



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

Sandra Carina da Cunha Oliveira

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

Orientado por
Manuel Luís Pinto Castanheira
Maria do Céu Ribeiro

Bragança
2014

“Cada Um De Nós É, Ao Mesmo Tempo, Aluno E Professor
Alcançamos os Melhores Resultados Quando Ensinamos A Nós Próprios Aquilo Que
Queremos Aprender ”
(Johnson & Johnson, 1997, p. 16)

“Confiem nas Crianças. Não há nada mais simples e, simultaneamente, mais difícil.”
(Holt, 2001, p. 10)

Dedicatória

Às pessoas importantes da minha vida

Agradecimentos

Ao longo desta caminhada vivi muitos momentos bons e maus. Sinto que aproveitei de todas as formas os bons momentos e aprendi imenso com os maus. No entanto, tive a felicidade de encontrar várias pessoas durante esta jornada que me ensinaram, apoiaram e acompanharam em todos esses momentos, sem exceção. Confesso que tive alguma dificuldade em “resumir” os agradecimentos, que são imensos. Isto porque a caminhada na Escola Superior de Educação de Bragança não vem de agora, mas desde 2009, quando ingressei na licenciatura em Educação Básica.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais e irmão pela confiança e apoio que depositaram em mim, em todos os sentidos. Mesmo estando num bom Instituto, acompanhada por professores notáveis, sem o apoio dos meus familiares nada disto teria sido possível.

Devo imenso a todos os professores que me acompanharam ao longo deste caminho. No entanto gostaria de referenciar, particularmente, os professores supervisores e cooperantes por todo o trabalho, empenho, apoio e carinho que demonstraram ao longo da minha prática de ensino supervisionada. Agradeço, ainda, às crianças que acompanhei e que me acompanharam, tanto dos grupos em que era estagiária como dos outros grupos de crianças das instituições.

Às auxiliares das instituições que me “abraçaram” pois não são menos importantes do que as restantes pessoas que já referi. Foram estas que me apoiaram e conviveram comigo de uma forma muito agradável durante todo este tempo, demonstrando, ainda hoje, uma grande amizade para comigo.

Preciso agradecer também aos familiares das crianças que se demonstraram sempre disponíveis, ao serem solicitados, para a realização de atividades nas escolas.

Por fim, agradeço imenso ao meu namorado pelo apoio e compreensão, que manifestou em todos os instantes e aos meus amigos que foram impecáveis, apoiando-me sempre, sem medir esforços.

Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

EPE – Educação Pré-Escolar

IPB – Instituto Politécnico de Bragança

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME/DEB – Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

STAD – Student Team Achievement Divisions

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Resumo

O presente relatório retrata e analisa o trabalho desenvolvido na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estágio curricular realizou-se em duas instituições da rede pública, uma da Educação Pré-Escolar e outra do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se trabalharam as diferentes áreas do conhecimento estabelecidas para cada um dos níveis educativos. O total de crianças abrangidas é 40, divididos pelos grupos da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, com idades de 3 a 9 anos.

Para proporcionar uma visão mais ampla das instituições e da realidade de cada grupo de crianças, foi elaborada a caracterização dos dois contextos. No decorrer deste percurso, promoveram-se várias experiências de aprendizagem significativas tendo em conta não só o desenvolvimento cognitivo mas também o desenvolvimento pessoal e interpessoal. Selecionaram-se oito experiências de aprendizagem (quatro para a Educação Pré-Escolar e quatro para o 1.º CEB) desenvolvidas em contexto de PES que se apresentarão reflexivamente. De acordo com as reflexões feitas ao longo deste percurso, fundamenta-se teoricamente este relatório tendo em conta os seguintes pontos: a diferenciação/articulação pedagógica entre os dois níveis educativos e a fundamentação das opções educativas. Nas considerações finais destaco a minha visão geral de toda a prática e do relatório, valorizando os diferentes momentos da prática (observação, cooperação, intervenção, avaliação e reflexão), os diferentes pontos abordados, teoricamente, neste documento e o meu entendimento acerca desta unidade curricular.

Palavras-chave: Experiências de aprendizagem, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, interdisciplinaridade.

Abstract

This report depicts and analyzes the work developed in the curricular unit Supervised Teaching Practice, under the master's degree in Preschool Education and Teaching of the First Cycle of Basic Education. The curricular internship took place in two public institutions, a Preschool Education and another of the 1st Cycle of Basic Education, where they worked the different areas of knowledge established for each of the above educational levels. The total number of children covered is 40, divided by groups of pre-school and first Cycle, ages 3 to 9 years.

To provide a broader view of the institutions and of the reality of each Group of children was elaborated the characterization of two contexts. In the course of this route, promoted several significant learning experiences taking into account not only the cognitive development but also personal development and interpersonal. Selected eight learning experiences (four for Preschool Education and four for the 1st CEB) developed in context of PES that if will reflexively. According to the reflections made along this route, based on theoretically this report taking into account the following points: differentiation/educational articulation between the two educational levels and explanation of the educational options. In the final considerations I highlight my whole practice overview and the report, highlighting the different moments of practice (observation, cooperation, assistance, evaluation and reflection), the different points addressed theoretically in this document and my understanding this curricular unit.

Keywords: Learning experiences, pre-school, 1st cycle of basic education, interdisciplinarity.

Índice Geral

Agradecimentos.....	I
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	III
Resumo	V
Abstract	VII
Índice Geral	IX
Índice de Figuras	XI
Índice de Quadros	XI
Índice de Anexos	XII
Introdução.....	13
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	17
1. Diferenciação/Articulação Pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
1.1. Conceito de Educação	17
1.2. Conceito e organização da Educação Pré-Escolar.....	18
1.3. Conceito e organização do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	19
1.4. Diferenciação pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
1.5. Articulação Pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	23
2. Importância da utilização de jogos educativos e trabalhos de grupo ao longo da prática pedagógica.....	24
2.1. O jogo educativo/atividade lúdica em contexto de sala	25
2.2. A aprendizagem cooperativa em contexto de sala	27
Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada em contexto da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	33
1. Caracterização do contexto na Educação Pré-Escolar.....	33
1.1. O jardim-de-infância	33
1.2. O grupo de crianças da sala.....	34
1.3. Organização do espaço – sala dos 3 anos.....	35
1.4. Organização da rotina diária.....	37
1.5. Interações com a comunidade educativa	39
2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar	41
2.1. Experiência de aprendizagem: De onde vêm as frutas e os legumes?	41
2.2. Experiência de aprendizagem: Uma nova utilização a dar aos materiais que deixamos fora	47
2.3. Experiência de aprendizagem: À descoberta de folhas de árvores diferentes	50
2.4. Experiência de aprendizagem: Como somos iguais dentro da diversidade cultural?	52
2.5. Reflexão final do estágio curricular em contexto de Educação Pré-Escolar.....	57

3. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	59
3.1. A escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico	59
3.2. O grupo de crianças do 3.º ano.....	59
3.3. A Organização do Espaço	61
3.4. Organização da rotina diária.....	62
3.5. Interações com a comunidade educativa.....	64
4. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico..	65
4.1. Experiência de aprendizagem: Como limpo o meu corpo por dentro?	65
4.2. Experiência de aprendizagem: E se a Carochinha e o João Ratão decidissem ter um filho?.....	70
4.3. Experiência de aprendizagem: O Natal está a chegar! Podemos partilhar?	75
4.4. Experiência de aprendizagem: Posso trabalhar em conjunto com a minha família.....	79
4.5. Reflexão final do estágio curricular em contexto de 1.º CEB.....	82
Considerações Finais.....	85
Bibliografia.....	89
Legislação referenciada.....	97
Anexos.....	97

Índice de Figuras

Figura 1 - Planta da sala dos 3 anos (55m ² de área).....	42
Figura 2 - Realização da atividade de correspondência entre os legumes/frutas e as caixas coloridas	49
Figura 3 - Criança a realizar a atividade, sobre germinação de sementes, individualmente	50
Figura 4 - Menina a raspar as cenouras para confeccionar o bolo de cenoura.....	51
Figura 5 - Visita ao supermercado.....	51
Figura 6 - Espantalha da sala dos 3 anos.....	52
Figura 7 - Xilofone de água construído com materiais reutilizáveis	55
Figura 8 - Uma das "fossilizações" elaboradas com o apoio das crianças	57
Figura 9 - História "Montanha, tens algum segredo?"	59
Figura 10 - Aluna, do IPB, de cultura africana a ensinar danças cabo-verdianas	60
Figura 11 - Momento de dança, ensinado pelas alunas de cultura chinesa	60
Figura 12 - Aranha construída com plasticina.....	62
Figura 13 - Contrato de aprendizagem já finalizado e afixado na parede da sala	66
Figura 14 - Planta da sala do 3.º ano de escolaridade (50m ² de área)	68
Figura 15 - Poema "Tudo ao Contrário"	72
Figura 16 - Poema com as quadras coloridas e os papéis coloridos com nomes das crianças	72
Figura 17 - Comparação entre representação icónica de 9x3 e a representação icónica de 3x9.....	73
Figura 18 - Exemplo de um dos cartões do dominó humano	74
Figura 19 - Construção do dominó humano no átrio da escola	74
Figura 20 - Criança a recortar o tecido que serviria de roupa para o corpo humano fotocopiado.....	75
Figura 21 - Fantoques utilizados ao longo da leitura da história	76
Figura 22 - Verso dos cartões do jogo de memória	78
Figura 23 - Frente dos cartões do jogo da memória	78
Figura 24 - Grupo de crianças a tentar resolver o problema.....	79
Figura 25 - Primeiro diapositivo do PowerPoint editado pela Gailivro	80
Figura 26 - Puzzles dos aparelhos reprodutores masculino e feminino	81
Figura 27 - Parte frontal do brinquedão	83
Figura 28 - As crianças entusiasmadas começaram a brincar imediatamente	83
Figura 29 - "Primo Agari"	85
Figura 30 - Criança a construir a sua janela familiar	86
Figura 31 - Exemplo de uma linha de tempo	86

Índice de Quadros

Quadro 1 - Papel de cada interveniente nos métodos de aprendizagem cooperativa (Quadro retirado de Ribeiro, 2006, p.32).....	35
Quadro 6 - Organização do tempo na sala dos 3 anos.....	44
Quadro 7 - Registo de observação da atividade emergente da escrita.....	61
Quadro 8 - Horário da turma de 3.º ano de escolaridade	69

Índice de Anexos

Anexo 1 - Exemplo da organização do grupo no método Graffiti Cooperativo (Figura retirada de Lopes & Silva, 2008, p.154).....	101
Anexo 2 - Exemplo da organização do grupo no método Jigsaw (Figura retirada dos textos de apoio de Pires, 2013)	101
Anexo 3 - Exemplo da organização do grupo no método Co-op Co-op (Figura retirada da revista NUFEN, vol.3, 2011).....	101
Anexo 4 - Contrato de aprendizagem que foi preenchido com o apoio das crianças	102
Anexo 5 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 1.º semana de intervenção.....	103
Anexo 6 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 2.º semana de intervenção.....	103
Anexo 7 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 3.ª semana de intervenção.....	104
Anexo 8 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 4.ª semana de intervenção.....	104
Anexo 9 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 5.ª semana de intervenção.....	105
Anexo 10 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 6.ª semana de intervenção.....	105
Anexo 11 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 7.ª semana de intervenção.....	106
Anexo 12 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 6.ª semana de intervenção.....	106
Anexo 13 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 9.ª semana de intervenção.....	107
Anexo 14 - Caso concreto analisado em conjunto com as crianças	107
Anexo 15 - Questionário aplicado às professoras	108
Anexo 16 - Questionário aplicado aos encarregados de educação.....	108
Anexo 17 - Questionário aplicado às crianças	109
Anexo 18 - Registo de observação sobre a atividade de recorte	109
Anexo 19 - Registo de observação sobre uma atividade de expressão musical (os nomes são fictícios).....	110
Anexo 20 - História "Montanha tens algum segredo" da minha autoria.....	110
Anexo 21 - Frases para trabalhar os tipos de frase.....	114
Anexo 22 - Grelha do jogo do STOP	115
Anexo 23 - Labirinto da divisão (neste labirinto o caminho já está colorido a vermelho) .	115
Anexo 24 - Problema do agricultor (adaptado de Damas <i>et al.</i> , 2010, pp. 62-63).....	116

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, de ora em diante designada como PES, e refere-se ao estágio concretizado em contexto de Educação Pré-Escolar, de ora em diante designada como EPE, e 1.º Ciclo do Ensino Básico, de ora em diante designado como 1.º CEB. Este relatório tem por finalidade apresentar, reflexivamente, oito experiências de ensino-aprendizagem, fundamentadas teoricamente. Estas reflexões foram necessárias e importantes, ao longo do estágio, pois permitiram a seleção e preparação de atividades pedagógicas adequadas aos diferentes contextos e grupos de crianças, de modo a proporcionar aprendizagens significativas e um bom ambiente educativo. Zabala (1998) refere que “os docentes, independentemente do nível em que trabalhem, são profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado” (p. 10).

A PES concretizou-se em duas instituições educativas da rede pública com dois grupos de crianças, distintos, relativamente à faixa etária e ao comportamento. Algumas crianças são provenientes de zonas rurais. Desta forma, considero que as diferenças de região, variando entre a cidade e a aldeia, são uma forte influência no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Isto porque desenvolvem alguns conhecimentos típicos da sua região que, por vezes, é importante permitir que partilhem essas aprendizagens extracurriculares com o intuito de transmitir novos conhecimentos aos colegas de regiões diferentes. A gestão do tempo e a flexibilidade do processo de ensino-aprendizagem são dois fatores importantes para a aprendizagem das crianças, sendo necessário adaptá-los aos vários grupos e principalmente às diferentes crianças, como ressalva o Ministério da Educação (1998):

(...) a ‘gestão flexível do currículo’ tem subjacente o princípio da importância da escola e dos professores na configuração curricular, não implicando, portanto, uma estrutura organizacional única e pressupondo, sim, uma ‘adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, a promoção de um ensino de melhor qualidade para todos’ (citado por Viana, 2007, p. 20).

Tendo em conta esta referência e de modo a centrar o processo de ensino-aprendizagem na criança, estipulei como principais objetivos: estabelecer uma relação de proximidade com as crianças, de modo a compreender as suas necessidades a nível escolar; adaptar o processo de ensino-aprendizagem aos diferentes contextos e crianças; aliar o ensino de conteúdos com a construção de valores; e, desenvolver atividades baseadas nos métodos de aprendizagem cooperativa.

Consideramos que as crianças possuem um vasto leque de conhecimentos desenvolvidos em contextos não formais e que, muitas vezes, são considerados mais motivadores/interessantes. Tal como se referiu anteriormente, torna-se importante permitir

que as crianças beneficiem de momentos de partilha desses conhecimentos, os quais, por vezes, até se traduzem em atividades emergentes. Deste modo, tentamos estabelecer, não só a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do saber mas proporcionar, também, momentos de trabalho em grupo e realização de atividades lúdicas. Assim, consideramos fulcral o desenvolvimento de uma pesquisa sobre a utilização de jogos educativos e a realização de trabalhos em grupo que foram uma constante ao longo da prática pedagógica e que contribuíram positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de aclarar os diferentes objetivos traçados ao longo da PES, organizamos este relatório em três capítulos, um teórico, um prático e outro sobre as considerações finais. O primeiro consistirá na apresentação e fundamentação de alguns temas que se demonstraram pertinentes no decorrer da PES. Nesse sentido, dedicamos o primeiro subcapítulo à diferenciação/articulação pedagógica entre a EPE e o Ensino do 1.º CEB, sendo que percebemos que não são apenas as crianças que sentem dificuldade na transição entre os dois contextos mas também os educadores/professores demonstram algumas dificuldades quando expostos, inicialmente, a um contexto diferente. O educador/professor estagiário também sente essa transição quando termina a sua prática num contexto e passa para o contexto seguinte.

O último subcapítulo foi dedicado a duas das estratégias que influenciaram muitos momentos de planificação e realização de atividades, desenvolvidas através da utilização de jogos educativos e os métodos de aprendizagem cooperativa. Estas estratégias foram fulcrais na EPE porque, neste contexto, trabalha-se com crianças que precisam de brincar, por isso o interesse em valorizar o lúdico que é proporcionado pelos jogos. As crianças contactam com várias experiências sociais o que leva à utilização de um método cooperativo. No 1.º Ciclo surgiu a ideia de se utilizar estas estratégias com o intuito de cativar o grupo para o gosto em aprender.

No segundo capítulo deste relatório foram organizados quatro pontos relacionados com a prática realizada nos contextos. Os dois primeiros estão relacionados com a prática pedagógica em contexto de EPE e os seguintes foram direcionados para a prática pedagógica em contexto de 1.º CEB. Deste modo, optamos por realizar, previamente, uma caracterização dos diferentes contextos, sendo esta apresentada nos pontos 1 e 3, respetivamente. Os subcapítulos 2 e 4 foram destinados à apresentação e reflexão das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos respetivos contextos.

A PES permitiu, primeiramente, a articulação entre os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado, tanto a nível teórico como prático e também a necessidade de aprender a refletir sobre os vários aspetos que vão surgindo ao longo da prática e que variam de contexto para contexto.

De referir que ao longo deste trabalho os verbos utilizados foram conjugados tanto na 1.ª pessoa do singular como na 1.ª pessoa do plural, não por uma confusão relativamente ao número de pessoa a utilizar mas sim por dois motivos que serão clarificados. O primeiro motivo refere-se ao facto de em determinadas situações, como os agradecimentos, as

reflexões e as conclusões se destinarem principalmente a sentimentos pessoais que são difíceis de ser traduzidos numa 1.^a pessoa do plural, devido à percepção subjetiva. O segundo motivo refere-se ao facto de que, enquanto estagiária, tenho o privilégio de ter uma educadora/professora cooperante e dois professores supervisores. Portanto, existem momentos próprios do meu trabalho mas também momentos de trabalho conjunto e ambos merecem ser valorizados. Daí utilizar as duas conjugações na redação deste texto.

Capítulo I – Enquadramento teórico

Tivemos que fazer opções, apresentando temáticas que julgamos pertinentes para a fundamentação das opções educativas da PES. Assim, iniciamos com uma breve referência ao conceito de Educação e outros conceitos considerados importantes para a concretização deste trabalho. São eles: a diferenciação/articulação pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a importância da utilização de jogos educativos e trabalhos de grupo ao longo da prática pedagógica.

1. Diferenciação/Articulação Pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sendo a Educação uma área muito abrangente, dedicamos um subcapítulo onde se define a educação e a partir dessa definição estruturamos um caminho de conceitos particulares, relativamente aos níveis educativos deste mestrado. Depois de se apresentar esses conceitos, serão exploradas algumas diferenças entre os dois níveis educativos e a forma como se pode articular essas diferenças.

1.1. Conceito de Educação

Durante muitos anos, filósofos como Platão, Aristóteles e Montesquieu defendiam a educação como sendo algo feito individualmente com o objetivo de formar educandos que zelassem pela sua cidade e escolhessem os seus governantes (Cruz, 2009). No entanto, atualmente, a educação é exercida num meio social onde existe partilha de conhecimentos e tal como refere Durkheim (1978, citado por Cruz, 2009)

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política (...) (p. 2).

Todavia, existem outras definições que demonstram o desenvolvimento da educação ao longo do tempo, referindo que “Educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente” (Demo, 1996, p.16 citado por Cruz, 2009, p. 2), ou seja, permite-se, à criança, a construção da sua autonomia através da pesquisa ou partilha de conhecimentos desenvolvidos em contexto extra-curricular. A criança apresenta diferentes níveis cognitivos sendo a idade e as suas vivências dois fatores que influenciam o desenvolvimento destes níveis, entre outros. Por isso, a Lei de Bases do Sistema Educativo, de ora em diante designada como LBSE, veio anunciar que “A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” e que “Ingressam no ensino básico as crianças que

completem 6 anos de idade até 15 de Setembro” (*Diário da República I série-A, N.º 166/2005, p. 5126*).

