolvimento dos alunos na aprendizagem (Arends, 1995).

Para que o bom ambiente fosse promovido e mantido foi relevante existir uma boa relação entre professor e alunos, pois só assim foi possível criar um ambiente propício a boas aprendizagens. Consideramos que “(...) ambientes caracterizados pelo respeito mútuo, padrões elevados e uma atitude atenta levam a uma maior persistência dos alunos do que outros ambientes” (Arends, 1995, p. 116). Este autor afirma ainda que “(...) é a maneira como processos e estruturas são desenvolvidas e mantidas pelos professores que determina se um ambiente de sala de aula vai ser ou não produtivo” (Arends, 1995, p. 116). Assim sendo, o facto de ter existido uma relação de partilha entre os alunos e nós levou a que o clima da sala fosse alusivo à aprendizagem exercendo um estímulo positivo nos alunos. Partilhamos da ideia de Weikart (2009, p. 84) ao afirmar“ (...) já que o ensino e a aprendizagem são processos socialmente interactivos é imperativo que os adultos partilhem o seu melhor, mais genuíno, *eu*, para que o efeito sobre as crianças seja positivo e estimulante”

2.2.1.3. Rotina Diária

De acordo com Weikart (2009) é através da rotina diária que as crianças sabem o que podem esperar em cada parte do seu dia, ajudando-as assim a desenvolverem sentimentos de segurança e controlo. No que diz respeito à rotina diária da escola, todos os dias as atividades começavam por volta das 9 horas. Às 10h30m era realizado um intervalo que terminava às 11horas. Após este eram retomadas as atividades até às 12.30, hora prevista para o almoço que se prolongava até às 14 horas. Durante a tarde, o tempo de trabalho com a professora titular prolongava-se até às 15 h30m ou 16h 30m, dependendo se existem atividades de enriquecimento curricular ao longo do dia.

Para além das áreas curriculares, os alunos usufruíam também de atividades num horário extracurricular, que eram lecionadas por professores do agrupamento de escolas Augusto Moreno. Durante a tarde havia também um intervalo de quinze minutos para os alunos poderem lanchar.

No que concerne à alimentação, todos os dias os alunos levavam a lancheira, com o lanche para o meio da manhã e também para durante a tarde, uma vez que a maioria dos alunos permanecia todo o dia na escola. No entanto esta também disponibilizava um pequeno lanche e um pacote de leite para cada aluno. A hora de recreio era supervisionada por auxiliares de Ação Educativa e alguns professores, de modo a acompanharem e apoiarem as crianças nas atividades livres, mantendo os níveis de segurança adequados. Quanto ao almoço este era realizado no agrupamento de escolas Augusto Moreno, todos os dias era disponibilizado um autocarro da Câmara Municipal de Bragança que transportava os alunos até à cantina da escola Augusto Moreno. De sublinhar que os alunos eram sempre acompanhados por auxiliares de ação educativa. Apesar dos alunos usufruírem dos almoços na cantina da escola muitos deles optavam por ir almoçar a casa.

2.2.2. Caracterização da turma

A turma com a qual se desenvolveu a ação educativa era uma turma de 2º ano constituída por 18 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Nesta turma existiam três alunos que apresentavam algumas dificuldades no âmbito da Língua Portuguesa na aprendizagem de alguns fonemas/ grafemas e na leitura e construção de frases. Quando os alunos revelam dificuldades na leitura é crucial que se realizem atividades que lhes proporcionem experiências de leitura que os incentivem a adquirir hábitos de leitura e assim, o gosto pela mesma, de modo aprenderem a ler de forma fluente. De acordo com Sim-Sim (2007, p. 9) “ (...) o grande objectivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura”, aspetos que devem ser treinados nas crianças. No entanto para que os alunos dominem estes aspetos quando lêem, é necessário que tenham hábitos de leitura e principalmente que a encarem como uma divertida atividade através da qual se podem desenvolver.

Uma destas três crianças apresentava bastantes dificuldades e por isso não continuou a acompanhar esta turma, passando a integrar a turma do 1º ano de forma a desenvolver as competências que até aí não tinha adquirido. Esta criança nem sempre era bem aceite por alguns colegas da turma, sendo por vezes alvo de discriminação. Ao longo da minha permanência na escola fui tentando alterar esta situação, através do diálogo com os alunos que a discriminavam.

Os restantes alunos revelavam conhecimentos adequados ao nível de ensino em que se encontravam, mostrando sempre muito interesse e empenho em participarem nas atividades. A turma, no seu geral, era calma e apresentava atitudes de entreajuda no entanto, havia duas crianças mais rebeldes que, por vezes, não apresentavam comportamentos, adequados para uma sala de aula. Contudo quando motivados estes alunos participavam com entusiasmo nas tarefas que lhes eram propostas.

Relativamente aos restantes alunos todos eles revelam ter os conhecimentos necessários e adequados ao nível de ensino em que se encontravam, mostrando sempre muito interesse em participarem nas atividades e em realizarem novas aprendizagens. Na sala de aula, para além da professora titular de turma, também estava presente uma professora que apoiava os alunos que revelavam mais dificuldades ajudando-os na realização das tarefas. Por vezes, esse apoio era realizado numa outra sala de modo a promover nesses alunos um maior nível de concentração para que conseguissem realizar melhor a atividade. Note-se que o professor deve motivar todos os seus alunos na realização de novas aprendizagens, pois quando estes se sentem acompanhados obtêm melhores resultados. Assim sendo, embora não seja uma tarefa fácil, o professor deve “(...) criar atividades de aprendizagem que desafiem os mais capazes e ao mesmo tempo sustentem o interesse dos menos capazes” (Arends, 1995, p. 122).

2.2.3. Descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem realizadas na escola de 1º ciclo do Ensino Básico

A primeira experiência de aprendizagem apresentada visou mostrar aos alunos a importância da água potável. Neste sentido, todas as atividades realizadas tiveram por base o tema água, trabalhando de forma articulada as diferentes áreas curriculares.

No que diz respeito à segunda experiência de aprendizagem, esta teve como tema “As instituições públicas”. Assim sendo privilegiou-se o contacto com a comunidade a partir da organização de uma visita de estudo aos Bombeiros Voluntários de Bragança.

Experiência de aprendizagem: “Água Potável”

O dia 23 de novembro de 2011 começou com uma atividade experimental. Por isso apresentei aos alunos quatro copos de água numerados. Cada um deles continha água e substâncias diferentes: um tinha água com açúcar, outro água com sal, outro água suja e outro apenas água potável. Posteriormente distribuimos pelos alunos, uma folha (ver anexo 3) onde se encontrava uma tabela que tinha os números dos quatro copos e propôs-se que, um a um, cheirassem e provassem a água que estava em cada copo (exceto o que continha água suja) e, posteriormente, registassem na tabela o conteúdo de cada um. (*vide* figura 19). Depois de manipularem o material e efetuarem o registo foi perguntado aos alunos o que continha cada copo. Passamos a apresentar algumas respostas dos alunos relativas a esta atividade:

- *“um tem água com açúcar, outro água normal, outro água com sal e outro cheira mal e a água esta suja”*

- *“ um tem água sem nada, outro água com sal, outro água suja e outro água com açúcar”*

- *“ um copo tem água com açúcar, outro tem água sem nada, outro copo tem água suja, cheira muito mal, e outro tem água com sal.”*

Partilhamos a opinião de que as ciências devem ser trabalhadas com as crianças desde cedo, pois através desta área é possível mostrar às crianças como funciona muito do mundo que as rodeia e educá-las de forma a que se tornem cidadãos capazes de resolver diversos problemas do seu quotidiano. Portanto, para que tal seja possível é necessário “(...) uma educação em ciências desde cedo, orientada para a formação de cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade atual” (Martins, 2009, p. 11). Assim, o professor deve ter em conta esta área no desenvolvimento dos seus alunos, explorando-a através de diversas atividades, principalmente, as atividades experimentais, pois estas incentivam os alunos ao gosto pela descoberta de novas aprendizagens, uma vez que permitem que estes manipulem e explorem os materiais proporcionando-lhes momentos de aprendizagem diferentes e divertidos. Ao mesmo tempo também lhes dá uma ideia mais precisa das reações e mudanças que acontecem na natureza e meio ambiente que os rodeia despertando a sua curiosidade de querer saber sempre mais. Tal ideia é referida por Martins (2009, p. 12) quando se refere que “(...) inicialmente através do seu brincar e, posteriormente, de forma mais sistematizada quando acompanhada pelo adulto, a criança vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia”.

Depois das respostas anteriormente apresentadas questionaram-se os alunos:

- *Como é que sabemos que este copo tem água com sal se não conseguimos ver o sal?* (Professora estagiária)

- Porque a água está salgada (André)

- *Porque será então que não vemos o sal?* (Professora estagiária)

- *Porque derreteu!* (Ana)

Após estas respostas, a turma foi dividida em grupos de 4 elementos, foi distribuído a cada grupo quatro copos com água e quatro substâncias diferentes para dissolverem na água (sal, açúcar, farinha e azeite). Posteriormente distribuiu-se também a cada elemento dos grupos o protocolo experimental para a realização da atividade e uma tabela, onde os alunos registaram as suas ideias prévias relativamente a cada substância a dissolver na água. (*vide* figura 20)

Assim, após a distribuição do protocolo experimental realizou-se a leitura do mesmo com os alunos e, simultaneamente, estes iam realizando a atividade. Antes de colocar qualquer uma das substâncias na água, os alunos registaram individualmente a ideia prévia que tinham. Após isso, era colocada na água a substância e depois de

observar o que acontecia era registada na tabela a conclusão dessa observação (*vide* figura 19 e 20). O facto dos alunos registarem as suas previsões permite-lhes fazerem uma comparação com as conclusões, levando a uma melhor compreensão da atividade e a uma aprendizagem significativa. Associado a este aspeto encontra-se ainda o facto dos alunos poderem manipular e contactar com os materiais, sendo eles a realizar a tarefa, pois assim as aprendizagens serão ainda mais produtivas, uma vez que, com a ação sobre os materiais os alunos interiorizam o conteúdo de forma ativa. Também a observação das experiências é relevante para a aquisição de novas aprendizagens, daí que os alunos tenham tido a oportunidade de observar o que acontecia após colocarem cada substância na água. Aliás Martins (2009, p. 12) afirma que “(...) é durante as observações que realiza, nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos”. Assim “(...) através da sua interação com os objetos a criança aprende que “se fizer isto, acontece aquilo” e, portanto, “ para acontecer aquilo tem de se fazer assim” (Martins, 2009, p. 12).