1.2. Conceito e organização da Educação Pré-Escolar

Tal como se referiu no ponto anterior, a LBSE veio organizar o sistema educativo, definindo-o como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (*Diário da República I série-A, N.º 166/2005, p.5124*). Refere, também, a organização do sistema educativo, em três etapas: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. Neste ponto, a pesquisa centrar-se-á em torno da educação pré-escolar, com o intuito de a definir, clarificar a quem se destina, como está organizada e como se estabelece a avaliação.

Relativamente ao conceito de EPE existe um certo conflito entre o uso das palavras *ensino* e *educação*, relativamente à prática pedagógica exercida. Tal como refere Pasqualini (2010, citando Cerisara, 2004) a EPE “faz parte da educação básica, mas não tem como objetivo o ensino e, sim, a educação das crianças pequenas” (p. 163) porque se trata de uma etapa complementar à ação educativa da família que pretende inserir a criança na sociedade. Ao consultar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, de ora em diante designadas como OCEPE, deparamo-nos imediatamente com a seguinte definição

(...) a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção¹ educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME/DEB, 1997, p. 15).

Sendo a educação pré-escolar uma etapa de complementaridade e cooperação com a ação educativa da família e destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos, para Bassedas, Huguet e Solé (1999) os aspetos relevantes da sua frequência são:

A turma² dos três anos como um momento de transição entre os dois ciclos. (...) O domínio progressivo da linguagem verbal que permite conhecer o mundo que as envolve. (...) O alcance de uma grande autonomia nos hábitos pessoais (vestir, comer, higiene pessoal). (...) A importância da comunicação com a família (pp. 87-88).

¹ Este trabalho foi elaborado conforme o novo acordo ortográfico, embora algumas citações não estejam consoante esse acordo.

² Apesar dos autores remeterem para a expressão “turma”, esta não é a mais adequada para a educação pré-escolar. A expressão “grupo” é a mais adequada.

Dentro da sala de atividades cabe ao educador gerir/organizar o tempo e o espaço de forma adequada, ao grupo de crianças. Existem várias formas de a organizar, dependendo, também, dos modelos educativos adotados.

Todos os itens referenciados também influenciam a realização da planificação e da avaliação, pois como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997),

A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento (p. 27).

Não se trata de uma avaliação quantitativa, pois

(...) as competências das crianças mais pequenas são dependentes da situação ou contexto, não se coadunando com os constrangimentos impostos por uma *checklist* estandardizada. Uma avaliação e monitorização contínuas no decurso da experiência de jardim-de-infância configuram-se como uma abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Portugal & Laevers, 2010, p. 10).

Por isso, durante o processo educativo devem existir vários momentos de reflexão planeados que se traduzem numa avaliação pessoal do educador mas também das crianças, no sentido de perceber se as atividades realizadas lhes estimularam o desejo e a curiosidade de aprender e, tendo em conta os resultados obtidos, corrigir e adequar o processo educativo permitindo a evolução positiva das crianças.

1.3. Conceito e organização do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Após o esclarecimento de alguns aspetos relativos à EPE, conduzimos o foco da pesquisa para o 1.º CEB, com o intuito de clarificar, também, alguns aspetos como o conceito deste nível educativo, a quem se destina, como está organizado e como se realiza a avaliação.

O 1.º CEB está enquadrado na segunda etapa da educação. Esta para além de integrar o ensino básico, também compreende o ensino secundário e o superior, incluindo outras atividades dos tempos livres, tal como nos indica a LBSE.

Não existe uma definição concreta do 1.º Ciclo, uma vez que este faz parte de um grande grupo denominado Ensino Básico, como já foi referido. No entanto, este grande grupo apresenta uma definição geral sendo que é uma formação universal e de frequência obrigatória até aos 15 anos de idade, ocorrendo gratuitamente de modo a que todos os cidadãos possam usufruir de uma formação geral comum. O Departamento da Educação Básica (2004) definiu o Ensino Básico como

(...) a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (p. 11).

Este nível educativo exige uma organização bem estruturada para que a aprendizagem das crianças se desenvolva o mais adequadamente possível. Tal como nos indica o artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto – *Lei de Bases do Sistema Educativo*, “No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. Apresenta como objetivo geral “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora”. Este nível educativo é composto por quatro anos de escolaridade e destina-se a crianças com idades iguais ou superiores a 6 anos.

O 1.º Ciclo é orientado por programas estabelecidos pelo Ministério da Educação e, como indica o Departamento de Educação Básica, esses programas são estruturados por três objetivos gerais:

Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social;
Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;

Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (2004, p. 13).

Relativamente à avaliação no 1.º CEB, esta orienta o percurso escolar, tendo como objetivo melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem através da verificação do grau de execução das metas curriculares estipuladas para o ensino básico.

Sendo que o ano letivo é composto por três períodos, é estabelecida uma avaliação qualitativa para cada criança, no final de cada período letivo, tendo em conta todo o seu trabalho realizado. Tal como nos refere o artigo 3.º do Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro, neste processo de avaliação intervém o professor, a criança, o conselho de docentes, os órgãos de gestão da escola, o encarregado de educação, o docente de educação especial e outros profissionais que influenciem o desenvolvimento escolar da criança e a administração educativa. Depois de apresentada a avaliação, esta deve permitir que, em conjunto, a criança e o professor tentem ultrapassar as dificuldades de aprendizagem e, se necessário, reajustar o processo de ensino.

1.4. Diferenciação pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apresentados os dois níveis educativos, serão esclarecidas algumas diferenças pedagógicas que existem entre ambos. Relativamente aos documentos utilizados, na EPE o educador(a) orienta-se essencialmente por dois documentos intitulados “Metas de aprendizagem”, que são uma referência de apoio à planificação tendo em conta os processos, as estratégias e a progressão da aprendizagem adquirida pelas crianças, e “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” que

Não são um Programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos (ME/DEB, 1997, p. 13)

As metas de aprendizagem indicam-nos que a EPE se apoia em seis áreas: Área do Conhecimento do Mundo (Domínio da Localização no espaço e no tempo, Domínio do Conhecimento do ambiente natural e social e Domínio do Dinamismo das inter-relações natural-social), Área das Expressões (Domínio da Apropriação das linguagens elementares das artes, Domínio do Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, Domínio do Desenvolvimento da criatividade e Domínio da Compreensão das artes no contexto), Área da Formação Pessoal e Social (Domínio da Identidade/Auto-estima, Domínio da Independência/Autonomia, Domínio da Cooperação, Domínio da Convivência democrática/Cidadania e Domínio da Solidariedade/Respeito pela Diferença), Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Domínio da Consciência Fonológica, Domínio do Reconhecimento e Escrita de palavras, Domínio do Conhecimento das convenções gráficas e Domínio da Compreensão de discursos orais e interação verbal), Área da Matemática (Domínio dos Números e Operações, Domínio da Geometria e Medida e Domínio da Organização e Tratamento de Dados) e Área das Tecnologias de Informação e Comunicação (Domínio da Informação, Domínio da Comunicação, Domínio da Produção e Domínio da Segurança). As OCEPE indicam-nos que a EPE se apoia em três áreas: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação (Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática) e a Área de Conhecimento do Mundo. Estas são mais globalizantes do que as apresentadas pelas metas de aprendizagem que são mais específicas.

Já no 1.º Ciclo o professor orienta-se por programas estabelecidos pelo Ministério da Educação e pelo “Currículo Nacional do Ensino Básico” que nos indicam que a estrutura curricular deste nível educativo se apoia em Áreas Curriculares Disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões), Áreas Curriculares Não Disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), Área curricular disciplinar de

frequência facultativa (Educação Moral e Religiosa) e Atividades de Enriquecimento Curricular.

Porém, tanto a EPE como o 1.º Ciclo orientam-se pelas Metas de Aprendizagem pois

considera-se da maior importância para a qualidade do ensino e da aprendizagem que os professores e educadores de cada nível e/ou ciclo analisem as metas que antecedem e as que dão continuidade à aprendizagem dos alunos³ num dado momento (Ministério da Educação, Metas de Aprendizagem, 2012)

permitindo e incentivando uma “visão vertical da progressão da aprendizagem dos alunos ao longo do currículo” (Ministério da Educação, 2012).

Quanto à organização do espaço de sala de atividades/aulas, na EPE as salas são organizadas por áreas (por exemplo a área da casa das bonecas, a área da biblioteca, a área da garagem, área das experiências ou da ciência, etc.) e no 1.º CEB as salas não apresentam qualquer divisão de áreas e a maior parte do espaço é ocupado com mesas e cadeiras, que podem estar organizadas de várias formas (por exemplo, em formato de “U”, paralelas umas às outras, etc.).

O tempo é organizado consoante a metodologia adotada. No entanto, sente-se uma relativa diferença entre a rotina dos dois níveis educativos, sendo que na EPE, muitas vezes, não parece existir uma obrigatoriedade no cumprimento de um horário ao contrário do que acontece nas instituições de 1.º Ciclo que até possuem, na maioria dos casos, uma campanha que sinaliza o momento de entrada e saída das aulas.

No que diz respeito ao número de educadores/professores em cada sala, tanto num nível educativo como no outro prevalece a monodocência. No 1.º Ciclo procura-se preparar as crianças para o ciclo seguinte que envolve a pluridocência.

O vocabulário utilizado e a forma como se aborda a criança também diferem entre os dois níveis educativos. Este não deve ser descuidado em nenhum dos dois níveis. Porém, senti que no Jardim-de-Infância se valoriza mais a participação das crianças do que no 1.º Ciclo. Ao longo da minha prática tive como referência a pedagogia participativa, independentemente do nível educativo, sendo que

as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definirem as suas intenções e para escutarem as intenções dos outros. (...) a criança ouve e se ouve. O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 114).

Concordando com Oliveira-Formosinho e Formosinho, como referi anteriormente,

³ Apesar de alguns autores utilizarem a expressão “aluno”, mantive a utilização da expressão “criança” ao longo do trabalho para que este seja coerente. Não se pode alterar as citações. Por isso, surgirão mais citações em que os autores utilizam a expressão “aluno”. É de salientar que ambas as expressões são adequadas para o 1.º Ciclo.

tanto na prática desenvolvida em contexto de EPE como em contexto de 1.º CEB, tive como referência este tipo de pedagogia com o intuito de que a criança participasse na construção do seu próprio conhecimento.

1.5. Articulação Pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A articulação pedagógica define-se como um conjunto de “mecanismos encontrados pelos docentes para facilitar a transição entre ciclos” (Serra, 2004, p. 75), favorecendo a continuidade educativa que

(...) é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto que numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para um maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem do produto objectivado, na articulação é o processo que se dimensiona (Dinello, 1987, p. 60).

Esta articulação deve ser perspectivada com o intuito de criar “pontes” entre os dois contextos para acompanhar a criança de modo a que o seu desenvolvimento seja harmonioso. A formação de profissionais qualificados para os dois níveis educativos (como os que forma este Mestrado) beneficia essa articulação, sendo que estes profissionais adquirem competências que lhes permitem ter uma visão integrada do desenvolvimento e da aprendizagem. Assim, para uma educação de qualidade, o educador/professor deve assumir um papel de investigador, dinamizador, trabalhar em cooperação e comunicar com os diversos membros da comunidade educativa (Roldão, 2005). Sendo que a transição para a escolaridade obrigatória acarreta várias diferenças pedagógicas, esta deve ter em conta várias estratégias para uma melhor adaptação entre os diferentes contextos. Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997)

Distinguem-se 3 tipos de condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1.º ciclo com possibilidades de sucesso: as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes (p. 90).

Desta forma, a articulação não deve ser perspectivada individualmente mas sim como um triângulo, sendo que esta deve envolver a escola e o jardim-de-infância mas também as famílias. De acordo com Serra (2004) distingue-se três tipos de articulação curricular: a articulação curricular espontânea, que é estabelecida naturalmente, devido à proximidade geográfica entre as instituições e da qual surgem projetos que envolvem os dois contextos; a articulação curricular regulamentada, que provém de deveres legais e consta dos documentos das escolas; e a articulação curricular efetiva que acontece de modo consciente e assumido entre os docentes de níveis diferentes. Este último tipo de articulação pode assumir três formas: ativa (caracteriza-se pelo conhecimento profundo dos dois contextos,

tanto pelos educadores como pelos professores e ambos estão efetivamente empenhados em promover a articulação curricular), reservada (caracteriza-se por uma atitude menos voluntária e mais expectante, em que os profissionais não demonstram empenho total na promoção da articulação curricular) ou passiva (caracteriza-se pelo desinteresse na promoção da articulação curricular).

O educador/professor deve utilizar estratégias relacionadas com a articulação curricular e com a prática pedagógica desenvolvida em contexto de sala, utilizando metodologias e materiais diversos que possam motivar as crianças.

2. Importância da utilização de jogos educativos e trabalhos de grupo ao longo da prática pedagógica

Atualmente vivemos numa sociedade tecnológica em que as crianças são cativadas facilmente por várias tecnologias que lhes chegam rapidamente “às mãos”. Uma estratégia que se tornou bastante eficaz, na prática educativa, relativamente à motivação para aprender foi a utilização de jogos, devido ao seu carácter lúdico e cativante. Cabe ao educador/professor atribuir um determinado significado à atividade apresentada e direcioná-la para determinados conteúdos das diferentes áreas do saber, motivando, implicitamente, as crianças para as atividades que se realizarão de seguida.

Deste modo, segundo Erasmo e Baseadow (s.d., citados por Falkembach, 2002):

O jogo não é senão uma forma, um continente necessário tendo em vista os interesses espontâneos da criança; porém não tem valor pedagógico em si mesmo. Tal valor está estritamente ligado ao que passa ou não pelo jogo. Ao pedagogo cabe fornecer um conteúdo, dando-lhe a forma de um jogo, ou selecionar entre os jogos disponíveis na cultura lúdica infantil aqueles cujo conteúdo corresponde a objetivos pedagógicos identificáveis (p. 1).

Uma outra estratégia que se demonstrou bastante eficaz na motivação das crianças para a aprendizagem foi a realização de trabalhos em grupo e, como já se referiu no subcapítulo anterior, educar implica socializar, ou seja, permitir o contacto entre os educandos na pesquisa e na partilha de conhecimentos. Neste sentido, surge um novo conceito associado aos trabalhos de grupo, sendo este a aprendizagem cooperativa. Para Abrami *et al.* (1996, citado por Lopes & Silva, 2008)

A aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo. Quando as crianças trabalham em grupo de maneira tradicional é possível que interajam, enquanto em grupo cooperativo as atividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida (p. 6).

Em suma, através da utilização deste método pretende-se transmitir às crianças valores como o respeito e a interajuda, pois, para que se consiga atingir uma aprendizagem significativa através da cooperação é importante que as crianças saibam respeitar os colegas percebendo que todos têm um papel importante.

2.1. O jogo educativo/atividade lúdica em contexto de sala

2.1.1. Conceitos

O jogo pode ser visto como uma atividade que permite o desenvolvimento da habilidade mental e da imaginação, através de atividades práticas e lúdicas com regras estipuladas. Para Rodrigues (2001), “O jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem” (p. 86). Desta forma, pode considerar-se que o jogo pode ser educativo e ao mesmo tempo lúdico, cabendo ao educador/professor planejar, organizar e verificar as atividades educativas utilizando métodos e recursos que permitam criar condições ideais para que as crianças dominem os conteúdos das diferentes áreas do saber desenvolvendo, também, o espírito de iniciativa, a curiosidade, a imaginação, a concentração, o interesse e a autonomia.

Segundo Falkembach (2002),

O primeiro tipo de jogo na vida de uma criança é o jogo de exercício físico. Esse tipo de jogo submete as crianças a vários comportamentos sem modificar suas estruturas, exercitando-as pelo simples prazer de executar uma ação. Não incluem a interpretação de símbolos e não possuem regras. Depois vem o jogo simbólico que consiste em satisfazer o “eu” e o jogo de regras que implica em compreender e seguir as regras estabelecidas formando as relações sociais nas crianças. São jogos com competição (p. 3).

Embora, à primeira vista, a palavra jogo transmita a noção de brincadeira e desperdiçar tempo na aprendizagem de conteúdos, quando se observa a palavra no seu sentido etimológico verifica-se que, como refere Tezani (2006) é no brincar que “a criança articula teoria e prática, formula hipóteses e as experiências, tornando a aprendizagem atrativa e interessante” (p. 6) e no “jogo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado” (p.7). Neste sentido, ao utilizar jogos educativos em contexto de sala de aula permite-se que a criança desenvolva o gosto pelo aprender, que por vezes se perde no meio da rotina diária.

2.1.2. Vantagens e desvantagens da utilização de jogos educativos/atividades lúdicas

O jogo é um recurso pedagógico fulcral para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, sendo que este se caracteriza “por estimular a imaginação infantil, auxiliar no processo de integração grupal, liberar a emoção infantil, facilitar a construção do conhecimento e auxiliar na aquisição da auto-estima” (Falkembach, 2002) e, como referem Vieira e Oliveira (2010)

Durante os jogos e brincadeiras, as crianças adquirem diversas experiências, interagem com outras pessoas, organizam seu pensamento, tomam decisões, desenvolvem o pensamento abstrato e criam maneiras diversificadas de jogar, brincar e produzir conhecimentos (p. 2).

O facto de o jogo ser interpretado como uma atividade lúdica permite a fácil aceitação pelas crianças que não o entendem como uma atividade desinteressante e obrigatória. Para reforçar esta ideia, Jesus (2011, citando Huizinga, 2004)

relaciona o lúdico com o jogo; essa relação ocorre porque o jogo é uma atividade livre, “não-séria”, (...) é exterior a vida habitual, tem a capacidade de absorver o jogador, não está ligada a interesses materiais, é praticado em tempo e local determinado, segue regras e possui uma ordem. O lúdico possui as seguintes características: “ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo e entusiasmo”, (...) que também podem ser vistos no jogo (p. 14).

Porém, o educador/professor não pode esquecer um pormenor muito importante: o processo de ensino-aprendizagem deve ser harmonioso para que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorra de forma significativa. Ao planear as atividades, estes profissionais não devem perspetivar jogos para ‘todos os instantes e momentos’. Para Piaget (Souza & Brenelli, 2011) existem dois tipos de jogos: os jogos simbólicos e os jogos de regras. Geralmente os jogos simbólicos surgem naturalmente porque são vistos como uma brincadeira de faz-de-conta. Por isso, cabe ao educador/professor permitir à criança que participe na construção do seu próprio conhecimento, porque, neste sentido, “As crianças pequenas adoram jogos e conseguem inventá-los a partir de quase tudo” (Holt, 2001, p. 37), o que não exige a necessidade de o educador/professor estar constantemente a construir jogos. No entanto, estes devem acompanhar o desenvolvimento da criança com o intuito de a ajudar a adquirir os conteúdos, das diferentes áreas do saber, no tempo certo e corretamente. Continuando esta ideia, Holt refere ainda o seu receio de que

o conceito de «educação» da maior parte das pessoas não corresponda a este. Vêm-na como a obrigação de ir para um local chamado escola, onde as crianças são obrigadas a aprender coisas que não desejam, sob a ameaça de lhes acontecerem coisas terríveis se não o fizerem. É inútil dizer que a maioria não gosta lá muito deste jogo e pára de o jogar assim que possível.

Mesmo em sentido mais estrito, o tipo de jogos que eu jogava com Lisa são educacionais. Dão à criança uma forte sensação de causa e efeito, de como uma coisa conduz a outra. Por outro lado, ajudam a criança a sentir que é importante, que pode ter alguma influência no mundo que a rodeia (2001, p. 38).

Deste modo, e como salienta Falkembach (2002), a utilização de jogos educativos/atividades lúdicas em contexto de sala de aula detém os seguintes aspetos como vantagens: despertam o interesse das crianças; permitem a realização de atividades que podem ser individuais ou de grupo; favorece as relações de socialização; concomitantemente podem explorar a ludicidade e o raciocínio; desenvolvem as habilidades funcionais, a confiança, a autonomia e a iniciativa; facilitam a aprendizagem; permitem a

tomada de decisões e avaliações; ajudam na percepção de conceitos de difícil compreensão; exigem uma participação ativa; auxiliam na conceção de estratégias para a resolução de problemas.

No entanto, se os jogos levados para a sala de aula não forem bem planeados e organizados também apresentam algumas desvantagens na sua utilização, tais como: se não se utilizar o jogo corretamente, este pode perder o objetivo inicial; existem conceitos que são difíceis de explicar através dos jogos; se existir uma grande interferência do professor, o jogo perde a noção de lúdico; se a criança for obrigada a jogar, perde-se a noção de que o jogo não é uma atividade obrigatória mas sim livre e espontânea; as regras devem ser bem explicadas, senão criam desorientação; a utilização de jogos não deve ser demasiado frequente porque pode causar a ideia de que se aprende apenas a partir da brincadeira.

Atualmente, existem imensos recursos tanto para construir como para realizar jogos educativos, que podem auxiliar o educador/professor a transformar uma aula transmissiva numa aula participativa onde se distingue a utilização de jogos educativos/atividades lúdicas e outras estratégias de ensino que valorizam a aprendizagem em ação.

2.2. A aprendizagem cooperativa em contexto de sala

2.2.1. Conceito

Vygotsky defende que as crianças aprendem mais e melhor quando trabalham em conjunto em grupos heterogéneos, designando esse tipo de aproximação como a Zona de Desenvolvimento Proximal, de ora em diante designada por ZDP, e Piaget defende que o meio social influencia o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento.

Aprender cooperativamente não significa trabalhar em grupo mas também envolve esse tipo de trabalho. A diferença reside no tipo de regras estipuladas, na necessidade de interdependência, na “responsabilidade individual, [nas] competências sociais e [no] feedback sobre a atividade” (Lopes & Silva, 2008, p. 6). Este método permite que as crianças adquiram e desenvolvam competências cognitivas e sociais, sendo que “a aprendizagem cooperativa pode ser realizada através de trabalho de pares, fomentando a partilha, a observação, a troca de ideias e de informação, assim como a resolução de problemas” (Damasceno, 2012, p. 15). Nos seus textos de apoio, Pires (2013) refere que neste método “Os alunos são colocados em grupos heterogéneos, trabalhando em interacção para um objectivo comum” (p. 1) consistindo, assim,

na estruturação dos objectivos de modo a que a organização da aula crie pautas de socialização positivas face às pautas clássicas do tipo competitivo, apresenta-se como uma alternativa eficaz ao ensino tradicional baseado fundamentalmente em formas de aprendizagem individual e/ou competitiva (Aguado, 2000 citado por Ribeiro, 2006, p. 2).

Neste seguimento, Ribeiro (2006 citando Cool e Colomina, 1990) refere que “os objectivos de cada participante estão de tal modo vinculados entre si que cada um deles só pode alcançar os seus objetivos se, e apenas se, os outros alcançarem os seus” (p. 3). Este método integra outros mais específicos, sendo que vários autores optam por referir métodos em vez de método exatamente pela aprendizagem cooperativa consistir na utilização de várias estratégias que podem e devem ser adaptadas ao grupo em questão. Deste modo, serão apresentados cinco desses métodos. A apresentação dos métodos será feita de forma aleatória, independentemente da sua eficácia ou grau de importância. A informação destes cinco métodos apresentados foi baseada nos textos de apoio de Pires (2013) que nos expõe que:

Graffiti Cooperativo – Este método consiste em agrupar crianças e atribuir-lhes uma folha dividida num número igual à quantidade de elementos de cada grupo. Em cada divisão da folha deverá realizar-se uma categoria específica. Como se pode verificar no anexo n.º 1, cada criança tem uma divisão da folha. Porém, depois de um certo tempo a folha deve rodar para que todas as crianças tenham oportunidade de trabalhar com as quatro categorias, neste caso.

Jigsaw (Quebra-cabeças ou puzzles) – Este método consiste em agrupar crianças para trabalharem com conteúdos que foram distribuídos pela mesma quantidade dos elementos do grupo. Cada elemento deve trabalhar na parte da matéria que lhe foi atribuída. Depois de cada um trabalhar a sua matéria, formam novos grupos, como podemos verificar no anexo n.º 2, mas cada um desses grupos será composto por um elemento de cada grupo de origem. No entanto, nestes novos grupos, todos os elementos de cada grupo devem ter trabalhado a mesma parte da matéria para debaterem o assunto de modo a dissipar qualquer dúvida existente. Depois deste debate todos voltam ao grupo de origem com o intuito de cada um ensinar aos colegas a sua parte da matéria.

Academic Controversy (Controvérsia Académica) – Este método consiste na escolha de um tema pelo professor e pelas crianças que possa gerar posições opostas. Depois da escolha dos temas, organiza-se a turma em grupos e dentro desses grupos volta-se a estabelecer uma organização em que cada subgrupo apresenta uma posição diferente relativamente ao tema em estudo. Depois de alguma pesquisa os subgrupos devem apresentar e defender a sua posição aos seus colegas de grupo. Estes devem ser convincentes. De seguida, quem estava a defender o tema passa a ter de elaborar informação para contrariar o tema e os que estavam a contrariar o tema passam a ter de elaborar informação para o defender. Por fim, o grupo deixa de estar dividido em subgrupos e em conjunto devem elaborar uma síntese tendo em conta o consenso a que chegaram ao longo dos debates anteriores.

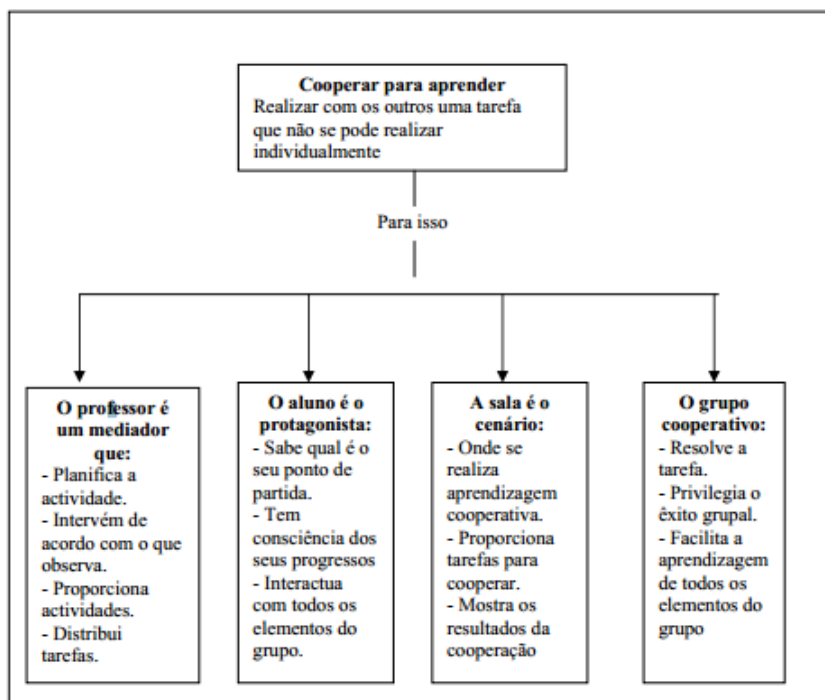
Co-op Co-op (Organização Cooperativa) – Este método consiste em organizar a turma em grupos e distribui-se um tema por cada grupo. Dentro do grupo é estabelecido um subtema por cada elemento (*vide* anexo n.º 3), que deverá elaborar uma pesquisa sobre o seu subtema.

Depois cada um apresenta ao grupo a informação que recolheu e debatem sobre a mesma. Desta forma, todos os elementos do grupo, em conjunto, elaboram uma síntese de cada subtema pesquisado, relacionando-os, para mais tarde apresentar à turma.

STAD (Grupos de Trabalho para o Sucesso) – Este método consiste em organizar a turma em grupos, em que todos os elementos trabalham em conjunto para alcançar a aprendizagem. Todos devem apresentar informações sobre o tema em estudo para alcançar a aprendizagem esperada, ou seja, todos dependem uns dos outros.

Tal como nos refere Ribeiro (2006), “Cooperar para aprender ou aprender mais e melhor é o fundamento da Aprendizagem Cooperativa” (p. 31), apresentando ainda os papéis de cada interveniente neste processo, tal como podemos ver a seguir:

Quadro n.º 1 - Papel de cada interveniente nos métodos de aprendizagem cooperativa



Fonte: Ribeiro (2006, p.32)

Analisando o quadro exposto, percebe-se que a criança é o sujeito principal na ação. O educador/professor desempenha, apenas, a função de mediador entre a criança e a tarefa. Neste sentido, o grupo resolve a tarefa, interagindo entre si.

2.2.2. Vantagens e desvantagens da utilização destes métodos

A aprendizagem cooperativa é um conjunto de métodos, teorias e estratégias que ainda não foi implementado em muitas instituições quer seja por falta de informação ou por receios dos educadores/professores. Segundo Fraile (1998), esta estratégia educativa apresenta diversas vantagens sendo utilizada corretamente em contexto de sala de aula. Porém, agrupa essas vantagens em duas categorias:

- i) Ao nível das competências cognitivas: mais produtividade e rendimento; desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e da resolução de problemas; evolução das competências e estratégias cognitivas; desenvolvimento da linguagem oral.
- ii) Ao nível das competências atitudinais: aumento da auto-estima; valorização pessoal – interdependência positiva; aumento do interesse e da motivação; desenvolvimento de uma comunicação eficaz e positiva; desenvolvimento da responsabilidade individual; integração das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Balkcom (1992, citado por Lopes & Silva, 2010, p. 42) e Pujolás (2001, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 26) destacam o facto de a aprendizagem cooperativa permitir uma abordagem pedagógica diferenciada, em que os indivíduos aprendem em conjunto, partilhando ideias e informações para melhorar a compreensão de um determinado conteúdo, independentemente do nível cognitivo de cada indivíduo. Bessa & Fontaine (2002) referem ainda que “é o facto de os sujeitos auto-valorizarem os objectivos do grupo que os faz esforçarem-se e encorajarem os outros, pelo que as eventuais recompensas externas (...) não são consideradas relevantes” (p. 51).

Neste sentido, surge a necessidade de comparar a aprendizagem cooperativa com a aprendizagem individualista. David W. Johnson (citado por Bessa & Fontaine, 2002, p. 94) levou a cabo um estudo que consistiu nessa comparação e concluiu que a primeira proporciona atitudes mais positivas nas crianças face às suas aprendizagens. No entanto, como qualquer processo de ensino-aprendizagem, esta estratégia precisa ser utilizada corretamente para que as crianças atinjam aprendizagens significativas. O alcance do sucesso não é imediato, precisa de tempo, esforço e trabalho. Por isso, o educador/professor não deve exigir demasiado das crianças com o intuito de alcançar os seus objetivos rapidamente. Neste sentido Fontes e Freixo (2004) afirmam que a urgência que muitos professores demonstram para obter resultados positivos pode criar situações de angústia e *stress* nas crianças. Acrescentam ainda que a idade, os hábitos sociais e o interesse das crianças podem influenciar negativamente no seu sucesso, quando se utiliza esta metodologia. Sendo grupos heterogéneos, estes apresentam competências cognitivas diferenciadas. No entanto, existe também o risco de os indivíduos com competências mais positivas assumirem a responsabilidade pelo trabalho, tal como menciona Echeita e Martin (1990, citados por Lopes & Silva, 2010). Estes métodos também podem ser entendidos e utilizados incorretamente permitindo “que alguns alunos ‘vivam à pala dos outros’, isto é, enquanto alguns fazem a maior parte do trabalho (ou todo), outros ‘apanham a boleia’ ” Slavin (1999, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 49).

Neste caso, o papel do educador/professor é seleccionar o método mais adequado às crianças da turma com que trabalha para diminuir o risco de surgir algum inconveniente durante a utilização do método seleccionado.

Um dos aspetos que este também deve ter em conta é o facto de que se estes métodos nunca foram implementados naquela turma, então não deve começar a implementá-los com grupos compostos por muitos elementos. Deve começar com grupos pequenos e depois ir aumentando gradualmente consoante os resultados obtidos.

Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada em contexto da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nesta parte do relatório, optamos por falar, numa primeira fase, de toda a prática relacionada com a EPE, incluindo a caracterização do contexto e as experiências de aprendizagem selecionadas a partir de uma análise aprofundada de toda a prática concretizada. Por fim, apresentar-se-ão mais dois itens com a mesma denominação destes primeiros mas direcionados para a prática pedagógica realizada no âmbito do 1.º CEB.

1. Caracterização do contexto na Educação Pré-Escolar

Neste ponto serão abordados alguns aspetos que permitiram conhecer o contexto educativo onde se desenvolveu a PES, de modo a facilitar a compreensão da escolha de algumas experiências de aprendizagem. Os dados apresentados foram recolhidos com base na observação direta e com o apoio do projeto curricular de estabelecimento e do projeto curricular de grupo.

1.1. O jardim-de-infância

A instituição de jardim-de-infância onde se desenvolveu a PES localiza-se na cidade de Bragança, numa zona maioritariamente habitacional, com acesso rápido a várias infraestruturas que tornam o meio envolvente bastante atrativo, permitindo o desenvolvimento de uma ação educativa de qualidade. Segundo o Ministério da Educação, “a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais” (2009, p. 14). Embora disponha de várias vias de acesso com boas condições, o facto de ser uma zona habitacional permite o baixo fluxo de trânsito.

É uma instituição pública que apresenta uma estrutura recente (o edifício foi construído em 2003) sendo tutelada pelo Ministério da Educação a nível pedagógico e pela Câmara Municipal de Bragança a nível logístico. É destinada apenas à prática da EPE para crianças com idades de 3 a 6 anos e tem capacidade para 75 crianças distribuídas por 3 salas, sendo que na minha sala (sala dos 3 anos) tinha 15 crianças, na sala dos 4 anos tinha 25 crianças e na sala dos 5 anos tinha 25 crianças. As salas eram facilmente identificáveis pelas crianças, por serem pintadas de cor diferente. Foram utilizadas cores primárias. Neste ano letivo, a sala azul é para as crianças de 3 anos, a sala amarela é para as crianças de 4 anos e a sala vermelha é para as crianças de 5 anos. De ano para ano, as crianças não trocam de sala. As que iniciaram a educação pré-escolar na sala azul manter-se-ão nessa sala até terminarem a frequência neste nível educativo.

Ao longo do ano letivo 2012/2013, a instituição dispunha de cinco educadoras de infância. O Corpo Não Docente era composto por duas assistentes operacionais e uma funcionária da autarquia.

As 3 salas de atividades dispõem de bastante luminosidade natural devido à existência de grandes janelas. À porta de cada sala existem cabides e um quadro em cortiça que serve de expositor para os trabalhos realizados pelas crianças. Existem 3 casas de banho de apoio, sendo uma para crianças do género masculino, outra para crianças do género feminino e outra para as crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.). Existe, também, uma cozinha de reduzida dimensão, que funciona como refeitório. No entanto, esta dispõe de boas condições para receber as crianças, sendo que beneficia de vários mobiliário e eletrodomésticos. Ao lado da cozinha encontra-se uma sala polivalente, onde se realizam as festas, atividades de ginástica, a reunião de todas as crianças partilhando um espaço comum e é utilizado, também, pela componente social. Existe ainda uma secretaria, um gabinete médico (que não está em funcionamento), um gabinete de direção, um gabinete de apoio, duas casas de banho para adultos, uma sala de arrumos, uma biblioteca escolar e um *hall* de entrada amplo. Todos os espaços são dotados de um sistema de aquecimento central. No exterior o espaço é bastante amplo, sendo a sua delimitação feita com gradeamento e sebe natural. Existe um recreio coberto e um parque infantil constituído por brinquedos de molas, uma estrutura com escorrega e uma estrutura com 2 baloiços individuais. Existem diferentes tipos de piso, desde cimento, relva e aglomerado de borracha. No relvado encontram-se duas balizas e uma horta. À entrada da instituição tem-se acesso a um parque de estacionamento para pais e funcionários. O espaço contém as características básicas de uma pedagogia de participação, sendo que esta defende que o ambiente educativo deve estar organizado de modo a que as crianças desenvolvam aprendizagens através da própria ação. Como referem Hohmann & Weikart, citados por Ferreira (2002), “As crianças aprendem melhor num ambiente estimulante mas organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas”.

O horário de funcionamento do jardim-de-infância estava compreendido entre as 8:00 e as 19:00, sendo o horário da componente letiva das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00. O horário da componente social era das 8:00 às 9:00, 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00.

1.2. O grupo de crianças da sala

O grupo era composto por 15 crianças de 3 anos de idade, das quais 11 eram de género masculino e 4 de género feminino. Das 15 crianças, 8 frequentaram creche, 3 a ama e 4 permaneceram em casa. Estas beneficiavam do acompanhamento de uma educadora de infância e de uma assistente operacional a tempo inteiro. Segundo a educadora cooperante, duas crianças tinham alergias a laticínios, o que se tornava um inconveniente na planificação de atividades de culinária. Durante a prática pedagógica tentei contornar este

problema, através da pesquisa de receitas de culinária adequadas para pessoas com este tipo de alergias, como se poderá verificar na primeira experiência de aprendizagem apresentada no subcapítulo 2 do segundo capítulo. Tal como se verificou no projeto curricular de grupo, sendo um grupo que ingressou pela primeira vez no jardim-de-infância, algumas crianças demonstraram dificuldade na integração e duas crianças apresentavam dificuldades a nível da comunicação oral nomeadamente na articulação/dicção, dificuldade de atenção/concentração em atividades de grande grupo. No decorrer do tempo, conseguiu-se ultrapassar essas dificuldades, através do diálogo, do jogo simbólico e de várias atividades lúdicas que estimularam a maioria das crianças a nível da curiosidade e da comunicação oral, demonstrando mais autonomia e segurança. Assim, o educador deve diversificar as suas estratégias pedagógicas para alcançar mudanças positivas no desenvolvimento das crianças. Segundo informações fornecidas pela educadora de infância, titular da sala, na generalidade, as crianças apresentavam um desenvolvimento cognitivo adequado à sua faixa etária. No entanto, estas apresentavam ritmos de aprendizagem diferentes como se pode verificar em alguns registos de observação apresentados em anexo (*vide* anexos n.º 18 e n.º 19). Atualmente a criança é vista como um projeto, o que dificulta, em alguns casos, a aprendizagem. Como é referido pela DfES citada por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson

O estágio basal consiste em desenvolver habilidades-chave da aprendizagem, tais como ouvir, falar, concentrar-se, persistir e aprender a trabalhar em conjunto e em cooperação com outras crianças. Também consiste em desenvolver habilidades de comunicação precoce, no letramento e na construção do número que irão preparar as crianças pequenas para o Estágio-Chave 1 do Currículo Nacional (2006, p. 23).

Ou seja, não devemos exigir às crianças mais do que elas nos podem dar nesta faixa etária. Acima de tudo devemos preservar a infância delas. Tendo em conta a citação referida atrás, este grupo de crianças apresentava um desenvolvimento cognitivo adequado à sua faixa etária.

No fim do ano letivo quase todas as crianças já conseguiam dialogar em grande grupo, manifestavam iniciativa própria, um grau de autonomia maior do que no início do estágio curricular e conseguiam estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados e os jogos simbólicos realizados nas diferentes áreas da sala.

1.3. Organização do espaço – sala dos 3 anos

A sala em questão tem forma quadrada, muita luminosidade natural devido às grandes janelas existentes, torna-se acolhedora, ampla e estava dividida por áreas: tais como a área da plástica, área da garagem, área da biblioteca, área dos fantoches, área dos jogos, área do médico, área da casinha das bonecas e área da multimédia. Das áreas referidas, apenas a área da multimédia não estava disponível para a escolha das crianças, uma vez que só era utilizada como recurso a algumas atividades realizadas pela educadora. Ou seja, as

crianças utilizavam, por exemplo, o quadro interativo para realizar determinadas atividades mas com o apoio da educadora. Segundo as OCEPE,

(...) as novas tecnologias da informação e comunicação são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente. Os registos audiovisuais são meios de expressão individual e colectiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer (ME/DEB, 1997, p. 72).