Após a realização da atividade experimental foi explicado aos alunos que a água tem o grande poder de dissolver inúmeras substâncias e, por isso, muitas vezes esta acaba por ficar imprópria para beber. Explicou-se, assim, o conceito de água potável referindo ainda que a água potável tem três características diferentes que a caracterizam: inodora (sem cheiro), incolor (sem cor), insípida (sem sabor). A informação foi registada no quadro e os alunos registaram no caderno diário. Falou-se ainda que quando a água não é própria para beber pode ser recuperada existindo diferentes formas de a recuperar.

É de considerar a relevância da realização de uma síntese e reflexão com os alunos relativamente ao conteúdo que foi abordado ao longo da aula, para que o professor possa ter a noção do que os alunos aprenderam permitindo-lhe refletir acerca da estratégia utilizada. De acordo com Arends (1995, p. 18) “ A situação da prática caracteriza-se por acontecimentos únicos (...) o professor aprende a enfrentar estas situações com uma atitude de resolução de problemas”. Para tal, é necessário que o professor reflita acerca das suas práticas pois “(...) os professores tornam-se progressivamente mais competentes mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas” (Arends, 1995, p. 19).

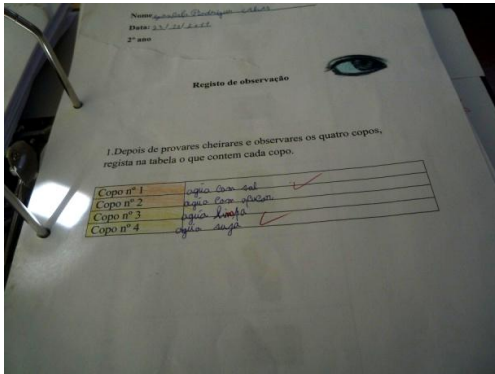


Figura 19- Ficha de registo de observação

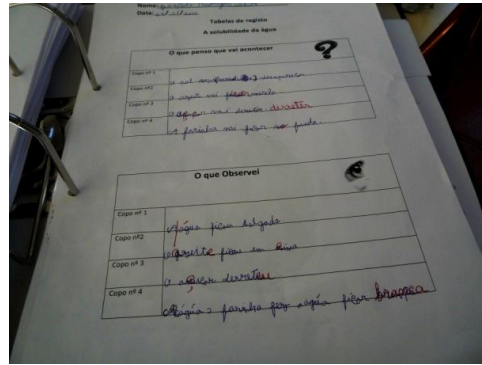


Figura 20- Registos de observação e previsão

Posteriormente à atividade experimental foi apresentado aos alunos um recipiente. Estes foram questionados acerca do número de copos de água que achavam ser necessários para encher o recipiente apresentado. Os alunos realizaram as suas estimativas, tal como consta a seguir:

Sónia: 5 copos

José: 8 copos

Lígia: 6 copos

Ivo: 7 copos

Raúl: 4 copos

Helena: 6 copos

Elsa: 5 copos

Isabel: 6 copos

Guilherme: 4 copos

Ana: 5 copos

Francisco: 7 copos

António: 5 copos

Lia: 4 copos

André: 6 copos

Hugo 8 copos

Maria 8 copos

À medida que os alunos iam fazendo as suas estimativas foi-se realizando o registo das mesmas no quadro. De seguida solicitou-se que um aluno enchesse o recipiente utilizando um

copo, e a restante turma foi registando o número de copos necessários para encher o recipiente. Depois perguntou-se aos alunos:

- *Para enchermos o recipiente estivemos a fazer o quê?* (Professora estagiária)

Então um aluno respondeu: - *tivemos que por copos de água!*

- *E quantos copos de água tivemos que pôr?* – Perguntou a professora estagiária

- *Pusemos 8 copos* (Helena)

- *Então ao colocarmos cada copo, estivemos a fazer o quê? Primeiro colocamos um, e mais um até encher o recipiente, então o que fizemos?* (Professora estagiária)

- *Juntámos* (Sónia)

- *Muito bem, juntámos os copos de água então estivemos a fazer uma operação binária* (Professora estagiária)

Partindo do diálogo foi explicada a operação de adição e as suas características e à medida que se recorriam a registos no quadro para que os alunos também registassem no caderno, foram ainda realizados exercícios para que os alunos exercitassem o conteúdo. À *posteriori* foi apresentada uma caixa que continha no seu interior problemas que envolviam a adição. Cada aluno retirou da caixa um papel com um problema e resolveu-o no caderno diário.

Após finalizar a atividade de matemática, afixamos no quadro uma gota de água em cartolina e foi pedido que cada aluno expressasse uma ideia acerca da água e da sua importância (*vide* figura 21). À medida que os alunos foram dando as suas ideias, estas foram registadas no quadro. De seguida as ideias dos alunos foram organizadas e foi construído um texto em grande grupo (*vide* figura 22) sobre a água. Foi, então pedido aos alunos que fossem ao quadro escrever a sua frase construindo deste modo o texto. Seguiu-se o registo do mesmo no caderno diário, sendo que este foi registado por uma aluna na gota de água de cartolina e afixado na sala de aula (*vide* figura 23).

De seguida foi proposto aos alunos que realizassem a Figura do texto (*vide* figuras 24). Disponibilizaram-se algumas tintas de cores diferentes que os alunos escolheram para ilustrar a seu gosto o texto. Consideramos que a “(...) escrita e a leitura constituem o reverso uma da outra, como se fossem duas faces de uma moeda (Gomes, 2000). Daí que seja importante que se realizem com as crianças atividades onde possam ser desenvolvidas competências a nível da leitura e da escrita. A atividade descrita anteriormente teve precisamente como objetivo que as crianças desenvolvessem a sua escrita tornando-se mais hábeis relativamente à produção de textos.

Nesta medida é crucial que as atividades realizadas sejam motivantes e criativas, permitindo que os alunos se interessem e se empenhem na participação das mesmas, enriquecendo as suas capacidades de escrita.

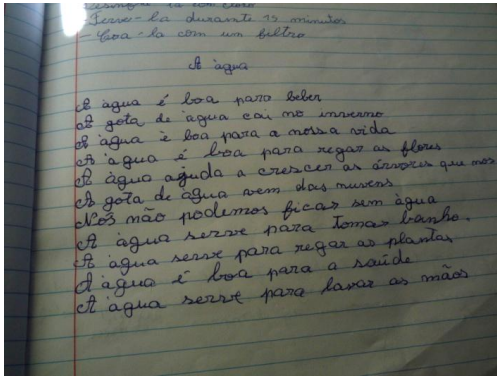


Figura 21- Frases sobre a água

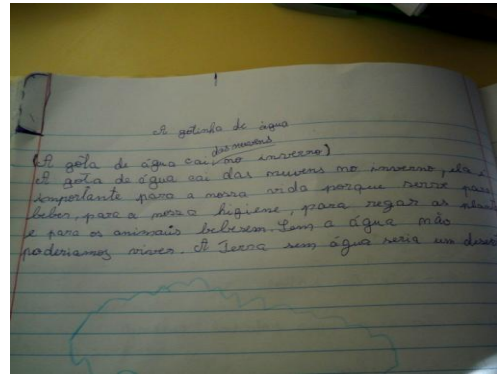


Figura 22- Texto sobre a água

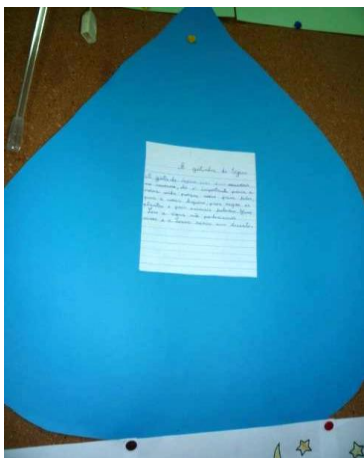


Figura 23- Gota de água de cartolina



Figura 24- Trabalho de expressão plástica (água)

Relativamente à estratégia utilizada, esta motivou os alunos, pois ficaram desde logo muito interessados em descobrir o que continha a água de cada copo, permitindo ainda que os alunos ficassem motivados em realizar a atividade seguinte. Sublinhe-se que este tipo de atividades promove a curiosidade nos alunos levando-os a querer descobrir como resolver determinados problemas e tarefas.

Assim, o papel das ciências desempenha um papel relevante no desenvolvimento dos alunos, permitindo-lhes a aquisição de novos conteúdos através da descoberta. Note-se que “(...) a mera aquisição de factos não é o objetivo da ciência para as crianças pequenas (...) queremos que as crianças sintam o êxito e a alegria de encontrarem as respostas às questões, fazendo elas próprias as coisas, em vez de terem alguém que lhes diga como se faz” (Williams, 2003, p. 10). Assim, as ciências são uma área crucial na aprendizagem dos alunos uma vez que, permite-lhes desenvolver “(...) as suas capacidades de pensar, raciocinar e observar, que se revelarão valiosas em todos os aspectos das suas vidas” (Williams, 2003, p. 11).

No que diz respeito à atividade de matemática a escolha da estratégia teve como objetivo realizar a passagem da área de estudo do meio para a área de matemática, e ainda motivar os alunos para a atividade seguinte. Assim uma vez que o tema de estudo do meio era a água potável pensamos em utilizar a água de forma a poder introduzir o conteúdo da adição. Através desta estratégia foi mais fácil explicar aos alunos a adição e pensamos que eles através dela também perceberam mais facilmente o conteúdo pois foram utilizados materiais do seu quotidiano. Aprenderam a adição através da resolução de problemas, uma vez que é também relevante que estes comecem a encontrar diversas formas de resolução de problemas. Para que a aula se tornasse mais apelativa e motivante para os alunos optamos por outro tipo de atividade que lhes permitisse trabalhar o conteúdo realizando aprendizagens significativas acompanhadas de um momento de diversão e descoberta, já que as aprendizagens são realizadas através das descobertas que as crianças fazem. Pensamos que é importante que os exemplos estejam relacionados com aspetos do quotidiano dos alunos para que se torne mais fácil a compreensão dos conteúdos. Aliás é importante que os alunos manipulem os materiais utilizados na abordagem do conteúdo, pois a manipulação e contacto com eles irá permitir aos alunos a aquisição de novas aprendizagens. Daí que, as crianças precisam de ter oportunidade de tocar, examinar e brincar com as coisas, para saberem como funcionam (Williams, 2003).