As áreas continham materiais estimulantes e cativantes, o que em alguns momentos se traduzia na desconcentração das crianças ao realizar atividades em grande grupo, visto que estas sentiam vontade de brincar nas diferentes áreas. Daí a escolha de experiências de aprendizagem ser mais difícil pois estas deviam ser realmente interessantes para conseguir contornar esse problema. Geralmente, as áreas de maior interesse para as crianças eram a área da casinha das bonecas, da garagem e da plástica. Sendo que nesta última as crianças escolhiam maioritariamente a plasticina. No entanto, devido à sua dificuldade em termos de motricidade fina pediam sempre ao adulto que lhes moldasse a plasticina. Este não moldava simplesmente a plasticina, sendo que pedia o apoio à criança, incentivando-a, tal como será visível no ponto 6.4. deste trabalho.

Para uma melhor percepção do espaço da sala, na figura 1 é possível visualizar a planta da sala dos 3 anos com as suas respetivas divisões.

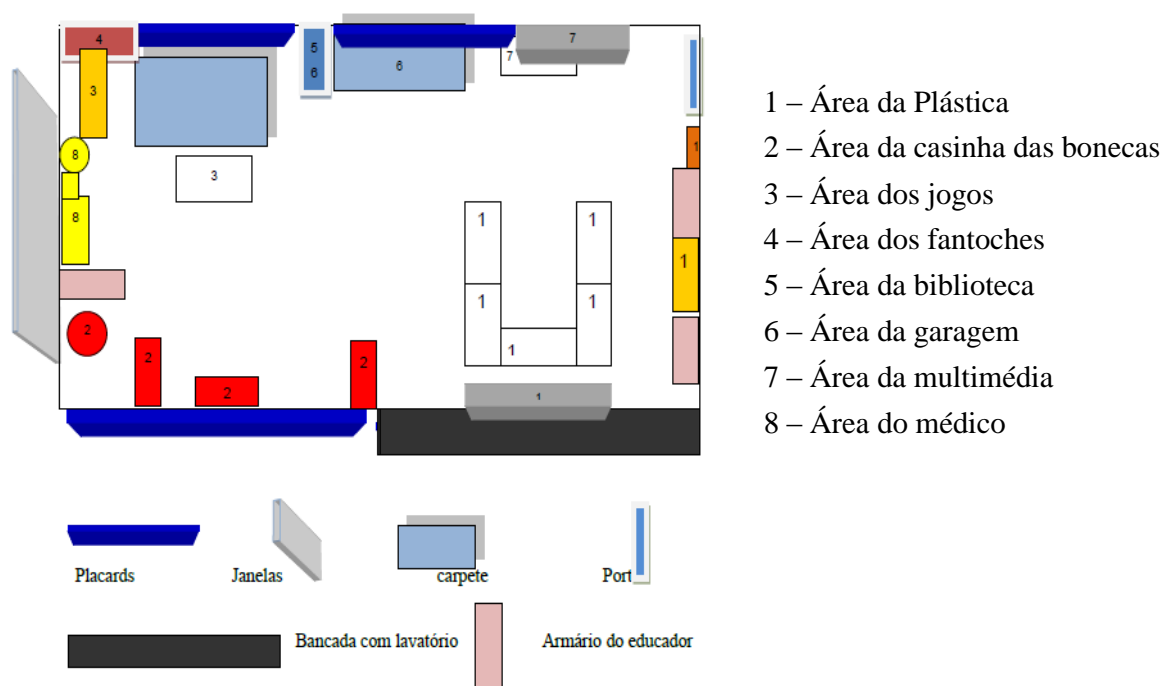


Figura 1 – Planta da sala dos 3 anos (55m² de área)

Fonte: Projeto Curricular de Turma

Quando se entra na sala, imediatamente se percebe que todas as áreas são compostas por uma grande variedade e quantidade de materiais e que estes se encontram bem organizados, permitem o fácil acesso às crianças e o desenvolvimento da sua imaginação e

criatividade de diversas formas, o que torna o espaço um local cativante. As OCEPE (ME/DEB, 1997, p. 37), relativamente aos materiais existentes numa sala de educação pré-escolar, afirmam que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”. Reforçando a ideia anterior, os autores Hohmann e Weikart referem que

Num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada. (...) O espaço das salas onde decorre a aprendizagem pela acção é organizado de forma a possibilitar que a criança efectue escolhas (2007, pp. 161-163).

Estas escolhas influenciadas pela organização do espaço são importantes na medida em que se uma área da sala não estiver bem organizada, não permitir o fácil acesso aos materiais, tiver pouquíssimos materiais, entre outros inconvenientes, a criança não vai sentir vontade de frequentar essa área ou se a frequentar, provavelmente, apresentará dificuldade no desenvolvimento de aprendizagens. Porque, citando Kishimoto e Pinazza “Na teoria do desenvolvimento infantil froebeliana, o brincar ocupa um espaço essencial.” (2007, p. 48), isto é, quando a criança está a brincar, ela não está simplesmente a manipular objetos, mas sim a desenvolver a sua criatividade e transportar determinados significados para a sua acção perante o objeto sem ter a noção de que o está a fazer. Por isso, a criança precisa ter acesso a diversos materiais e é necessário que não sejam sempre os mesmos ao longo de todo o ano letivo, para que a criança tenha a oportunidade de evoluir na quantidade de imagens e conceitos sendo que ela visualiza um novo objeto e sente a necessidade de saber alguma informação sobre esse objeto. Neste sentido, ao longo da prática educativa, fomos trocando alguns materiais por outros que estavam guardados no mobiliário de outra sala, como jogos, livros, plasticina, entre outros.

1.4. Organização da rotina diária

No jardim-de-infância é fulcral existirem momentos de rotina, que no contacto com estes a criança se sente num ambiente mais familiar e propício à aprendizagem. Segundo Ruiz (2005), os momentos rotineiros são importantes no sentido em que nos permite ““(...)estabelecer relacionamentos que oferecem às crianças possibilidades de compreender, aprender, analisar, reconhecer e recordar. Tudo depende da forma como os adultos se relacionam com ela.” (Ghedin, Apud Ávila p. 90)” (pp. 13-14). É nos momentos de pequeno grupo que as crianças estimulam a sua curiosidade, através da manipulação de objetos, da observação simples mas com retenção de informação, através da imaginação. Quando estão a brincar nas áreas, o jogo do faz-de-conta permite que estas atribuam um sentido à vida real que não conseguem atribuir, tão facilmente, na realização de atividades em grande grupo. Isto porque cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento cognitivo. Portanto, ao desenvolver aprendizagens significativas em pequeno grupo ou

individualmente, consegue partilhá-las com os colegas, atribuindo-lhe já um significado diferente do que tinha inicialmente. Assim, torna-se necessário criar uma rotina diária para que as aprendizagens ocorram gradualmente, atribuindo-lhes sentido. Em suma, como afirma Bassedas, Huguet e Solé

Nessa idade é necessário uma certa regularidade na organização do tempo e da jornada, porque as crianças começam a orientar-se com relação a determinadas situações que se repetem a cada dia (...). As atividades sucedem-se normalmente na mesma ordem e isso faz com que as crianças sintam-se seguras e confiantes (1999, p. 100).

Para permitir uma melhor perceção da organização da rotina do grupo de 3 anos segue-se a apresentação de um quadro informativo relativo a esta (*vide* quadro n.º 2).

Quadro n.º 2 - Organização do tempo na sala dos 3 anos

Tempo	Atividades
8:00	Receção das crianças no salão polivalente, no âmbito da componente social.
9:00 – 9:30	Receção das crianças no salão polivalente e interação das crianças das três salas.
9:30 – 10:30	Acolhimento: Cantar os Bons-dias, marcação das presenças, tempo e tarefas, conversa em grande grupo e atividade orientada de acordo com o projeto e/ou as propostas das crianças.
10:30	Lanche.
10:45	Recreio.
11:00 – 11:30	Atividades nas diferentes áreas com acompanhamento do adulto (educador, auxiliar) e em situação de grande grupo, pequenos grupos ou individual.
11:30	Arrumação da sala e lavagem das mãos para o almoço.
12:00	Almoço.
12:00 – 14:00	Atividades no âmbito da componente social.
14:00 – 14:30	Atividade orientada de acordo com o projeto e/ou as propostas das crianças.
14:30 – 15:30	Atividades nas diferentes áreas com acompanhamento do adulto (educador, auxiliar) e em situação de grande grupo, pequenos grupos ou individual.
15:30	Arrumação da sala.
15:40 – 16:00	Lanche/Distribuição do leite.
16:00	Fim da componente lectiva e início da componente social.
19:00	Fim da componente social.

Fonte: Adaptado do Projeto Curricular de Grupo

É importante referir que também existia interação entre as crianças que chegavam entre as 8:00 e as 9:00, embora o quadro não o demonstre. À terça-feira, o acolhimento não incluía todos estes aspetos sendo que nos mantínhamos no salão polivalente para realizar atividades de expressão física e motora. Durante a componente social não se realizavam atividades orientadas ao contrário da componente letiva.

O papel do educador é muito importante na organização do tempo sendo que as crianças têm ritmos de aprendizagem diversificados. Este deve ter em conta o tipo de

agrupamento na realização das atividades (grande grupo, pequeno grupo, individual), sendo que na socialização a criança também desenvolve determinados conhecimentos. Embora tenha mais facilidade em atribuir um significado às ações que surgem em momentos de pequeno grupo ou individualmente.

Como refere Hohmann e Weikart citando John Dewey (2007)

A maioria das crianças são naturalmente ‘sociáveis’. O isolamento é ainda mais penoso para elas que para os adultos. Uma vida comunitária genuína tem as suas bases nesta sociabilidade natural. Mas a vida comunitária não se organiza de uma forma duradoira por geração espontânea. Requer reflexão e planeamento antecipado. O educador é responsável por um conhecimento dos indivíduos e por um conhecimento conteúdos-temas que permitira a selecção de actividades que se enraízam na organização social, uma organização em que todos os indivíduos têm a oportunidade de contribuir com qualquer coisa, e na qual as actividades em que todos participam são o veículo principal do controlo (p. 226).

Torna-se importante que o educador conheça bem o seu grupo de crianças e as suas individualidades para planear e concretizar atividades que se traduzam em aprendizagens significativas, quer sejam realizadas em pequeno grupo em grande grupo.

1.5. Interações com a comunidade educativa

Numa perspetiva psicológica, o educador deve ter em atenção que a criança não está exposta apenas ao conhecimento adquirido no contexto escolar. Atualmente existem diversos meios para desenvolver a aprendizagem. E, sendo a criança um cidadão socializador que tem como base principal a família, o educador deve refletir e agir pensando na colaboração da escola com a família e vice-versa. Estas

(...) compartilham muitas funções educativas que buscam a socialização em determinados valores, a promoção das capacidades cognitivas, motoras, de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social, e compartilham, também, o cuidado e o bem-estar físico e psíquico, não perdendo de vista que ambos têm a responsabilidade de apoiar o que é feito no outro contexto e favorecer o desenvolvimento da criança (Bassedas, Huguet, & Solé, 1999, p. 283).

De modo a facilitar o crescimento harmónico da criança, esta instituição de jardim-de-infância estabeleceu desde o início do ano letivo um relacionamento próximo com os pais e outros parceiros educativos. No sentido de estreitar e aproveitar ao máximo esta relação, facultou-se o correio eletrónico institucional e solicitou-se o correio eletrónico pessoal de cada encarregado de educação. Os momentos de entrada e saída no jardim-de-infância foram privilegiados no sentido de partilhar conhecimentos, experiências e dúvidas relativamente às crianças. Os pais demonstravam grande interesse em saber o que os filhos realizaram ao longo do dia e, maioritariamente, disponibilizavam-se para a participação em situações educativas planeadas. Quando se realizavam festas de aniversários das crianças

era proposto aos encarregados de educação uma intervenção mais direta na festa do seu filho(a) através da disponibilidade para organizar alguma atividade, tal como ler uma história, realizar um piquenique, apresentar uma atividade experimental, entre outras. Torna-se importante a relação entre a escola e a família com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da criança, estabelecendo e favorecendo momentos de colaboração e cooperação contínuos. Assim, deve-se “(...) valorizar a criança como uma pessoa única e detentora de direitos, assim como da participação das famílias no processo educativo e na partilha de responsabilidades sobre a escola” (Monteiro, 2013, p. 4). O apoio na construção da personalidade das crianças é essencial, mas não é efetivado apenas pela educadora. Este também é influenciado pela família e por outros agentes. Daí a necessidade de cooperação e colaboração mas também de respeito pela criança como um ser único.

2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar

Neste subcapítulo serão apresentadas as experiências de ensino-aprendizagem selecionadas relativamente à prática exercida em contexto de EPE, sendo que a escolha destas recaiu sobre a importância atribuída ao projeto de construção da horta escolar como será referido na primeira experiência de aprendizagem. As seguintes foram selecionadas com o intuito de permitir a compreensão acerca da continuidade/interligação pedagógica que não era feita apenas dentro de uma semana mas também de semana para semana. Em suma, tentou-se estabelecer uma conexão entre as atividades planeadas de semana para semana, contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, importantes, úteis, práticas e ativas para as crianças. Apresentar-se-á uma descrição pormenorizada das experiências de aprendizagem de modo a proporcionar uma visão realista da prática pedagógica concretizada, tendo em conta a sua preparação, o motivo da escolha das atividades e a forma como foram executadas. O último ponto será referente a uma reflexão sobre a prática desenvolvida ao longo do estágio curricular na EPE.

É de salientar que, aquando das planificações diárias, as atividades foram criteriosamente analisadas com o apoio da educadora cooperante e do professor supervisor, com o intuito de perceber se estas eram adequadas ao contexto onde seriam aplicadas. Ainda assim, tentamos resolver os problemas que surgiam no dia-a-dia envolvendo sempre as crianças no seu processo de aprendizagem e procura de soluções.

2.1. Experiência de aprendizagem: De onde vêm as frutas e os legumes?

Com o intuito de participar num projeto que consistiu na construção de hortas nas escolas, sugerido pela educadora cooperante, apresentou-se a história *Bicas, O papagaio jardineiro*, da coleção *Os meus amigos* da Europrice, onde pudemos visualizar alguns aspetos relacionados com a composição de uma horta, tais como legumes, frutas, um espantalho, entre outros.

Utilizei uma obra literária para iniciar as atividades pois a literacia precoce tem um grande impacto na capacidade de leitura, sendo que permite o “desenvolvimento da linguagem, a literacia emergente e o desempenho na leitura” (Bus *et al.*, 1995, citado por Beard, 2010, p. 21). Ou seja, é importante estimular-se o gosto pela leitura desde cedo para aumentar o nível de sucesso da criança na leitura, e consequentemente noutras áreas, quando esta chegar ao 1.º Ciclo.

Nesta experiência de aprendizagem, trabalhou-se a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no Domínio da Matemática, no Domínio da Expressão Dramática e no Domínio da Expressão Plástica, com os seguintes objetivos: identificar as etapas da germinação; promover o desenvolvimento da linguagem oral; organizar e representar

conjuntos de objetos de acordo com propriedades comuns e participar e cooperar na realização de produções coletivas.

Assim as atividades foram iniciadas pela exploração da obra literária, onde apresentei a capa e os restantes elementos paratextuais em formato físico. Através desta exploração, as crianças identificaram alguns aspetos sobre a obra, tal como se pode apurar na nota de campo n.º 1 sobre o diálogo, em grande grupo, acerca da imagem da capa da obra “*Bicas, O papagaio jardineiro*”.

- *A história é sobre um papagaio.*
- *E chama-se Bicas.*
- *Deve ter um jardim.*
- *Se calhar vai plantar alguma coisa.*

(Nota de campo n.º 1 - 17/4/2013)

Este diálogo tornou-se importante no sentido em que as crianças, embora tenham idades precoces, conseguiram identificar a personagem principal e algum conteúdo do que sucederia na história. Este momento de pré-leitura⁴ tornou-se também importante para motivar as crianças para o momento da leitura. Em suma,

Nas idades a que nos reportamos é muito importante focalizar a atenção no livro para o campo visual para que as crianças obtenham rapidamente o resultado de uma leitura periférica que pode e deve ser apresentada como ponto de atenção central e de articulação com o conteúdo literário do livro⁵ (Macedo & Soeiro, 2009, p. 52).

Procedeu-se depois à leitura expressiva da obra, sempre com as imagens do livro voltadas para as crianças. No fim da história, as crianças manifestaram-se referindo:

- *Eu disse que ele ia plantar.*
- *E tinha um pássaro mau.*
- *Era uma águia mas não era má.*
- *Ficou amiga do Bicas.*
- *E ele deu-lhe comida e ela ficou a tomar conta do jardim.*
- *Que tipo de comida aparecia na história?* (educadora estagiária)
- *Tinha tomate, abóbora e outra coisa que não sei o nome...*
- *A beringela. Então na nossa história apareciam frutos e legumes.* (educadora estagiária)

(Nota de campo n.º 2 - 17/4/2013)

Após o diálogo atrás apresentado, realizou-se uma atividade em que se pretendia classificar os legumes e as frutas, fazendo corresponder uma imagem de legumes a uma caixa vermelha e uma imagem de frutas a uma caixa verde. No entanto, as aprendizagens tornam-se mais significativas quando as crianças têm a oportunidade de manipular objectos concretos, uma vez que esta “(...) até aos seis anos centra os seus interesses (...) essencialmente nos aspectos mais sensoriais e manipulativos” (Godinho & Brito, 2010, p.

⁴ Na educação pré-escolar, o momento de pré-leitura refere-se a uma “leitura visual”, ou seja, destina-se à leitura das imagens dos elementos paratextuais do livro.

⁵ A relação entre a aquisição de uma leitura periférica da obra e a articulação desta leitura com o conteúdo literário do livro é realizada, meramente, através da “leitura visual”.

15). Deste modo, surgiu-me a ideia de realizar a atividade com legumes e frutas reais em vez de imagens impressas, como se pode verificar na figura 2. Antes de fazer as correspondências, optei por solicitar às crianças para a identificação das frutas e dos legumes nomeando-os para perceber o seu conhecimento lexical acerca destes. Neste sentido, Sim-Sim *et al.* referem que “O desenvolvimento lexical começa (...) quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma acção ou um objecto” (2008, p. 18). Ao longo de toda a atividade,



Figura 2 – Realização da atividade de correspondência entre os legumes/frutas e as caixas coloridas

as crianças demonstraram bastante entusiasmo e interesse em participar, sendo que queriam ajudar os colegas com mais dificuldade e pediam para repetir mais vezes o jogo. Inicialmente algumas tiveram dificuldades na distinção entre legumes e frutas fazendo, assim, uma má correspondência entre estes e as caixas coloridas. No entanto, através da exemplificação e da nomeação dos alimentos, apenas uma menina não conseguiu fazer as correspondências desejadas. Embora se tenha dedicado mais tempo a tentar apoiá-la na realização da atividade, esta mostrou-se relutante na sua realização. É de realçar que as crianças também quiseram ajudá-la, aproximando-se dela e explicando-lhe onde tinha de colocar os alimentos. Esta situação aconteceu devido à necessidade de socializar que as crianças sentem. Por isso, cabe à educadora “aproveitar esta sociabilidade natural” (Lopes & Silva, 2008, p. 10). Um pormenor que se deveria ter tido em conta foi o facto de o tomate ser grande e de cor alaranjada. Isto fez com que as crianças confundissem o tomate com a abóbora que tinham visto na história. Provavelmente se se tivesse levado uma abóbora real teria sido mais visível a diferença entre ambos. Daí a importância de uma boa seleção dos materiais para estabelecer uma ação educativa de qualidade. Por isso, durante a seleção e utilização dos materiais, deve ter-se em conta a segurança para as crianças pequenas, a variedade, o estado e a distribuição e organização dentro da sala (Bassedas, Huguet, & Solé, 1999, p. 167).