De seguida aproveitamos o facto de termos falado da água potável ao longo do dia e apresentamos uma gota de água feita em cartolina para a qual propusemos aos alunos que expressassem ideias relativas à importância da água e à sua utilidade, esta atividade levou os alunos a lembrarem e também a porem um pouco em prática os conhecimentos adquiridos anteriormente. Foi bastante interessante e motivante para os alunos uma vez que foi realizado um texto partindo das suas ideias. Partindo da ideia de que é importante que se desenvolvam atividades que permitam que os alunos exercitem a escrita para que desenvolvam a sua atividade linguística e cognitiva conseguindo representar através da escrita os seus pensamentos e opiniões. Saliente-se que “ (...) é uma forma de transmissão de conhecimento organizado” (Amor, 2006, p. 110), e por isso através da escrita os alunos podem “(...) aceder ao domínio de estratégias de autonomização e de planificação dos textos, em moldes progressivamente refletidos e formais (...)” (Amor, 2006, p. 110). A atividade foi desempenhada por parte dos alunos com entusiasmo e empenho, estes manifestaram interesse pela construção do texto, uma vez que ao longo da atividade participaram bastante com o contributo das suas ideias para a construção do mesmo.

Experiência de aprendizagem: “Visita aos Bombeiros”

O dia 18 de janeiro de 2012, iniciou-se com a visita de estudo aos Bombeiros Voluntários de Bragança. Os alunos mostraram-se bastante motivados e empolgados com a mesma. Assim antes de sairmos da escola para iniciarmos a visita de estudo, dialogou-se com os alunos acerca das instituições públicas, nomeadamente acerca da instituição e da visita que iríamos realizar e das regras de conduta a ter no exterior da escola. Após o diálogo saímos da escola em direção às instalações dos bombeiros voluntários. Quando lá chegámos estava à nossa espera um bombeiro que nos guiou, mostrando-nos as instalações e explicando-nos as funções desempenhadas em cada departamento. Este mostrou-nos ainda os carros que estavam presentes nesse dia e que são utilizados em diferentes situações, tais como: extinção de incêndios, emergência, transporte e fornecimento de água. Os alunos mostraram-se sempre interessados em saber quais as funções dos diferentes objetos e instrumentos ali presentes, fazendo algumas perguntas relativas ao que iam vendo.

Para além disto, os alunos tiveram ainda oportunidade de entrar dentro de uma ambulância do Instituto Nacional de Emergência Médica (INEM) e também dentro de um dos camiões utilizados para a extinção de incêndios (*vide* figura 25), podendo observar mais de perto a organização destes veículos. Observaram quais as fardas utilizadas para a extinção de incêndios bem como as mesmas são utilizadas. (figura 27). Por fim, os alunos tiveram ainda a oportunidade de conhecerem um dos carros mais antigos do quartel dos Bombeiros Voluntários de Bragança como podemos observar na figura 28.



Figura 25- Observação de um dos carros dos BVB



Figura 26- Entrada de cada aluno no carro dos BVB



Figura 27- Observação da farda para extinção de incêndios



Figura 28- Observação de um carro antigo dos BVB

No que diz respeito a esta atividade, os alunos gostaram muito de visitar o quartel dos bombeiros voluntários de Bragança, pois durante toda a visita estiveram sempre motivados em saber informações acerca do mesmo e do trabalho desempenhado por estes. Esta atividade permitiu aos alunos aprendizagens significativas no âmbito do estudo do meio, proporcionando-lhes o contacto direto com uma nova realidade ao mesmo tempo que interiorizavam o conteúdo quase sem se aperceberem. Assim, nesta área foi utilizada a estratégia de humanização com o objetivo de proporcionar aos alunos o conhecimento direto de uma instituição pública de modo a que ficassem a conhecer mais um pouco a orgânica e funcionamento da mesma.

De regresso à escola dialogou-se com os alunos acerca da visita e cada aluno falou do que mais gostou de ver no quartel dos bombeiros. Partindo dessas ideias solicitou-se a cada aluno que escrevesse uma frase acerca do que mais tinha gostado na visita aos bombeiros; cada aluno registou no quadro a sua frase e posteriormente também no caderno diário.

- “ *Eu gostei de todas as coisas* ”
- “ *Eu gostei de ver o carro antigo* ”
- “ *Eu gostei de ver o ginásio* ”
- “ *Eu gostei de ver a torre* ”
- “ *O que eu mais gostei de ver foi os carros antigos* ”

De seguida com as frases foi construído um texto como se pode observar nas figuras 29 e 30

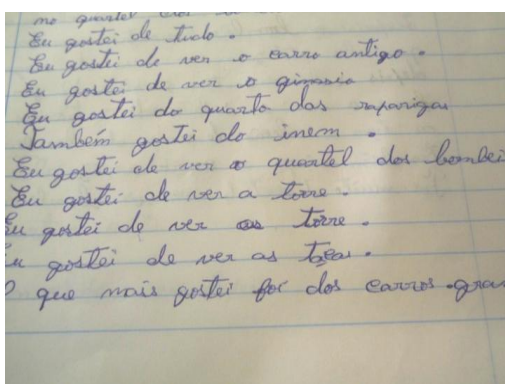


Figura 29- Frases sobre a visita de estudo

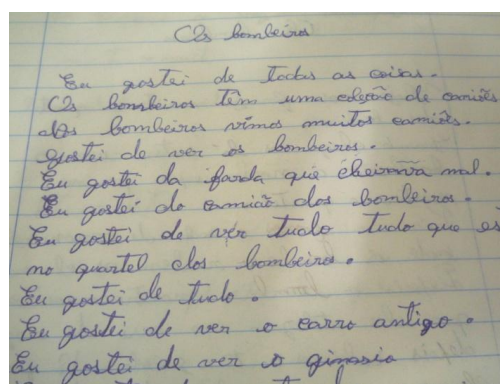


Figura 30- Texto sobre a visita de estudo

A figura 30 é relativa ao seguinte texto¹

Os bombeiros

Hoje nós fomos visitar o quartel dos bombeiros. Quando lá chegámos estava um bombeiro à nossa espera para nos mostrar o quartel. Primeiro fomos à sala de comunicação onde os bombeiros recebem as chamadas. Depois o bombeiro mostrou-nos os carros que eles utilizam em caso de urgência, depois subimos a torre escola. No fim fomos ver a sala onde estavam as taças, a coleção de carros dos bombeiros. Também vimos o carro antigo.

Foi muito divertido ver os bombeiros.

Note-se que as atividades de escrita são relevantes, pois através delas, os alunos desenvolvem não só competências de escrita mas também de leitura, uma vez que as duas encontram-se interligadas. De acordo Sim-Sim (2009, p. 9) “ (...) a leitura (...) é uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito”. De acordo com a autora “(...) o conhecimento da língua oral é determinante no domínio da língua escrita; quanto melhor se conhecer determinada língua, maior é o nível de compreensão que se atinge ao ler algo escrito nessa língua ” (Sim-Sim, 2009, p. 10). Assim é relevante que os alunos tenham a oportunidade de escrever e também de ler, pois, “ (...) o interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura e de escritas desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças” (Niza, 1998, p. 33). Neste sentido é crucial que se desenvolvam atividades de leitura e escrita com as crianças com o intuito de incentivá-las para atividades deste género desenvolvendo assim a sua capacidade de compreensão e criação de textos já que “(...) ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (Sim-Sim, 2007, p. 8).

A visita de estudo permitiu, assim, desenvolver competências ao nível da escrita, uma vez que para a construção do texto, foi necessário que os alunos organizassem as suas ideias de modo a que a construção de cada frase ficasse com o sentido adequado. Para além disso, o texto acabou por ser uma forma de avaliar o conhecimento adquirido na visita de estudo, funcionando ainda como um registo da mesma.

¹ Tendo em conta que nas figuras não é possível realizar uma leitura adequada do texto decidiu-se reescrevê-lo no relatório

Após a construção do mesmo questionaram-se os alunos acerca do número de carros que tinham visto no quartel dos bombeiros. Posteriormente, os alunos verbalizaram as suas estimativas. Algumas respostas foram as seguintes:

- *“Vimos 8”*
- *“ Eu acho que eram 7”*
- *“ E não, vimos 6”*

Então partindo desta última estimativa introduziram-se situações problemáticas:

-“Vamos imaginar que eram 6 carros que estavam no quartel, quantos conjuntos podemos fazer com esses 6 carros?(Professora estagiária)

Entretanto, um aluno disse que se podiam fazer três grupos. Este dirigiu-se ao quadro a fim de explicar de que forma faria, no entanto, não conseguiu representar a ideia que tinha. Por sua vez, Sónia, uma outra aluna disse:

- *“Podemos fazer dois, dois, dois”*

Face a isto solicitou-se à aluna que fosse ao quadro apresentar a sua ideia. Neste sentido, a professora estagiária perguntou quantos conjuntos de dois ela tinha feito, ao que ela explicou que fez três conjuntos com dois elementos cada um. Passou-se ao registo numérico dos conjuntos $2+2+2 = 6$ e questionaram-se os alunos acerca de outras formas de representação. Surgiu a seguinte resposta:

- *“ Também pode ser 3×2 ”* (Rafael)

Foi explicado que uma outra forma de apresentação era através da multiplicação, pois como foram feitos três conjuntos, cada um com dois elementos, logo existiam três vezes esses dois elementos. Fez-se o seu registo e perguntou-se como se faria para representar 2×3 e quantos conjuntos teriam que se fazer.

Como nenhum dos alunos apresentou uma ideia, a professora estagiária fez a representação gráfica da operação, ou seja, dois conjuntos com três elementos. Assim partindo deste exemplo foram representados mais conjuntos a partir dos quais se

apresentou a tabuada do número dois. Aliás, ao longo da representação dos mesmos houve um aluno que disse:

- “É a tabuada do dois!”

Os alunos registaram no caderno diário a tabuada, o conceito de multiplicação e qual o sinal que representa esta operação. Foram realizados alguns exercícios relativos à mesma que foram registados no caderno diário.