Uma vez que se estava a manipular alimentos, para que as crianças tivessem a oportunidade de confeccionar algumas receitas, propôs-se a confeção de uma salada de frutas e um bolo de cenoura. A ideia era que fossem as crianças a propor alguma atividade com os alimentos que se esteve a utilizar. Porém, estas ainda demonstravam alguma falta de iniciativa, o que foi desaparecendo com o passar do tempo, através dos diálogos e realização de atividades cooperativas. Em suma, como já se referiu anteriormente, as crianças desta faixa etária, naturalmente sentem necessidade de socializar, e como menciona Lopes e Silva (2008), “As interações podem igualmente favorecer a amizade” (p. 10), o que permite o desenvolvimento da comunicação oral entre as crianças e consequentemente o desenvolvimento do “à vontade”. Decidimos então confeccionar uma salada de frutas, e ao mesmo tempo, aproveitamos as sementes para semear em vasos (*vide* figura 3). Desta

forma, apresentei os materiais necessários e assumi uma atitude de questionamento, sendo que “as perguntas constituem uma dimensão importante na actividade do educador de infância e do professor que se revela decisiva na promoção de capacidades de pensamento nas/pelas crianças” (Reis, 2008, p. 20). Estabeleceu-se um diálogo sobre as diferentes influências no processo da germinação que se apresenta a seguir:



Figura 3 – Criança a realizar a atividade, sobre germinação de sementes, individualmente

- *Será que precisamos de mais alguma coisa para que as sementes cresçam?* (educadora estagiária)
- *O meu avô põe sempre na terra.*
- *E depois deita-se água com uma coisa. A minha mamã faz assim...*
- *Não conhecem mais nada que ajude as sementes a germinar?* (educadora estagiária)
- *O meu avô vai para o campo.*
- *E quando ele vai para o campo está a chover?* (educadora estagiária)
- *Não, está sol...*
- *Então porque será que ele vai só quando está sol?* (educadora estagiária)
- *Para não se molhar.*
- *Será que o sol também ajuda as sementes a germinar?* (educadora estagiária)
- *Não sei.*
- *Se calhar sim.*

(Nota de campo n.º 3 - 17/4/2013)

Algumas crianças referiram imediatamente que era necessário terra e água e outras não se manifestaram. Através de uma atividade prática, estas conseguiram perceber o processo da germinação, sendo que aquando da realização da atividade, em grande grupo, dialogou-se sobre o que se fez ao longo da atividade e as crianças conseguiram explicar todo o processo, como é visível na nota de campo n.º 4.

- *Primeiro tiramos as sementes do saquinho e pusemos no prato.*
- *Fomos buscar a terra...*
- *E deitamos no vaso.*
- *Um bocadinho das sementes e mais um bocadinho da terra.*
- *Deitamos água com o regador.*
- *E foi para a janela.*
- *Porque foi para a janela?* (educadora estagiária)
- *Por causa do sol.*

(Nota de campo n.º 4 - 17/4/2013)

Ao longo deste diálogo pode verificar-se que as crianças perceberam o processo que realizamos na atividade sobre germinação de sementes. Quanto à influência do sol na germinação, ainda demonstraram algumas dúvidas, sendo que não o mencionaram sem eu ter feito a questão *Porque foi para a janela?*

Como já se tinha realizado uma atividade prática relacionada, indiretamente, com as frutas, e sendo que o educador deve variar as suas estratégias de ensino para cativar as crianças e desenvolver aprendizagens significativas, optou-se por “transformar” a confeção do bolo de cenoura numa atividade experimental. Como existem crianças, no grupo, com alergias a laticínios, experimentou-se trocar os ovos por água, para perceber se o bolo

creceria na mesma. Todas as etapas desta confeitura foram realizadas com o apoio das crianças, desde raspar as cenouras a envolver todos os ingredientes na bacia, tal como mostra a figura 4.

É fundamental a participação direta das crianças ao longo da realização das atividades, dando-se espaço para a aprendizagem pela descoberta, em que há espaço “para errar e acertar, mas tudo acompanhado por muita pesquisa pedagógica para aprender com os erros e para partilhar os sucessos” (Monteiro, 2013, p. 4). Quando se colocou a massa do bolo no forno regressou-se à sala e, sempre que se ia verificar, as crianças também queriam ir e verificar se realmente estava a crescer normalmente como os bolos ditos tradicionais. É importante referir que se experimentou esta atividade previamente antes de ir para a instituição com o intuito de diminuir possíveis inconvenientes relativamente ao final da experiência. Com esta atividade, pode perceber-se que a realização de experiências em contexto da EPE é muito cativante e pode tornar-se bastante dinâmica e propícia às aprendizagens, desde que bem planeada, porque “através da sua interacção com os objectos, a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, “para acontecer aquilo tem de se fazer assim”” (Martins *et al.*, 2009, p. 12). Não se desenvolveram todos os objetivos planeados sendo que estes eram: medir o peso dum corpo e exprimir os resultados em termos comparativos; saber nomear e utilizar diferentes equipamentos e utensílios; e, identificar sílabas que compõem uma palavra. Porém, com esta confeitura conseguiu-se trabalhar a contagem, o processo da confeitura, as reações dos ingredientes uns aos outros e a utilização de alguns utensílios de cozinha, como o raspador, as formas para bolos, colheres, entre outros. Segundo Guimarães (2013), “As ciências experimentais procuram demonstrar facilmente e através de objetos comuns múltiplos fenómenos” (p. 37) o que faz com que este tipo de atividades seja importante em contexto da EPE.

No decorrer das atividades realizadas e sendo que já se tinha iniciado o plantio da horta com o apoio de duas auxiliares da instituição, surgiu a ideia de se visitar um supermercado, com o intuito de as crianças perceberem para onde vão as frutas e os legumes depois de serem colhidos na horta e no pomar (*vide* figura 5). Esta visita foi uma mais-valia para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, porque, para além de contactarem com diversos frutos e legumes, conseguiram perceber que estes quando chegam ao supermercado já passaram por todo o processo de cultivo que desenvolvemos na nossa instituição, como se verifica na nota de campo n.º 5.



Figura 4 – Menina a raspar as cenouras para confeccionar o bolo de cenoura



Figura 5 – Visita ao supermercado

- Primeiro os senhores têm de fazer como nós fizemos.
- Depois vão comprá-los para pôr no supermercado.
- E depois os pais vão comprar para fazer a comida.

(Nota de campo n.º 5 - 30/4/2013)

Tivemos ainda a felicidade de receber alguns legumes gratuitos para confeccionar uma sopa que as crianças levariam para casa. Antes dessa confeção, fez-se a dramatização de um minimercado na biblioteca da instituição, pedindo ajuda às crianças para escolher os legumes que fariam parte da sopa de cada sala. Também se utilizou dinheiro real para efetuar os pagamentos e uma balança digital. Desta forma, conseguiu-se desenvolver nas crianças, de forma lúdica, a noção de preço associada ao peso. Como refere Castro e Rodrigues (2008), “O desenvolvimento inicial do cálculo em crianças é simultâneo com as competências de contagem” sendo que “As crianças modelam os problemas recorrendo a materiais concretos” (p. 29).

Aproveitando a ida ao supermercado com as crianças, apresentaram-se alguns folhetos para que estas identificassem diferentes legumes e frutas neste e os recortassem para se construir placas de identificação para a horta escolar. Segundo a informação dada pela educadora cooperante, esta era a primeira vez que as crianças tinham de recortar algo específico. Por isso, existiu alguma dificuldade na resolução da tarefa. No entanto, uns mais rápidos, outros mais devagar, conseguiram recortar a figura de vários legumes, corretamente, e assim praticar o manuseamento da tesoura, sendo que ainda apresentavam alguma dificuldade em fazê-lo. Mais tarde, em grande grupo, na área da biblioteca, estabeleceu-se um diálogo sobre tudo o que já se tinha aprendido acerca dos frutos e legumes e da horta. Na história “*Bicas, O papagaio jardineiro*”, existia uma águia que protegia o jardim dos animais que poderiam comer ou estragar os alimentos plantados pelo papagaio. Neste sentido, uma criança referiu que o seu avô costuma construir espantalhos para colocar nos campos. Esta propôs a construção de um espantalho para a horta escolar. Em conjunto e através de votação decidiu-se que o espantalho seria uma menina, ou seja, uma *espantalha* (vide figura 6). De seguida, questionou-se as crianças sobre o material que se deveria utilizar na construção da *espantalha* e obteve-se as seguintes respostas:

- Podemos usar papel e cola.
- Um chapéu e uma saia.
- Pode ser uma bailarina.
- Podemos fazer primeiro a cabeça.

(Nota de campo n.º 6 - 30/4/2013)

Tal como refere o Modelo High/Scope sobre a importância da interação das crianças com os materiais, ao longo da construção da *espantalha* tentamos que as crianças interagissem totalmente nessa construção. Desta forma, as crianças envolveram-se não só na sua construção mas também na sua planificação. Quanto mais interação/participação



Figura 6 – Espantalha da sala dos 3 anos

existisse entre a criança e a atividade, melhor seria a sua percepção e compreensão do que estava a realizar (Teoria sócio construtivista – aprender fazendo). Isto porque a criança ao participar em todas as etapas do procedimento da atividade está a apreender naturalmente diversos conteúdos, como a tomada de decisões, recortar, colar, pintar, diferentes tipos de vestuário, entre outros.

Como menciona Piaget, citado por Hohmann e Weikart (2007), “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos” (p. 19). Em suma, é muito importante que a criança esteja em contacto direto com os diversos objetos.

2.2. Experiência de aprendizagem: Uma nova utilização a dar aos materiais que deitamos fora

Tendo em conta a importância de reduzir, reciclar e reutilizar os materiais que já não utilizamos, tornou-se relevante trabalhar com as crianças o conceito de reciclar e reaproveitar. E, foi nesse sentido que selecionei a experiência de aprendizagem intitulada “*Uma nova utilização a dar aos materiais que deitamos fora*”. Este tema é importante, no sentido em que “O reconhecimento da transformação de materiais recicláveis remete a criança a um reconhecimento de suas potencialidades criadoras e criativas” (Aguiar, 2010, p. 1).

Nesta experiência de aprendizagem trabalhei a Área de Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Expressão Plástica, no Domínio da Expressão Musical, no Domínio da Expressão Motora e no Domínio da Matemática, com os seguintes objetivos: respeitar os outros e o meio ambiente; produzir e explorar materiais que ocupem um espaço bi ou tridimensional; e, resolver problemas.

Inicialmente, planeei algumas atividades de expressão motora para o exterior. No entanto, devido ao mau tempo, tive de improvisar e adaptar para o interior. Assim, comecei por realizar exercícios de aquecimento, seguindo-se um jogo de roda, depois o jogo do macaquinho-chinês e, para terminar a atividade de expressão motora, apresentaram-se três ecopontos coloridos, às crianças, questionando-as sobre a cor destes. Elas responderam imediatamente que um era amarelo, outro azul e outro verde. Apenas uma criança não soube responder e só percebeu quais eram as cores quando os colegas lhe disseram. Desta forma, colocaram-se vários objetos espalhados pelo chão e as crianças referiram instantaneamente que aqueles objetos eram lixo. A partir daí surgiu um diálogo sobre a importância de não se deitar lixo para o chão (*vide* nota de campo n.º 7).

- *Porque não se deve deitar lixo para o chão?* (educadora estagiária)
- *Porque faz mal ao planeta.*
- *Sabem o que é o planeta?* (educadora estagiária)
- *Tem pedras...*
- *“Tenho eu!”*

- *O planeta tem a Maria [nome fictício], tem o Vítor [nome fictício], tem o Ricardo [nome fictício], tem-me a mim, ...tem-nos a todos... Mas nós o que somos?* (educadora estagiária)
- *Pessoas...*
- *Então o planeta tem pedras e pessoas. O que é que nós bebemos?* (educadora estagiária)
- *Água.*
- *Então o planeta também tem água é?* (educadora estagiária)
- *Sim.*
- *Mas tem muitas mais coisas. O que é que nós plantamos lá fora?* (educadora estagiária)
- *Árvores.*
- *Então o planeta tem...* (educadora estagiária)
- *Pedras, pessoas, água e árvores.*

(Nota de campo n.º 7 - 7/5/2013)

Através deste diálogo iniciou-se uma conversa sobre o tipo de material de que era feito aquele lixo e que para se ajudar o planeta a ficar mais limpo se deve separar o lixo por outro tipo de material. Algumas das crianças demonstraram dificuldade em identificar o tipo de material, por isso permiti que manipulassem os diferentes materiais. A manipulação de materiais é importante porque “desde que nascem, as crianças estão em contacto e interação com objectos e materiais e através da sua manipulação vão constatando algumas das suas propriedades/características” (Martins *et al.*, 2009, p. 61). Depois alertou-se que tinham de estar atentos para que quando se dissesse o nome de alguém e o que iriam imitar (por exemplo, imitar um gato) conseguissem fazê-lo e procurar um objeto, deitando-o no ecoponto correto. Esta imitação não foi realizada só a nível sonoro mas também motor. Ao fim de algum tempo experimentou-se chamar mais do que uma criança para realizar, concomitantemente, a atividade. O facto de estarem várias crianças, ao mesmo tempo, a seleccionar o ecoponto para um determinado material, desconcentrava-as resultando em seleções incorretas. Assim, para consolidar os conteúdos trabalhados, após o lanche da manhã, realizou-se uma atividade que consistiu em verificar se tinham colocado os objetos nos ecopontos corretos e se ainda se lembravam para que servia cada ecoponto conforme a cor (*vide* nota de campo n.º 8). A consolidação de conteúdos é um dos momentos que o educador deve privilegiar ao longo da sua prática pedagógica, sendo que lhe cabe “mediar conhecimento historicamente acumulados bem como os conhecimentos atuais, possibilitando, ao fim de todo o processo, que o educando tenha a capacidade de reelaborar o conhecimento e de expressar uma compreensão da prática” (Bulgraen, 2010, p. 37).

- *O Ricardo pôs mal os objetos...*
 - *Eu sei mas não foi só ele. Já vamos ver o que está no local certo ou errado.*
 - *Este ecoponto é para que material?* [Mostrei o ecoponto azul.] *E este?* [Mostrei o ecoponto verde.] *E este?* [Mostrei o ecoponto amarelo.] (educadora estagiária)
- [As crianças responderam corretamente pela ordem acima apresentada.]

(Nota de campo n.º 8 - 7/5/2013)

Relativamente ao tipo de material verifiquei que as crianças tinham algumas dúvidas. Portanto, optei por, mais uma vez, permitir o manuseamento deste até que as crianças conseguissem perceber qual o tipo de material e o respetivo ecoponto. Neste sentido, expliquei que, ao separarem o lixo como se esteve a fazer, se podia reutilizá-lo para construir outras coisas e que se iria fazer isso depois. Já no período da tarde, organizou-se a

sala adequadamente para a realização de atividades experimentais. Tal como referem Martins *et al.*, (2009), “O(a) educador(a) deve reflectir sobre as características do seu grupo, as finalidades e natureza da actividade proposta, adoptando o formato que considere mais adequado” (p. 21). Desta forma, apresentei várias garrafas, questionando as crianças sobre o tipo de material e a qual ecoponto corresponderia. Contei o número de garrafas com o apoio das crianças e de seguida fez-se um risco vermelho nas garrafas que serviria de medida, sendo que a intenção era construir um xilofone de água. Ao mesmo tempo que se deitava a água nas garrafas, as crianças iam verificando e diziam se a água já tinha atingido a medida estipulada enquanto se contabilizava o número de copos com água que se precisava para encher as garrafas pela medida. Depois questionou as crianças sobre o que aconteceria se colocássemos tinta dentro da garrafa com água e estas disseram para experimentar. Quando se colocou a tinta, esta foi para o fundo da garrafa. As crianças propuseram abanar a garrafa para verificar o que aconteceria. Tal como se previu, a tinta misturou-se com a água, colorindo-a. Esta experiência entusiasmou bastante as crianças que começaram imediatamente a seleccionar cores para as outras garrafas. Assim, ao fim de colocar tinta em três garrafas questionou-se as crianças acerca do processo desta atividade, para confirmar se elas o tinham percebido (*vide* nota de campo n.º 9).

- Deitas a tinta e abanas...
- Assim? [Fiz de conta que ia abanar sem colocar a tampa.] (educadora estagiária)
- Não... Tens de pôr a tampa...
- Se eu não puser a tampa o que é que acontece? (educadora estagiária)
- Sujas tudo...
- Então é melhor pôr a tampa para o líquido não sair certo? (educadora estagiária)
- Sim.
- Já está... Agora abano é? (educadora estagiária)
- Sim.

(Nota de campo n.º 9 - 7/5/2013)

Desta forma podemos confirmar que tinham percebido uma parte do processo e o motivo de se fazer daquela forma. No fim da mistura estar feita, taparam-se todas as garrafas e usamos uma colher com o objetivo de criar som ao tocar com esta nas garrafas com água (*vide* figura 7), surgindo um novo diálogo com as crianças.



Figura 7 – Xilofone de água construído com materiais reutilizáveis

- Para que servirá esta colher? (educadora estagiária)
- Para mexer a tinta na água.
- Assim? Mas não consigo... [Experimentei sem tirar a tampa.] (educadora estagiária)
- Não... Tens de tirar a tampa...
- Ah... Está bem... Vou tentar... [Experimentei com a parte mais larga da colher.] Não dá, não entra... (educadora estagiária)
- Tens de pôr ao contrário...
- Assim? [Virei a colher ao contrário.] Mas não ouço nada, a colher não chega ao fundo... Ora vejam se conseguem ouvir alguma coisa... (educadora estagiária)
- Não...

- *Então também não é para misturar a tinta na água... Para que será? E se experimentarmos aqui uma coisa... Vou dar com a colher aqui na garrafa a ver se faz som, pode ser?* (educadora estagiária)
- *Sim...*
- [Bati com a colher em duas garrafas e produziu som.]
- *Que giro, fez som... Será que podemos fazer música com isto, ora vamos experimentar...* [Toquei nas garrafas com a colher, da que tinha menos líquido até à que tinha mais.] *Consegui fazer música... Então alguém sabe o que construímos?* (educadora estagiária)
- *Um xilofone.*
- *Boa... Então e o que precisamos para tocar com o xilofone?* (educadora estagiária)
- *Da colher e das garrafas...*
- *Pois é... E sabem porque a colher faz barulho ao tocar nas garrafas? De que material é feito as garrafas?* (educadora estagiária)
- *Vidro.*
- *E a colher?* (educadora estagiária)
- *Ferro.*
- *Pois é, como o ferro é duro ao tocar no vidro faz som, é por isso.* (educadora estagiária)

(Nota de campo n.º 10 - 7/5/2013)

Através do diálogo em conjunto com a realização das experiências pode-se perceber que as crianças estavam a compreender o que estava a ser feito e que conseguiam identificar todos os materiais que se estava a utilizar, percebendo que supostamente eram materiais que podiam ter ido para o lixo. É importante referir que os objetivos de respeitar os outros e o meio ambiente e de adquirir princípios lógicos que permitem classificar objetos de acordo com uma ou várias propriedades com vista a estabelecer relações entre elas, foram atingidos sendo que nos momentos do lanche as crianças automaticamente começaram a utilizar os novos ecopontos da sala e, o que já existia lá ficou apenas para lixo orgânico como as cascas da fruta ou restos de comida. Quanto a este tipo de lixo, as crianças sentiram a necessidade de perguntar acerca do ecoponto que utilizariam para ele, uma vez que não se tinha referido nem o ecoponto do lixo orgânico nem o das pilhas. Tal como nos refere Martins *et al.* (2009), “A discussão de ideias entre o(a) educador(a), a criança e os seus colegas permite-lhe atribuir significado ao que vê e experimenta” (p. 20). Por isso, quando as crianças não sabiam em que ecoponto colocar o lixo orgânico, estabelecemos um diálogo sobre o assunto para que estas percebessem que, para além, do ecoponto para papel/cartão, do ecoponto para o vidro e do ecoponto para as embalagens, também existe um ecoponto para o lixo orgânico (Neste sentido, conversamos sobre o que seria o lixo orgânico.) e outro para as pilhas.

Com esta experiência de aprendizagem pretendia-se, também, referir a importância de incentivar a criança a realizar descobertas por ela própria, através do diálogo, resolvendo, assim situações problemáticas às quais estejam sujeitas.

2.3. Experiência de aprendizagem: À descoberta de folhas de árvores diferentes

Uma vez que no início da experiência de aprendizagem anterior referimos o nosso planeta, em diálogo com as crianças, mencionamos que este continha pessoas, pedras, água e árvores (entre muitas coisas mais), e sendo que já realizamos uma atividade com água,

selecionamos um conjunto de atividades relacionadas com as árvores, que se desenvolveu durante a PES.