Após a realização dos exercícios, foi realizado um jogo. A turma foi dividida em grupos de dois e a cada grupo foi entregue um puzzle com a tabuada do dois, uma das peças continha a multiplicação a outra o produto. A tarefa dos alunos era encaixar de forma correta as peças, construindo a tabuada do dois. Em síntese, pode dizer-se que mais uma vez foi realizada uma ligação entre os temas das restantes áreas com o tema da área da matemática. Através desta ligação os alunos aprenderam a tabuada de forma estimulante e prazerosa. Com a estratégia utilizada a matemática foi trabalhada de forma mais lúdica, criando nos alunos o gosto pela matemática, pois esta nem sempre é a preferida dos alunos. Apesar disso esta área deve ser desenvolvida com os alunos uma vez que “A matemática faz parte dos currículos, ao longo de todos os anos de escolaridade obrigatória” (Abrantes, 1999, p. 17) e, por isso é importante que todas as crianças tenham “(...) a possibilidade de contactar, a um nível apropriado, com as ideias e os métodos fundamentais da matemática e de apreciar o seu valor” (Abrantes, 1999, p. 17). Neste sentido, o professor tem “(...) a responsabilidade de propor e organizar as tarefas a realizar e de coordenar o desenvolvimento da atividade dos alunos (...)” e ainda a de “(...) promover uma aprendizagem significativa da Matemática para todos” (Abrantes, 1999, p. 28).

Esta atividade permitiu aos alunos aprenderem mais uma operação sendo esta a da multiplicação, aliás “(...) um saber indispensável ao dia a dia dos alunos” (Abrantes, 1999, p. 46).

Ao longo desta os alunos realizaram as estimativas relativamente ao número de carros que tinham visto no quartel dos bombeiros. Este tipo de exercício é também relevante uma vez que as estimativas são realizadas no quotidiano por isso é importante salientar que “ Ser capaz de estimar o comprimento de determinado objeto ou o número de objectos presentes num determinado contexto é um aspecto da utilidade do número no dia a dia” (Abrantes, 1999, p. 47).

2.2.4. Reflexão da prática pedagógica no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Após a passagem pelo pré- escolar a prática pedagógica teve continuidade com o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde mais uma vez foi possível contactar com crianças e com um contexto diferente enriquecendo deste modo a minha formação.

Portanto, a segunda etapa da prática decorreu numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. No decorrer desta segunda etapa, foram realizadas com a turma de 2º ano diversas experiências de aprendizagem, sendo que estas foram planificadas de forma integrada, pois entendemos que todas as áreas de aprendizagem devem ser consideradas como um todo e não separadamente. Para que isso fosse possível, muito contribuíram as semanas de observação iniciais, pois estas permitiram conhecer de forma mais profunda as crianças, e as suas necessidades e interesses facilitando assim o nosso trabalho posterior relativo às planificações das experiências de aprendizagem. Tentamos sempre que as experiências de aprendizagem fossem ao encontro dessas necessidades. Os temas trabalhados (ex: higiene, a separação de resíduos, os meios de comunicação) eram temas propostos pela professora cooperante dando cumprimento ao estipulado no programa do 1º ciclo e seguindo as sugestões dos manuais escolares da turma. Todas as experiências de aprendizagem realizadas ao longo da minha permanência na escola, seguiram a mesma linha interdisciplinar das que foram apresentadas no pré-escolar, ou seja, as diversas áreas eram trabalhadas através de uma ligação entre os conteúdos que se pretendia desenvolver em cada uma delas.

No decorrer desta passagem pelo contexto de 1º ciclo tentou-se também implementar um método de trabalho mais participativo, pois consideramos relevante que os alunos possam realizar aprendizagens que lhes proporcionem a sua participação de um modo mais ativo indo assim ao encontro à ideia de Oliveira-Formosinho (2007, p. 21) ao afirmar que “ (...) a pedagogia de participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua procecução em contexto com os actores porque estes são pensados como activos”. Esta forma de trabalhar facilita o trabalho do professor, pois a sua intenção poderá ser posta em prática com a participação ativa dos seus alunos. Apesar de se tentar implementar este modo de

fazer esta mudança nem sempre foi fácil, surgindo assim como uma dificuldade que se foi tentando ultrapassar ao longo de toda a prática. Surgiram ainda outros entraves que dificultaram as intervenções, nomeadamente não conseguir explorar da melhor forma alguns temas. Também o controle da turma, foi uma limitação, uma vez que estes alunos tinham dificuldade em assumir que a estagiária também era “professora, à semelhança da professora titular de turma. Obviamente que se foram tentando melhorar estes aspetos ao longo do tempo até porque todos os professores devem, perante as dificuldades, encontrar a forma de as ultrapassar através de novas posturas e novas estratégias.

Durante este tempo foram-se criando laços de amizade com as crianças, sendo este um aspeto crucial para o desenrolar de aprendizagens ricas e saudáveis, pois os professores devem manter relações saudáveis com os seus alunos trabalhando em equipa. Tal como refere Weikart (2009, p. 130) “(...) o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo”. Portanto, o professor ao trabalhar com os seus alunos pode proporcionar momentos de trabalho em equipa onde estes se podem ajudar e ao mesmo tempo respeitarem-se uns aos outros.