Nesta experiência de aprendizagem trabalhou-se a Área de Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no Domínio da Expressão Plástica, com os seguintes objetivos: desfrutar de novas situações/ocasiões de descoberta/exploração do mundo; utilizar a linguagem oral para fins específicos; e, participar e cooperar na realização de produções de arte coletivas.

Para tal, realizei uma caminhada com as crianças em torno da instituição para recolher folhas de diferentes árvores. Sendo que “(...) as plantas fazem parte do dia-a-dia das crianças através de um contacto mais ou menos directo” (Martins *et al.*, 2009, p. 79), torna-se importante a realização de atividades relacionadas com esta temática. E tal como nos referem as OCEPE, “O contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações” (ME/DEB, 1997, p. 55). Por isso, após a recolha de folhas de diferentes árvores, concretizou-se a “fossilização” das mesmas (*vide* figura 8) e quando secaram comparou-se as folhas reais à sua “fossilização”. Enquanto isso, o Ricardo (nome fictício) sugeriu



Figura 8 – Uma das “fossilizações” elaboradas com o apoio das crianças

que se inventasse uma história com as folhas. Foi pedido às crianças que sugerissem as restantes personagens que iriam fazer parte da história. Estas apontaram uma árvore com picos, um arbusto, um menino, um ouriço-cacheiro, uma aranha, um cavalo e um cão. A folha seria de um pinheiro. Com o apoio da educadora cooperante retiramos imagens da internet para depois as preparar para serem utilizadas no flanelógrafo. Desta forma, construímos a história em grande grupo, na área da biblioteca. Foi necessário definir personagens e questionar as crianças sobre o local da ação, a personagem que inicia a ação e os acontecimentos que ocorreriam. Para além dos objetivos que se tinham previsto inicialmente, para esta atividade, conseguiu-se que as crianças associassem os conhecimentos que estavam a adquirir a conhecimentos adquiridos anteriormente, através da invenção de uma história. Estas utilizaram alguns conhecimentos alcançados na atividade da germinação sendo que referiram a pá para colocar terra na árvore e mencionaram que depois tínhamos de deitar água como se pode apurar na história elaborada com o apoio das crianças:

Na floresta (Vítor) estava uma aranha em cima dos picos do ouriço-cacheiro (Ricardo) e a aranha picou-se (José).

O Ouriço-cacheiro viu uma árvore que tinha picos e viu que a árvore não tinha terra e foi chamar um menino (Francisco).

O Ouriço perguntou ao menino:

- Pões terra na árvore? (José)

E o menino disse:

- Ponho. Vou buscar uma pá (Ricardo).

O menino foi à garagem (José) e voltou para a floresta (Maria). Apanhou terra e pôs debaixo da árvore e deitou água (José).

E a árvore disse:

- Obrigado. (Francisco)

O Cavalo apareceu a correr (Paulo) na floresta (Vítor) e ficou com as pernas no ar, porque o ouriço lhe deitou os picos (Paulo), ao pé de um arbusto (Vítor).

O menino levantou o cavalo e pô-lo para cima. E o cavalo disse:

- Obrigado. (Ricardo)

Estava lá um pinheiro ao pé do arbusto. Veio um cão (Francisco) e ladrou ao menino (Ricardo) e mordeu a pata do cavalo (José).

O Ouriço picou o cão (Vítor) e o cão foi-se embora a correr (Guilherme).

O Cavalo e o menino voltaram para casa (Paulo).

(Nota de campo n.º 11 - 13/5/2013)

É importante referir que a elaboração da história não foi feita apenas num dia mas sim em dois dias porque é claramente relevante respeitar o ritmo das crianças. Por isso se torna importante realizar atividades que emergiram em contexto, sendo que

(...) a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, 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 (ME/DEB, 1997, p. 35).

Neste grupo verifiquei que as crianças aprendiam mais facilmente no trabalho desenvolvido em pequenos grupos do que em grande grupo, sendo que era mais fácil trabalhar tendo em conta as especificidades de cada criança nos momentos de pequeno grupo. Quando nos juntávamos em grande grupo, tornava-se mais simples consolidar e confrontar, através do diálogo, os conhecimentos adquiridos nos momentos de pequeno grupo.

2.4. Experiência de aprendizagem: Como somos iguais dentro da diversidade cultural?

Com o intuito de interligar a semana sobre a família e a semana sobre a diversidade cultural, proporcionou-se um momento denominado “A hora do conto”. Estes momentos são importantes, no sentido em que o conto é visto como “uma criação destinada a agradar, que necessita de uma atmosfera escolar descontraída, conseguindo criar uma corrente de cumplicidade e de confiança muito estreita entre o narrador e as crianças” (García, 2000, p. 78).

Nesta experiência de aprendizagem trabalhou-se a Área de Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no Domínio da Expressão Plástica e no Domínio da Dança, com os seguintes objetivos: reconhecer a diversidade de culturas,

manifestando respeito por crianças e adultos; escrever o seu nome; e, participar em danças de grupo.

Desta forma, optou-se por contar uma história escrita por mim, intitulada “Montanha, tens algum segredo?”, e com um formato diferente (*vide* figura 9 e anexo n.º 20) sendo que, como refere Macedo e Soeiro (2009), no jardim-de-infância, o livro “deve ser olhado enquanto objecto estético, capaz de desenvolver a sensibilidade para a leitura” (p. 50). A história foi encadernada e deixou-se um exemplar no jardim-de-infância.

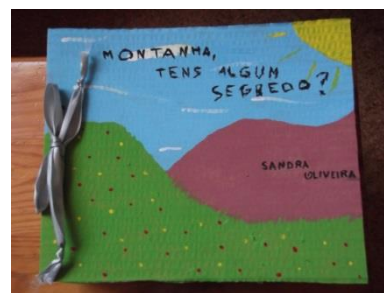


Figura 9 – História “Montanha, tens algum segredo?”

Antes da leitura da história, procurou-se estimular a curiosidade e a imaginação das crianças através do seguinte diálogo:

- *O que acham que é isto?* [Mostrou-se o livro.] (educadora estagiária)
- *É um presente...*
- *É um livro...*
- *Ora, será que é um livro? Vamos ver?* (educadora estagiária)
- *Mas tem uma caixa...*
- *Pois tem... Porque será que tem uma caixa? Será que tem alguma coisa dentro? Vamos ver...*
[Abriu-se a caixa e retirou-se um dedoche.] *Olhem o que tinha lá... Alguém sabe o que é?*
(educadora estagiária)
- *É um fantoche...*
- (...)

(Nota de campo n.º 12 - 15/5/2013)

Através deste diálogo, tanto se conseguiu estimular a imaginação e a curiosidade das crianças como também se pode perceber as conexões que elas fizeram. Por exemplo, associaram a fita ao presente e o dedoche ao fantoche, entre outras. O facto de o formato do livro ser diferente do habitual também proporcionou o interesse pela leitura da história. É notável o gosto que as crianças demonstram por momentos deste género, revelando bastante curiosidade pelas histórias, desde que estas lhes transmitam momentos de descoberta e “suspense” e não sejam simplesmente mais uma história. É importante referir que não basta seleccionar livros interessantes, quem conta a história também deve tornar a leitura do livro interessante e cativante. Como refere García (2000), “(...) qualquer pessoa pode ser um contador de histórias; basta que disponha de entusiasmo e de alguma dedicação” (p. 79). No entanto, embora fosse um momento da “hora do conto”, surgiu a ideia de aproveitar esta história para iniciar a temática da semana seguinte, sendo a diversidade cultural. Por isso, eu deveria ter tido o cuidado de lhes contar uma história que envolvesse pessoas e não animais, sendo que se estava a trabalhar com crianças de idades precoces e que, exactamente, por isso se deve realizar atividades mais concretas. Isto torna mais fácil adquirir novos conceitos, relacionados com estes temas, se se realizarem atividades mencionando pessoas e se estas forem reais ainda se torna mais perceptível. Com esse intuito, optamos por convidar algumas alunas, do IPB, de culturas diferentes (cultura africana e cultura chinesa) para se deslocarem até à instituição. Esta ideia surgiu em reunião com as educadoras cooperantes, que

gentilmente informaram sobre um projeto denominado “*Bragança entre culturas*” que foi desenvolvido por algumas alunas da licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação de Bragança. Infelizmente, o projeto já não estava a decorrer mas, ainda assim, conseguiu-se contactar algumas dessas alunas, sendo uma de origem africana e três de origem chinesa.

Todas as atividades relacionadas com estas visitas foram realizadas em conjunto com as crianças das outras salas. Desta forma, quando a aluna de cultura africana chegou à instituição, as crianças ficaram um pouco retraídas por esta ter uma pele muito escura. No entanto, com o apoio das educadoras foram adaptando-se e percebendo que ela era igual a nós, apenas tinha uma cor de pele diferente. Assim, desenvolveram-se atividades relacionadas com a dança (*vide* figura 10), exposição de imagens alusivas à bandeira Cabo-verdiana e à



Figura 10 – Aluna do IPB, de cultura africana a ensinar danças cabo-verdianas

gastronomia e a audição de histórias populares em crioulo, como a história da carochinha. O que chamou mais a atenção das crianças foi, exatamente, a audição da história, visto que estavam em real contacto com a cultura africana, neste caso a nível da língua e também por ter sido uma atividade realizada no período da tarde. A dança foi feita no período da manhã, em que as crianças ainda se encontravam um pouco retraídas por causa da diferença de cor da pele. Como mencionam Martins *et al.* (2009), “As actividades devem ser desenvolvidas num ambiente de satisfação, onde as crianças se sintam à vontade para expressar as suas ideias e as testar” (p. 22).

Por sugestão das educadoras cooperantes, para não se criarem conflitos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, sendo duas culturas muito diferentes, planeou-se a visita das alunas de cultura chinesa para o dia seguinte. Estas trouxeram imensos materiais, como vestuário, objetos, gastronomia confeccionada, vídeos de desenhos animados, músicas (*vide* figura 11), entre outros que despertaram imediatamente o interesse das crianças. Para além destes materiais, as alunas chinesas utilizaram o quadro interativo para demonstrarem a



Figura 11 – Momento de dança, ensinado pelas alunas de cultura chinesa

caligrafia utilizada no país delas. Desta forma, surgiu uma atividade emergente, a da escrita. Pelo que, escreveu-se o nome de cada criança em folhas brancas para que estas experimentassem copiar o nome por baixo do que foi escrito previamente. Foi a primeira vez que o fizeram e como se pode verificar no quadro (*vide* quadro n.º 3), correu muito

bem. As crianças com nome a vermelho não estiveram presentes no dia em que se realizou a atividade.

Quadro n.º 3 - Registo de observação da atividade emergente da escrita

Escrita dos nomes próprios				
Alunos (nomes fictícios)	Utiliza símbolos e corresponde o número de símbolos ao número de letras do nome.	Utiliza símbolos mas não corresponde o número de símbolos ao número de letras do nome.	Escreve letras semelhantes ou em “espelho”.	Não escreve nem utiliza símbolos.
Catarina				✘
Francisco				✘
Guilherme	✘			
Isaac		✘		
Isabel				
João			✘	
José				
Juliana				
Maria		✘		
Miguel				
Paulo			✘	
Pedro		✘		
Ricardo		✘		
Rodrigo		✘		
Vitor			✘	

Ao consultar o quadro acima apresentado, percebemos imediatamente que apenas uma criança utiliza os símbolos e corresponde o número de símbolos ao número de letras do seu nome, cinco crianças utilizam símbolos mas não correspondem o número de símbolos ao número de letras do nome, três crianças escrevem letras semelhantes ou em “espelho”, duas crianças não escrevem nem utilizam símbolos e três crianças não participaram na atividade pois estiveram ausentes no dia em que esta se realizou. Segundo Mata (2008), é importante a abordagem da linguagem escrita nesta faixa etária, sendo que

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêm outros a ler e escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. (p. 14).

Entre as várias atividades planeadas, é fulcral existirem momentos nas diferentes áreas distribuídas pelas salas. Embora estes momentos não sejam planeados ao pormenor, não deixam de ser proporcionadores de novas aprendizagens consolidadoras de conhecimentos já adquiridos anteriormente. Por isso, na maioria desses momentos, conseguiu-se perceber que as crianças realizavam jogos simbólicos que não estavam relacionados com os conteúdos trabalhados no próprio dia mas sim em dias anteriores.

Num desses vários momentos em que se observou e interagiu com as crianças nas diferentes áreas, pode citar-se um exemplo que surgiu na área da plástica (*vide* nota de campo n.º 13).

- *Faz-me uma aranha...* [Foi buscar uma aranha de brincar para mostrar como era.]

- *Está bem. De que cor queres?* (educadora estagiária)

- *Com esta...* [Entregou um pedaço de plasticina vermelha.]

- *Vermelha?* (educadora estagiária)

- *Sim.*

[Fez-se quatro patas e ele reclamou dizendo que a aranha que mostrou tinha oito patas.]

- *Não é assim, assim são duas...* [Reclamou, novamente, vendo que se juntou duas bolinhas de plasticina, cada uma com quatro patas.]

- *Essa que tens aí também tem duas partes, ora vê...* (educadora estagiária)

- *Mas assim são duas...* [A criança tentou separar as duas partes.]

- *Não disseste que essa aranha tinha oito patas? Ora vamos ver se assim está certo...* [Contou-se as patas, em conjunto... O que chamou a atenção de outra criança, que também veio contar as patas (Esta criança que se juntou a nós, estava numa outra área, a área da garagem.) e também quis brincar com a plasticina.] (educadora estagiária)

- *Faltam os olhos...*

- *Espera um pouco, estou a acabar de fazer as patas...*
[Quando se terminou de construir as patas, procurou-se um objeto que permitisse fazer os olhos.] *Já está...* (educadora estagiária)

- *Falta o rabo...*

- *Pois é, já me esquecia.* (educadora estagiária)

[Propositadamente fez-se apenas um, embora a de brincar tivesse dois rabos, para ver a reação dele.]

- *São dois, só fizeste um...*

- *Ai pois é... Já me ia esquecer outra vez... Agora já está tudo?* (educadora estagiária)

- *Sim.* [A criança começou imediatamente a brincar com a aranha construída (*vide* figura 12).]

(Nota de campo n.º 13 - 20/5/2013)



Figura 12 – Aranha construída com plasticina

Como é visível, através de uma brincadeira que surgiu nos momentos de trabalho individual (nas áreas) conseguiu-se trabalhar a contagem, as cores, as partes do corpo e as correspondências. Através de situações emergentes ou jogos realizados nas áreas distribuídas pela sala, podem surgir ideias de atividades para trabalhar com as crianças – atividades emergentes. Neste caso, o deixar de fazer uma parte propositadamente, permitiu perceber que a criança conseguia fazer a correspondência entre as partes do objeto já fabricado e o que se estava a fabricar. Concomitantemente permitiu que não fosse simplesmente eu a fazer a aranha mas sim criar um momento de entreaajuda, em que a criança também estava a trabalhar corrigindo o que estava mal e dizendo o que faltava. Esta é, também, uma das atividades realizadas nas áreas da sala que não surgiu relacionada com a temática da semana. No entanto, torna-se importante nestes momentos permitir, às crianças, a liberdade de escolha relativamente ao “tema” da sua atividade/jogo, porque ao se proporcionar estes momentos tão naturais, sem que as crianças sintam que têm de fazer aquela atividade porque todos estão a fazer, ou seja, sem que a criança se sinta obrigada a realizar determinada tarefa, são momentos que se tornam muito “ricos” em termos de aprendizagem e permitem verificar o nível de conhecimento real da criança.

2.5. Reflexão final do estágio curricular em contexto de Educação Pré-Escolar

Após o término do estágio em contexto de EPE, posso dizer que este foi um grande desafio que proporcionou vários momentos de aprendizagem agradáveis tanto para as crianças como para mim. O facto de serem crianças com 3 anos de idade foi um fator de receio inicial, uma vez que durante a licenciatura apenas tive contacto com crianças a partir dos 5 anos. No entanto, com o passar do tempo e o envolvimento direto com o processo de ensino-aprendizagem que se estabelecia na instituição, mais concretamente na sala de atividades, este receio foi-se desvanecendo. Esta etapa da criança é muito gratificante para o educador porque a cada instante desenvolvem-se mais aprendizagens. Podem parecer aprendizagens pequenas e sem importância mas observadas atentamente verifica-se o seu valor real. Neste sentido, como refere Guedes (2004),

Educar significa, etimologicamente, “elevar”, “tornar maior” e aplica-se ao desenvolvimento das faculdades do homem, intelectuais e físicas. Há educação quando alguém (...) ajuda a descobrir os seus próprios limites e a superá-los. (...) a educação não consiste em transmitir ao aluno⁶ o saber acumulado pelo mestre; deve antes levá-lo a ser capaz de encontrar por si próprio o alimento que mais lhe convenha. (...) o objectivo de um ensino ideal não é atulhar a memória, mas formar espíritos independentes e ágeis (p. 2965).

No caso deste grupo de crianças notei que o desenvolvimento destas, ao longo do estágio curricular, foi desde o ‘simples’ começar a falar em pequenos grupos e mais tarde em grande grupo, ao associar os conteúdos trabalhados com orientação a momentos de trabalho nas diferentes áreas da sala de atividades que me permitia confirmar a aprendizagem do que trabalhei ao longo dos vários dias. Para alcançar estas ações, foi necessário planear e refletir antecipadamente determinados aspetos que são relevantes na educação pré-escolar. Por isso, tentei planear com sequencialidade e tendo em conta as necessidades das crianças. Neste sentido, tive em atenção a organização do ambiente educativo, estruturando o espaço e os materiais de modo a que estes permitissem o fácil acesso às crianças. Ao longo do tempo, fui diversificando os materiais, alterando-os consoante a preferência das crianças e de acordo com as áreas integrantes na sala. Também o tempo foi organizado, flexivelmente, para apoiar as crianças nas suas necessidades. Estas apresentavam diferentes necessidades que variavam de criança para criança. Por isso, respeitei sempre as particularidades de cada uma, utilizando estratégias diferentes quando achava ser necessário. Embora, no início do estágio curricular a maioria das crianças apresentasse falta de iniciativa (apenas duas crianças apresentavam alguma iniciativa propondo atividades), com o decorrer do tempo fui notando que, no geral, elas foram perdendo vários receios demonstrando interesse em participar completamente nas atividades, sendo que apresentavam as suas ideias, implementavam-nas e conseguiam

⁶ Apesar do autor remeter para a expressão “aluno”, esta não é utilizada na Educação Pré-Escolar. A expressão adequada é “criança”.

explicá-las. Desta forma, tornou-se fulcral estabelecer uma sequência contínua entre as atividades planejadas nos vários domínios curriculares e a consolidação destas, para que as aprendizagens fossem realmente significativas.

A EPE não é uma etapa de frequência obrigatória mas é fundamental como etapa facilitadora do desenvolvimento das aprendizagens estabelecidas ao nível do 1.º CEB. Por isso, na educação pré-escolar, deve-se fomentar e apoiar o envolvimento das crianças nas atividades, quer sejam individuais ou em grupo e estimular a sua curiosidade, promovendo a capacidade de identificação e resolução de problemas. As atividades planejadas devem compreender todos os domínios curriculares para ampliar as aprendizagens significativas das crianças. Também se deve tirar partido das situações imprevisíveis, das atividades emergentes, porque se podem tornar em momentos ricos de aprendizagem, tal como o exemplo da construção da aranha. Ao longo da minha prática, verifiquei que a maior parte destas atividades emergentes surgiam nos momentos em que as crianças estavam nas áreas integradas na sala. Julgo que isto se deve à principal característica destes locais relativamente à utilização do jogo simbólico que estimula e desenvolve a capacidade de pensar da criança. Aproveitei, também, a sociabilidade natural das crianças para promover a relação destas com os restantes agentes educativos e com a comunidade envolvente. Neste sentido, relembro que foi necessário selecionar algumas experiências de aprendizagem para apresentar e refletir neste documento mas não posso deixar de mencionar alguns aspetos ou exemplos de outras experiências não mencionadas aqui. Assim, passo a citar alguns exemplos de atividades que envolviam os agentes educativos e a restante comunidade: para além de convidar pessoas de culturas diferentes da nossa e a visita a um supermercado, planeamos atividades que envolviam médicos, dentistas, contadores de histórias, a ludoteca da ESEB, o agrupamento de escolas, visitas a museus, entre outras. Para que todas estas atividades/ideias acontecessem de forma adequada e fossem consideradas necessárias, precisei de adotar uma postura investigativa e reflexiva da prática que fui desenvolvendo. Primeiro, foi necessário observar o grupo e a sua rotina. Neste caso, observar com intenção! Depois precisei de refletir sobre o que observei e só mais tarde pude intervir de modo a aproveitar a capacidade de interagir e aprender das crianças. Friso que nenhuma destas etapas é fácil mas, a meu ver, a mais complexa é a fase de observação. É necessário saber o que queremos/precisamos observar, saber o motivo de observar e saber como aproveitar o que observamos.

3. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto serão abordados alguns aspetos que permitiram conhecer o contexto educativo de 1.º Ciclo onde se desenvolveu a PES, de modo a facilitar a compreensão da seleção de experiências de aprendizagem aqui referenciadas. Os dados apresentados foram recolhidos com base na observação direta e na informação fornecida pela professora cooperante.

3.1. A escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A instituição de 1.º Ciclo onde se desenvolveu a PES, tal como a instituição de EPE caracterizada anteriormente, localiza-se na cidade de Bragança. É uma zona maioritariamente habitacional, com acesso rápido a outras infra-estruturas que tornam o meio envolvente atrativo e que permitem uma ação educativa de qualidade. Como dispõe de várias vias de acesso com boas condições e por ser uma zona habitacional na parte traseira, permite o baixo fluxo de trânsito. No entanto, a via de acesso à frente do edifício, sendo uma estrada principal, permite um elevado fluxo de trânsito, tornando necessário o cuidado de fechar os portões que dão entrada para o edifício, de modo a diminuir o risco de acontecer algo grave com alguma criança, no exterior deste. É uma instituição pública, sendo tutelada pelo Ministério da Educação e pela Câmara Municipal de Bragança no que respeita a nível logístico. Esta apresenta boas condições para o desenvolvimento da prática pedagógica, possuindo as divisões básicas de uma escola (casas de banho, salas de aulas, biblioteca e um espaço exterior amplo que contém alguns locais de recreio).

No ano letivo 2013/2014, a instituição dispõe de uma coordenadora de estabelecimento, cinco docentes com turma atribuída, uma docente para o Ensino Especial e quatro docentes colocadas no apoio às várias turmas. O corpo não docente é composto por três profissionais.

O horário de funcionamento da instituição está compreendido entre as 8:30 e as 18:00, sendo o horário da componente letiva das 9:00 às 12:15 e das 13:45 às 17:30.

3.2. O grupo de crianças do 3.º ano

A turma do 3.º ano de escolaridade é composta por 25 crianças, das quais 16 são de género masculino e 9 de género feminino, com 8 anos de idade, apresentando características heterogéneas. Através de um diálogo informal com a professora titular e a professora de apoio, identificaram-se dois grupos: as crianças que participam regularmente e as que nunca participam. Sete crianças evidenciam-se relativamente à comunicação e no tempo de realização de tarefas. Estas evidências apresentam aspetos positivos perante as outras crianças, como a vontade de participar nas atividades propostas e a cooperação entre elas. No entanto, também apresenta aspetos negativos como a participação excessiva, não

permitindo espaço de intervenção às outras crianças e a dispersão relativamente à atenção da realização das atividades. Este tipo de situações leva a que as crianças se sintam desmotivadas pensando que são menos capazes por participarem menos. Como refere Moraes e Varela (2007), “a criança que pouco percebe as suas competências, necessita de maior estímulo externo, possui baixa auto-estima e demonstra-se ansiosa, e ainda, enxerga pouca perspectiva de melhora em suas habilidades” (p. 4). Existem cinco crianças que apresentam bastantes dificuldades de aprendizagem mas com o nosso apoio e estando perto de outras crianças que apresentam bons resultados de aprendizagem, conseguem aprender mais facilmente. Segundo a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, “a aprendizagem com o auxílio de outros mais experientes é necessariamente mais produtiva que a aprendizagem a solo” (Nogueira, 2001, p. 274), sendo que as crianças com mais dificuldades conseguem progredir mais facilmente estando num meio em que as crianças apresentam um bom desenvolvimento cognitivo.

Cinco crianças sentem a necessidade de participar na aula mas com assuntos fora de contexto. Então, em determinados momentos, torna-se necessário “retirar-lhes a voz”, dando continuidade aos conteúdos a ser lecionados. Neste sentido, cabe ao professor “(...) criar atividades de aprendizagem que desafiem os mais capazes e ao mesmo tempo sustentem o interesse dos menos capazes” (Arends, 1995, p. 122). Quando o comportamento dessas crianças excede os limites do aceitável dentro de uma sala de aula, para que seja recuperado o bom comportamento, as professoras recorriam à realização de problemas matemáticos no quadro branco ou à escrita de exercícios ortográficos. As crianças assumiram este tipo de atividades como castigos. Portanto, tentei, conjuntamente com elas, encontrar outras soluções para “controlar” o comportamento. Deste modo, elaborei um contrato de aprendizagem (onde constam as regras da sala) com o apoio das crianças (*vide* figura 13 e anexo 4). Se estas participarem na elaboração das regras da sala de aula, ou seja, se existir uma determinada negociação entre professora-crianças, estas elaboram “uma auto-regulação, uma auto-disciplina, uma autonomia, pois, através da sua própria ação (...) descobre[m] a necessidade da disciplina” (Novais, 2004, p. 28).

Existem alguns momentos de competição entre as crianças, bastando o simples facto da criança A ter um brinquedo e a criança B não ter. Desta forma, julgo ser importante a utilização do jogo para desenvolver a aprendizagem dos conteúdos ditos obrigatórios e proporcionar aprendizagens cooperativas para dissipar a ideia de competição sendo desnecessária em muitos momentos. Como é óbvio não se pode dissipar este conceito na sua totalidade, sendo que existem atividades que exigem realmente a competição, tais como a participação em concursos, os jogos de futebol, entre outras. Ou seja, a competição também está presente no nosso quotidiano, mas não deve ser vista de uma forma rígida e

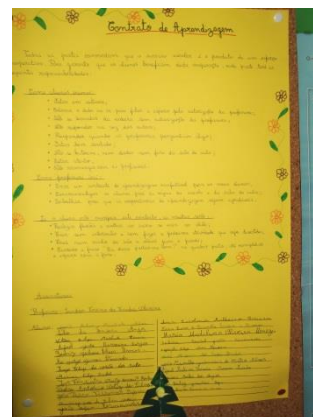


Figura 13 – Contrato de aprendizagem já finalizado e afixado na parede da sala

obrigatória. Quando é feita uma pergunta a alguma criança, na totalidade são poucas as que sabem esperar pela sua vez e respeitar a vez do colega que foi questionado. Por vezes, esta atitude, acarreta a aplicação de castigos para toda a turma. A questão é se as crianças “injustiçadas” passarão a portar-se mal visto que têm castigo mesmo não tendo feito algo de errado. Para tal, julga-se, também, ser importante o diálogo sobre o que é ser justo ou injusto e o que significa para as crianças o castigo e negociar com estas para diminuir casos de injustiça e castigos. Segundo os estudos de Piaget, existem três concepções: a justiça heterónoma, em que “a justiça subordina-se à autoridade adulta”, o igualitarismo progressivo, que consiste no “desenvolvimento progressivo da autonomia e primazia da igualdade sobre a autoridade” e a justiça autónoma, em que “a justiça igualitária é temperada por preocupações de equidade” (Carbone & Menin, 2004). Neste grupo de crianças prevalecia uma justiça heterónoma, como verifiquei após a análise de entrevistas que apliquei aos agentes educativos (*vide* anexos 15 a 17). Após a negociação das regras da sala de aula e da análise de um caso concreto (*vide* anexo 14) diminuíram as reações heterónomas e notou-se o desenvolvimento progressivo da justiça autónoma e do comportamento⁷ (*vide* anexos 5 a 13). A forma como se organiza o espaço de sala de aula também pode influenciar o comportamento das crianças, por isso sentiu-se a necessidade de caracterizar essa organização.

3.3. A Organização do Espaço

A sala em questão encontrava-se organizada no formato tradicional (mesas em paralelo), mas este podia ser alterado ao longo do ano letivo. No pensamento de Arends (1995), “a forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções” (p. 94). Por isso, “acima de tudo, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (Arends, 1995, p. 95).

Este espaço encontra-se em ótimas condições, tal como os restantes espaços da escola, sendo constituída por um amplo espaço que permite a deslocação tanto das crianças como do mobiliário. Existe uma grande diversidade de material ao qual as crianças e o professor podem recorrer a qualquer momento. Pode ainda encontrar-se mais materiais educativos na sala dos professores, sendo que este só pode ser retirado desta sala pelos professores. Como refere Roldão (2005),

Para se criar e desenvolver uma escola de qualidade e oferecer aos alunos aprendizagens significativas, é necessário investir nas condições físicas da escola, quer a nível de requalificação dos espaços, quer a nível de recursos materiais. O

⁷ Na generalidade houve uma melhoria ao nível do comportamento social. Apenas uma criança manteve um comportamento social inadequado para o bom funcionamento das aulas e outra criança apresentou melhorias no comportamento mas mais tarde regressou voltando a apresentar comportamentos inadequados.

apetrechamento das escolas com recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais (p. 83).

Para uma melhor perceção do espaço da sala, na figura 14 é possível visualizar a planta da sala do 3.º ano de escolaridade.

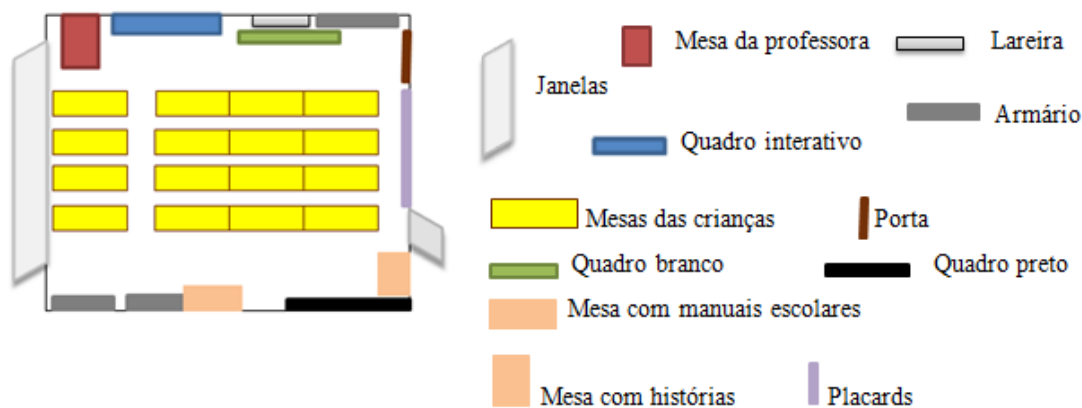


Figura 14 – Planta da sala do 3.º ano de escolaridade (50 m² de área)

Como se pode verificar, o espaço é ocupado, maioritariamente, pelas mesas das crianças. A turma é composta por 25 elementos. Com esta organização denotamos que o grupo de crianças que se encontra nas mesas centrais fica com mobilidade reduzida, sobretudo para se deslocar ao quadro para realizar atividades. Sugerir a mudança à professora cooperante para organização em “U” mas não foi aceite. Isto porque já tinha sido posta em prática, anteriormente, e não teria resultado em termos disciplinares, pois a turma é muito barulhenta.

3.4. Organização da rotina diária

Ao longo da PES em contexto de EPE verificou-se que existia uma rotina diária bastante organizada. O mesmo também acontece em contexto de 1.º CEB.

Neste último contexto, a sala não está organizada em áreas específicas do conhecimento, como já se verificou no ponto anterior – A organização do espaço. No entanto, este permite gerir muito bem o tempo diário. Como se poderá verificar no quadro n.º 8 referente ao horário de turma. Cada dia está dividido em três áreas do conhecimento e entre cada uma delas existe um grande momento de intervalo. No entanto, em dias de mau tempo os intervalos são realizados nos átrios da escola que são relativamente pequenos para a número de crianças da escola. Assim, nestes dias torna-se mais difícil controlar o comportamento das crianças em sala de aula, uma vez que não conseguem brincar livremente no recreio. Neste sentido, e concordando com Vicente (2011), o recreio é “um espaço e um tempo de grande importância no desenvolvimento da criança” (p. 28) em que na sua definição “está ainda implícita a ideia de espaços ao ar livre, fundamentais para a

promoção de estilos de vida saudáveis, que deverão ser iniciados o mais cedo possível – no jardim-de-infância e no 1.º ciclo” (p. 28).

Apesar de existir uma rotina diária, não significa que esta tenha de acontecer sempre da mesma forma. Se o dia começar com atividades exteriores à sala de aula, a rotina não será a mesma. Se as crianças, por algum motivo, não estiverem predispostas para a aprendizagem num determinado momento, o ideal é flexibilizar a rotina. Não devemos esquecer que um dos objetivos da existência de uma rotina diária é o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Como refere Zabalza (1998), “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas” (p. 158).

Para permitir uma melhor perceção da organização da rotina do grupo de crianças do 3.º ano de escolaridade segue-se a apresentação de um quadro informativo relativo a esta (*vide* quadro n.º 4).

Quadro n.º 4 – Horário da turma de 3.º ano de escolaridade

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9:15	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9:45	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:15	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:30					
10:45					
11:00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11:15	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11:45	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:15	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:30					
13:30					
13:45					
14:00	Matemática	Português	Expressões	Est. do Meio	Expressões
14:15	Matemática	Português	Expressões	Est. do Meio	Expressões
14:30	Est. do Meio	Est. do Meio	Expressões	Est. do Meio	Expressões
14:45	Est. do Meio	Est. do Meio	Expressões	Est. do Meio	Expressões
15:00	Est. do Meio	Est. do Meio	Expressões	Est. do Meio	Of. Comp.
15:15	Est. do Meio	Apoio Estudo	Expressões	Apoio Estudo	Of. Comp.
15:30	Est. do Meio	Apoio Estudo	Expressões	Apoio Estudo	Of. Comp.
15:45	Est. do Meio	Apoio Estudo	Expressões	Apoio Estudo	Of. Comp.

Como se pode verificar o horário é preenchido, maioritariamente, pelas áreas disciplinares de português e matemática, sendo que estas preenchem todas as manhãs e ainda 30 minutos do período da tarde à segunda e terça-feira. No entanto, nem todas as turmas se organizam da mesma forma, pois cabe a cada professor organizar o processo de ensino-aprendizagem da sua turma, sendo que o tempo se revela “o recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 1995, p. 79). Ainda assim, o horário não funcionava como um entrave para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que facilmente se podia alterar a ordem das áreas disciplinares de modo a proporcionar aprendizagens significativas e integradoras.

3.5. Interações com a comunidade educativa

O professor deve sempre evitar um ensino fechado, sendo que a criança não aprende apenas dentro de sala de aula e somente com o professor. As aprendizagens adquiridas em sala de aula devem ter como principal pressuposto preparar o sujeito para o ambiente que o rodeia. Assim, torna-se fulcral contextualizar as atividades e, sempre que possível, proporcionar, à criança, a oportunidade de contactar diretamente com as suas famílias, como será visível na descrição e reflexão da experiência de aprendizagem apresentada no ponto 4.3. A cooperação entre as famílias e a escola é fundamental para o bom desenvolvimento da criança. Devemos ainda escutar a criança mas escutar cada criança, “em singularidade, supõe escutar sua família, sejam pais, um casal unido, separados, adoptiva, avó ou tutora” (Meire, citado por Nascimento, 2009, p. 11). No desenrolar de algumas experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto da PES, tentou-se estimular um contacto mais próximo com as famílias, que se mostraram disponíveis e recetivas às solicitações.

4. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto serão apresentadas as experiências de ensino-aprendizagem selecionadas relativamente à PES em contexto de 1.º CEB. Cada escolha recaiu sobre a importância atribuída ao estudo do corpo humano, que foi um dos conteúdos predominantes deste período em que estive em estágio. Assim, do tema “O corpo humano” selecionei as experiências de aprendizagem relacionadas com o sistema excretor e o sistema reprodutor. As experiências de aprendizagem seguintes foram selecionadas com o intuito de realçar a importância atribuída às festas realizadas na escola, neste caso a festa de Natal e a relação existente entre esta festa e o tema “A família” que foi lecionado após as férias de Natal. Em suma, consegui estabelecer uma conexão entre as atividades planeadas de semana para semana, contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, importantes, úteis, práticas e ativas. Apresentar-se-á uma descrição pormenorizada das experiências de aprendizagem de modo a proporcionar uma visão realista e significativa da prática pedagógica concretizada, tendo em conta a planificação, a seleção das atividades e as metodologias utilizadas. No último ponto apresentar-se-á uma reflexão sobre a PES no 1.º CEB.

É de salientar que, aquando das planificações diárias, as atividades foram criteriosamente analisadas com o apoio da professora cooperante e da professora supervisora, com o intuito de perceber se estas eram adequadas ao contexto. Ainda assim, tentamos resolver os problemas que surgiam no dia-a-dia envolvendo sempre as crianças no processo de ensino-aprendizagem.

4.1. Experiência de aprendizagem: Como limpo o meu corpo por dentro?

As crianças encontravam-se na fase de aprendizagem do conhecimento do corpo humano e da multiplicação com números naturais.

Segundo o horário pré-estabelecido, a primeira área disciplinar da semana era o Português. Portanto, esta foi o ponto de partida para lecionar as outras áreas ao longo da semana.

Os objetivos traçados para esta experiência de aprendizagem foram os seguintes: desenvolver a leitura e a oralidade; compreender o essencial dos textos escutados e lidos; multiplicar números naturais; conhecer o funcionamento do sistema excretor; e, fazer composições com fim informativo.

Desenvolvi diferentes tipos de atividades, com o intuito de lecionar todas as áreas disciplinares, a partir de uma obra literária: *Poemas da Mentira e da Verdade* (Luísa Ducla Soares, 2005), obra com referência nas Metas Curriculares de Português, como sendo de leitura obrigatória no 1.º Ciclo.

Para proceder à planificação global, selecionei um poema da obra literária supramencionada. A escolha incidiu no poema *Tudo ao Contrário* (vide figura 15), tendo em conta a personagem humana presente no texto (através desta personagem humana pretendia lecionar o sistema excretor).

Quando apresentei o poema, algumas crianças mencionaram que já o tinham estudado no Pré-Escolar. Assim, expliquei que este seria metodologicamente apresentado de forma diferente sendo que a motivação



Figura 15 – Poema
“Tudo ao Contrário”

é outra das metas das atividades de pré-leitura, e faz-se através do levantamento de hipóteses acerca do conteúdo da obra, que serão confirmadas, ou não, no momento da leitura. É também nesta fase que se estabelecem objetivos de leitura, que visam auxiliar o aluno na interpretação do texto, estimulando-o a interagir com o mesmo, a questioná-lo, a construir conhecimento (Pontes & Barros, 2007, p. 72).

Inicialmente fez-se a leitura integral do poema para que as crianças tivessem uma melhor perceção fónica deste, sendo que algumas ainda apresentavam bastantes dificuldades na decifração/compreensão da escrita. Analisaram os poemas apresentados na obra (poemas da mentira \neq poemas da verdade), referindo que o poema “Tudo ao Contrário” está inserido nos poemas da mentira.

Após esta leitura e análise, distribuí fotocópias do poema lido anteriormente e coloquei algumas questões como:

- O poema é composto por quantas quadras?
- Qual a cor de cada quadra?
- Porque será que as quadras estão pintadas?