Para além da relação com os alunos é relevante que exista uma boa relação entre os restantes elementos da comunidade escolar. Assim, ao longo da minha permanência na escola, quer as professoras cooperantes, quer as auxiliares de ação educativa se mostraram sempre disponíveis para tudo o que fosse necessário, criando-se uma boa relação. O apoio da professora cooperante e da professora supervisora foram cruciais ao longo de todo este percurso. Também os pais das crianças tiveram um papel relevante ao longo desta prática, uma vez que todas as manhãs, manifestavam imensa simpatia e interesse em conhecer melhor as professoras estagiária. Além disto, os pais das crianças, manifestaram interesse em ajudar sempre que fosse necessária a sua participação, como por exemplo, na decoração de Natal realizada na escola. Desde logo se disponibilizaram para o que fosse necessário. Consideramos que a participação dos pais é importante, visto que fazem parte da vida da criança e são a primeira fonte de aprendizagem. Também eles devem participar no desenvolvimento das crianças, aliás, “ A transmissão de informações entre os adultos sobre a educação dos filhos (...) é um mecanismo importante através do qual os indivíduos aprendem a conhecer a função parental” (Spodek, 2002, p. 762). Esta prática ofereceu novas aprendizagens quer a nível

académico quer a nível pessoal, enriquecendo a nossa formação, enquanto futuros profissionais.

3. Considerações Finais

No decorrer deste curso de mestrado foram realizadas quer a nível da prática, quer relativamente a conteúdos teóricos que enriqueceram esta formação académica e também pessoal, uma vez que, através destas foi possível refletir acerca das práticas desenvolvidas nos dois contextos, levando ao melhoramento de competências docentes ao longo do estágio. Estas aprendizagens foram não só relevantes para o nosso crescimento ao longo desta formação, como serão também úteis para um futuro profissional que será certamente positivo, pois os caminhos pelos quais poderemos optar não se limitam a uma só solução.

Das experiências de aprendizagem realizadas salienta-se que todas elas tiveram como finalidade desenvolver aprendizagens significativas, levando as crianças a adquirirem atitudes de participação ativa e atitudes de investigação perante os diversos aspetos do mundo que os rodeia.

Salienta-se também a importância dos contextos onde se desenvolveu este trabalho, pois os dois funcionam como a base de todo o percurso futuro das crianças. O primeiro contexto deve permitir que as crianças cresçam de uma forma saudável proporcionando-lhes aprendizagens que lhes permitam entrar na sociedade e tornarem-se cidadãos autónomos e solidários. Ao segundo compete a tarefa de desenvolver cada vez mais as aprendizagens adquiridas numa primeira fase da vida das crianças. Deve ainda referir-se a relevância dos pais neste crescimento, pois estes são os primeiros a contactar com as crianças, transmitindo-lhes aprendizagens e valores que serão úteis, futuramente, pois é com a família que a criança realiza o primeiro contacto.

Ao longo deste trabalho surgiram alguns entraves, resultantes da pouca experiência relativamente à prática educativa. Para além disto, o reduzido tempo de prática em cada contexto de aprendizagem, limitou o nosso crescimento relativamente a cada um e ainda as tentativas de mudança de determinados aspetos nos mesmos.

No entanto, ao longo do estágio a nossa forma de pensar e agir foi-se alterando com as práticas levando a um crescimento pessoal, crescimento esse que pode ainda evoluir no futuro, conseguindo ainda refletir a importância de algumas mudanças na forma de trabalho com as crianças.

Esta formação oferece-nos a habilitação para exercermos em duas vertentes diversas, o que nos leva a ter perspetivas positivas para o futuro, já que teremos sempre mais do que uma opção de escolha, podendo abrir-se mais portas.

4. Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (1999). *A matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Amor, E. (2006). *Didactica do Portugues fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Brito, J. (2010). *As artes no jardim de infância textos de apoio para educadores de infância*: Lisboa: Ministério da Educação.
- Freitas, M. (2001). *Gestão Flexível do Currículo- Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Correia, M. (1988). *A escola serve para educar?*Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Carmelo, L. (2005). *Manual de Escrita Criativa*. Mira-Sintra: Publicações Europa-América
- Castro, S. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Destrooper, P. (2003). *A dinâmica da acção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores* . Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). *Pedagogia (s) da Infância dialogando com o passado construindo o futuro* . Porto Alegre: Artmed .
- Freinet, C. (1973). *As técnicas de Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fernandes, R. (2003). *Evolução e controlo do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, S. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta..
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lentin, L. (1981). *A criança e a linguagem oral ensinar a falar onde? Quando? Como?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, M. (2009). *Despertar para a ciência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moura, M.. (1978). *O pensamento de Paulo Freire uma revolução na educação*.Lisboa: Multinova.
- Montessori, M. (1948). *A descoberta da criança*. Lisboa: Portugália.
- Niza, S. (1987). *Movimento da Escola Moderna- um espaço de auto formação cooperada dos educadores*. Lisboa: APEI
- Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela escrita*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ricardo, L. (1993a). *Gerir o Trabalho de projecto um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora .
- Ribeiro, L. (1993b). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora
- Robert A. & Williams, R. (2003). *Ciência para crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do meio no 1º ciclo fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Silva, M. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação Em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Trudelle, P. (2001). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. (1979). *O pensamento e linguagem*. Lisboa: Antidoto.
- Zabala, A. (1998). *A prática Educativa Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Anexos

Anexo I

Anexo II

Anexo III