(Nota de campo n.º 14 - 18/11/2013)

A troca de ideias é importante. Assim sendo tentei desenvolver alguns diálogos fazendo questões, com o intuito de transmitir informação sobre os conteúdos a ser lecionados. A coloração das quadras do poema associada a cartões coloridos com o nome das crianças (vide figura 16) foi planeada com a finalidade de as motivar para a leitura. A atividade consistia na leitura do poema, feita pelas crianças, através da atribuição de cores (cada criança tinha uma cor que correspondia a uma determinada quadra). Foi importante, deixar claro, desde o início, a necessidade de concentração ao longo da distribuição dos cartões e da leitura do poema, sendo que o nome escrito no cartão podia não corresponder à própria pessoa (se o aluno A

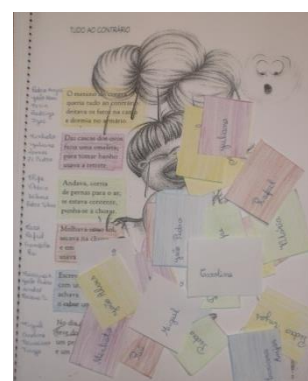


Figura 16 – Poema com as quadras coloridas e os papéis coloridos com nomes das crianças

tiver o cartão com o nome do aluno B, este deverá informar o aluno B sobre a cor que lhe corresponde). Para motivar as crianças para a atividade, sem que estas perdessem a concentração, estabeleceu-se um jogo simbólico citando a frase “Abracadabra, patas de

cabra, qual será o nome que sairá agora?”. Tal como referem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) mencionados por Zonta *et al.* (s.d.), “Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas” (p. 5). Após a leitura do poema, desenvolveu-se um diálogo com as crianças acerca do conteúdo do poema, tal como se pode verificar na nota de campo n.º 15:

- *O menino de que nos fala o poema era diferente de nós?* (professora estagiária)
- *Sim, ele é muito diferente, não faz nada direito.*
- *Porque é que ele era diferente?* (professora estagiária)
- *Ele é diferente de nós porque “andava de pernas para o ar”.*
- *E se experimentássemos colocar o menino a fazer tudo direito?* (professora estagiária)
- *Sim, vamos fazer isso, assim passa a ser “Tudo direito”!*
- *Mas tem mais piada quando é tudo ao contrário.*

(Nota de campo n.º 15 - 18/11/2013)

Tendo como modelo a última pergunta, propôs-se, às crianças, a escrita do poema alterando as atitudes e comportamentos da personagem de acordo com o aceitável na realidade. Portanto, para que as crianças percebessem melhor o que lhes foi proposto, elaborou-se a primeira quadra do poema, em grande grupo:

*O menino do certo
queria tudo direito:
deitava os fatos no armário
e dormia na cama.*

(Nota de campo n.º 1 - 18/11/2013)

De uma forma geral a explicação foi bem assimilada pelas crianças. Estas realizaram a tarefa corretamente.

Para integrar a área da matemática, mais concretamente a tabuada do 9, apresentou-se a adivinha “Numa casa existem nove meninos que fazem tudo ao contrário. Quantos meninos existem nessa casa?” Facilmente as crianças identificaram que na casa existiam 9 meninos. Como a tabuada do 9 já é uma das últimas na lecionação deste conteúdo, as crianças já sabiam que o resultado, por exemplo, de 9×3 , é igual ao resultado de 3×9 e que nos outros números isso também acontece. No entanto, chamou-se à atenção para o facto de a representação icónica ser diferente, uma vez que a forma como se apresenta é diferente, como se pode observar na figura 17:

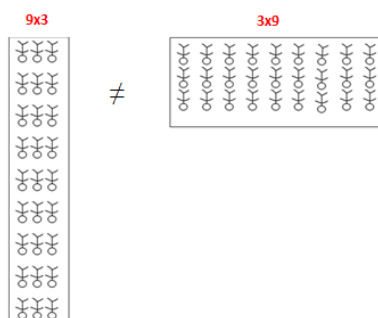


Figura 17 – Comparação entre a representação icónica de 9×3 e a representação icónica de 3×9

De seguida, solicitou-se às crianças para apresentarem os vários resultados da tabuada do 9. Esta foi escrita no quadro branco para que as crianças a copiassem para o caderno, para terem um registo ao qual possam recorrer mais tarde para estudar e para que existam registos dos conteúdos lecionados ao longo do ano letivo. Como refere o Ministério da Educação (s.d.), se não existir um registo de informação, pode deixar-se “os alunos desorientados e tem sempre resultados negativos tanto na aprendizagem, como no desenvolvimento pessoal” (p. 23). Para tornar a aula mais lúdica e desenvolver o gosto pelo estudo da tabuada, propôs-se a construção de um dominó humano. Para tal caminhou-se até um dos átrios da escola e distribuíram-se, por cada criança, diferentes cartões onde constam problemas matemáticos e os resultados desses problemas (*vide* figura 18). A resposta para cada situação apresentada no cartão de uma criança está no cartão de outro colega. Este jogo tem como principal objetivo, “exigir” às crianças a procura de estratégias que lhes permitam saber os resultados das tabuadas, rapidamente, sem algum recurso material que lhe forneça esses resultados e também a coordenação motora e cooperação entre colegas (*vide* figura 19). Como refere Lopes e Silva (2008), há “métodos de aprendizagem cooperativa que implicam que as crianças se desloquem para conseguir realizar as actividades propostas, preenchendo, assim, a necessidade que têm de se movimentar” (p. 9).

Eu tenho 8, quem tem 3×3 ?

Figura 18 – Exemplo de um dos cartões do dominó humano



Figura 19 – Construção do dominó humano no átrio da escola

No período da tarde estabeleceu-se um diálogo com as crianças para conseguir que estas entrassem na rotina da aula normalmente. Questionei-as sobre o poema “*Tudo ao contrário*”, cujo diálogo se apresenta:

- *Sim, o menino fazia tudo mal.*
- *Nós depois pusemos a fazer tudo direito.*

Perante estas respostas lancei a seguinte questão:

- *Será que este menino é totalmente diferente de nós?*

(Nota de campo n.º 2 - 18/11/2013)

A finalidade deste diálogo, era introduzir a área disciplinar de Estudo do Meio. Assim, antes de iniciar um novo conteúdo (sistema excretor), lembraram-se os conteúdos já lecionados (sistema digestivo, sistema respiratório e sistema circulatório), surgindo uma nova questão colocada por uma criança:

- *Eu não percebi uma coisa... Se dentro do nosso corpo temos coisas que nos fazem mal porque não as deitamos fora?*

Ao que respondi que *temos alguns órgãos que nos permitem realmente expulsar esses resíduos do nosso corpo. Esses órgãos fazem parte do sistema excretor e este é composto pelo aparelho urinário e pela pele.*

(Nota de campo n.º 3 - 18/11/2013)

Como analisamos, anteriormente, este grupo de crianças desenvolve aprendizagens significativas com mais facilidade tendo como apoio a utilização de jogos educativos ou *software* educativo, pela motivação que estes intuem nas crianças. Referenciamos, anteriormente, que “toda a atividade lúdica agrada, entretém, prende a atenção, entusiasma e ensina com maior eficiência, porque transmite as informações de várias formas, estimulando diversos sentidos ao mesmo tempo e sem se tornar cansativo” (Falkembach, 2002, p. 1). Após a atividade lúdica, uma das crianças quando percebeu que existem dois rins no aparelho urinário fez o seguinte comentário:

- Professora, eu tenho duas bolinhas aqui em baixo (apontando para os testículos), são os rins?
(Nota de campo n.º 4 - 18/11/2013)

Perante esta questão, expliquei que esse órgão se denomina “testículos” e que não faz parte do aparelho urinário mas sim do aparelho reprodutor masculino. O mais assertivo seria levar para a sala de aula um corpo humano desmontável que facilitasse a percepção do local de cada órgão. No entanto, como tal não foi possível, por razões logísticas, explicamos a localização dos órgãos colocando a mão nas partes do corpo onde estes se localizam, solicitamos às crianças que acompanhassem a tarefa, identificando no seu corpo e referindo que ao contrário do coração estes órgãos não se sentem ao colocarmos a mão no local onde se situam. De seguida, visualizou-se um vídeo dos desenhos animados “Era uma vez...” sobre o sistema excretor que permitiu, às crianças, consolidar os conhecimentos apreendidos anteriormente e fazer uma síntese dos conteúdos lecionados.

De forma a integrar a área da expressão plástica distribuiu-se uma cópia da imagem do corpo humano por cada criança e imagens dos órgãos pertencentes ao aparelho urinário. Depois explicou-se que, sem colar os órgãos, deviam colocá-los em cima do corpo humano fotocopiado, na parte do corpo que julgam ser a correta. Após esta tarefa, apresentou-se uma imagem do corpo humano com os órgãos do sistema excretor já colados para reconhecerem se colocaram no local certo. Após esta confirmação, distribuíram-se os materiais necessários para realizarem a atividade seguinte. Para finalizar, este conteúdo, lembrou-se que os órgãos se encontram escondidos pela pele e que a protegemos com roupa. Portanto, foram distribuídos pedaços de tecido e tesouras, explicando-se que, com estes, deveriam cortar os tecidos de forma a construir roupas para colarem no corpo humano que têm na folha com os órgãos do aparelho urinário.



Figura 20 – Criança a recortar o tecido que serviria de roupa para o corpo humano fotocopiado

Esta foi uma atividade de que as crianças gostaram imenso, demonstrando entusiasmo e tomando a iniciativa de planear o que queriam construir e só depois começaram a recortar o tecido (*vide* figura 20). Quiseram ainda diversificar as técnicas de expressão plástica fazendo desenhos e pinturas. Segundo as Orientações Curriculares e Programas para o 1.º Ciclo, “A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica

(...) contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos” (p. 89). Por isso, é importante valorizar as explorações realizadas, livremente, pelas crianças.

4.2. Experiência de aprendizagem: E se a Carochinha e o João Ratão decidissem ter um filho?

Com a aproximação ao dia da festa de Natal, iniciou-se a interpretação da história “A Carochinha” (in *Robertices* de Luísa DaCosta), sendo que esta foi posteriormente dramatizada, pelo grupo de crianças, na respetiva festa. Esta obra permitiu explorar sequencialmente as diferentes áreas disciplinares. Analisaram-se diferentes tipos e formas de frase na área de Português, a centena de milhar na área de Matemática,



Figura 21 – Fantoches utilizados ao longo da leitura da história

o sistema reprodutor na área de Estudo do Meio, a dramatização e a construção na área das Expressões. Foram levados fantoches que representavam as personagens da história (vide figura 21), para acompanharem o diálogo destas. Como afirma Carvalho (2012), “Através dos contos com fantoches é uma forma de criar um vínculo afetivo com essas crianças. Transmitindo assim não só o conhecimento, mas também valores” (p. 2). A realização de uma leitura expressiva recorrendo a sons onomatopaicos cativou a atenção das crianças. Ao longo da leitura, estas imitavam os sons que eu produzia, tais como “oinc, oinc” (grunhido do porco), “miau, miau” (miar do gato), “olarilolé” (expressão de felicidade da Carochinha)... Tal como refere Sim-Sim (2007), “A leitura oralizada é mais atractiva quando acompanhada de gestos e movimentos, os quais contribuem para uma maior facilidade na memorização dos textos” (p. 47). Após a leitura da história, feita por mim, as crianças manifestaram imediatamente as suas opiniões relativamente à história ouvida como se verifica na nota de campo n.º 20.

- Professora, estou a gostar muito desta aula.
- Nós já conhecemos essa história.
- Nesta história o João Ratão não caiu no caldeirão.
- Podemos dar outro final à história.

(Nota de campo n.º 20 - 25/11/2013)

O livro “Robertices” foi apresentado às crianças, analisaram-se e interpretaram-se as ilustrações e o título presentes na capa deste. Estabeleceu-se um diálogo relativamente ao título e aos restantes elementos paratextuais da capa:

- O título do livro é “Robertices” e a autora é a Luísa DaCosta.
- E diz ASA!
- ASA é a editora!
- Professora, o que são Robertices?
- Na capa tem a carochinha e mais dois senhores.
- Robertices deve ser o Roberto.
- Mas se é robertices é o que alguém faz, não pode ser um menino.

- *Então é o que o Roberto faz!*

(Nota de campo n.º 21 - 25/11/2013)

Para se compreender melhor o que são as “robertices”, propôs-se explorar o livro, página a página. Assim, como afirma Sousa (2007)

(...) na abordagem da leitura dever-se-ão implementar estratégias que facilitem a compreensão. Assim antes de começar a ler é importante: ativar conhecimentos prévios, antecipar conteúdos; (...) após a leitura devem-se confirmar as antecipações, resumir o texto, esclarecer todas as dúvidas que surjam (p. 47).

Quando se interpretou o índice da obra percebemos que este não continha apenas a história “A Carochinha”. Assim, decidimos ler o resumo para verificar o que são as “robertices”. Dessa leitura surgiram as seguintes opiniões:

- *Os Robertos eram palhaços.*

- *Eles assustavam, faziam rir e chorar.*

- *Contavam histórias!*

- *Foi um dos Robertos que apresentou a história da carochinha.*

(Nota de campo n.º 22 - 25/11/2013)

Após a interpretação da história e da obra, pedimos às crianças que representassem a peça “A Carochinha”, fornecendo-lhes o texto como guião. Como a história só tinha 6 personagens, utilizamos como estratégia de seleção, um saco preto com cartões com os nomes de todas as crianças. Recorremos à seleção das personagens sempre que um grupo de seis crianças terminasse a representação da história. Os cartões com os nomes já retirados do saco não voltaram para lá, para que todas as crianças tivessem oportunidade de ler. Antes da leitura sugerimos às crianças que fossem expressivas nas suas leituras. De entre o grupo tivemos crianças que apresentaram dificuldades na expressividade, pelo que se apresentou um cartaz com exemplos de frases declarativas, exclamativas, interrogativas e imperativas, retiradas do texto lido anteriormente (*vide* anexo n.º 21). No decorrer da apresentação, estabeleceu-se um diálogo entre professora-criança e criança-criança sobre a forma como se lê e a relação que existe entre a leitura de um texto e um diálogo. Deste modo surgiram algumas interpretações, por parte das crianças, tais como:

- *Uma história não é verdade.*

- *Eu acho que uma história pode ser verdadeira e ter acontecido na realidade.*

- *Nós estamos a ler e não a conversar.*

- *Mas as personagens da história estão a conversar.*

- *Então se agora estou a fazer de “cão” tenho mesmo de falar como se estivesse a conversar?*

- *Quando aparece o ponto de exclamação tenho mesmo de ler a rir-me?*

(Nota de campo n.º 23 - 25/11/2013)

As crianças que demonstraram mais facilidade na realização da tarefa tiveram a iniciativa de apoiar os colegas com mais dificuldades. Dando continuidade à atividade sobre os tipos de frase, lembraram-se as formas desta, recorrendo a um jogo de memória, como é visível nas figuras 22 e 23. Como refere Falkembach (2002), neste “tipo de atividade a criança faz um esforço por acertar, por indução, por conhecimentos já adquiridos ou por

sugestão de um colega, em um trabalho cooperativo” (p. 6). Este jogo era composto por dois conjuntos de cartões, um conjunto verde e um vermelho. O conjunto vermelho correspondia a frases com forma negativa e o conjunto verde correspondia a frases com forma afirmativa. Para entusiasmar as crianças optou-se por falar a expressão “yuppie!” quando se encontrava um par de cartões negativa/afirmativa correto e a expressão “boeing” quando não se encontrava um par de cartões negativa/afirmativa correto.

Foi fundamental a interligação entre as diferentes áreas, para “que as crianças não as encarassem como áreas compartimentadas, antes pelo contrário, e que a mudança entre elas fosse a mais tênue e discreta possível” (Mota,

2013, p. 23). Por isso, apresentaram-se 10 frases dentro de um copo e pediu-se às crianças que identificassem o tipo e a forma destas. Após esta identificação, lançou-se o seguinte problema “*E se eu tivesse 10 copos como este, cada um deles com 10 papéis com frases enroladas, quantos papéis teria?*”. Os algoritmos utilizados pelas crianças para resolverem e explicarem o problema foram o algoritmo da adição e o da multiplicação.

Aumentando a complexidade, coloquei um outro problema, inserindo a centena de milhar.

“E se eu tivesse na mesma 10 copos, cada um deles com 10 papéis com frases enroladas, mas agora cada papel vale 1000 unidades em vez de valer apenas 1 unidade. Quantas unidades temos no total?”

(Nota de campo n.º 24 - 25/11/2013)

É importante, também, explicar que as crianças já tinham estudado a dezena de milhar e quando se escreveu, no início da manhã, no sumário, que iríamos lecionar a centena de milhar, algumas crianças comentaram imediatamente que a centena de milhar era só acrescentar mais um 0 à dezena de milhar. Tal como podemos verificar no Programa de Matemática do Ensino Básico (Ponte *et al.*, 2007), nas “primeiras abordagens ao número é importante proporcionar aos alunos experiências de contagem” (p.13) tal como se fez, apresentando vários copos com papéis.

Com o intuito de trabalhar o cálculo numérico, propus, às crianças, a realização de um jogo, denominado “Jogo do STOP”. As opiniões destas foram as seguintes:

- *Eu conheço, é um jogo com letras.*
- *Tens uma folha que diz “nomes”, “frutos”, “cidades”, “brinquedos”... Já não me lembro dos outros.*
- *É como ele disse, mas podes escrever o que quiseres e depois dizes uma letra e nós temos de escrever palavras que começam com essa letra e depois dizes STOP.*
- *Mas as palavras têm de ter a ver com as outras que escreveres na folha.*

(Nota de campo n.º 25 - 25/11/2013)



Figura 22 – Frente dos cartões do jogo de memória



Figura 23 – Verso dos cartões do jogo de memória

Como já era previsto, as crianças associaram ao “Jogo do STOP” mais comum. Por isso, expliquei-lhes que este que se ia jogar era um bocadinho diferente porque não era com letras mas sim com números. Distribuíram-se as folhas e esclareceram-se as crianças, explicando os procedimentos: na primeira coluna da esquerda tinham de escrever os números que eu dissesse e depois tinham de multiplicar, dividir, somar e subtrair esse número pelos números que estavam na primeira linha de cima, colocando os resultados na linha e coluna respetivas (*vide* anexo n.º 22). Tal como refere Ponte *et al.* (2007), é “importante, neste ciclo, que não se perca de vista o trabalho com os algoritmos” (p. 33). Ao longo da tarefa, fui aumentando a complexidade e, mais tarde, propus um exercício inverso (no “Jogo do STOP” o objetivo era encontrar o resultado de uma determinada operação e no exercício seguinte o objetivo era encontrar a operação que tivesse como resultado um determinado número).

Apresentei um número que seria o resultado da operação da adição, da subtração e da multiplicação. Ou seja, as crianças já tinham o resultado mas faltava-lhes a operação que teriam de descobrir. Para proporcionar momentos de entreaajuda e cooperação, organizamos a turma em grupos de 4 crianças. Depois distribuíram-se conjuntos de cartões onde constavam os números 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 e os sinais +, -, x e =. Cada conjunto de cartões não tinha números ou sinais repetidos, para que nas expressões estes também não se repetissem. Os resultados foram registados previamente no caderno escolar, por isso os cartões servem apenas para solicitar o cálculo do valor numérico de expressões que envolvam as operações de adição, multiplicação e subtração.



Figura 24 – Grupo de crianças a tentar resolver o problema

Por exemplo, $624 + 3 = 627$

O que está dentro do retângulo azul é a expressão e como se pode verificar, não se repetem nem números nem sinais. O que está dentro do retângulo vermelho é o resultado. Ao visualizarmos o exemplo acima apresentado, verificamos que os algarismos 6 e 2 aparecem nos dois retângulos. Porém, esse aspeto não importa sendo que apenas não se podem repetir números nem algarismos dentro do retângulo azul. Pode deduzir-se a partir da figura 24, que se apresentou o número 627 e este grupo de crianças obteve-o da seguinte forma:

$$606 + 21 =$$

Referenciamos, anteriormente, que não se repetem números no conjunto de cartões. Neste caso, o respetivo grupo virou o 9 ao contrário, passando a ter duas vezes o número 6. Então explicou-se para toda a turma que isso não deve acontecer, uma vez que não se podem repetir números na expressão, automaticamente um tem de ser o número 6 e outro o número 9. Ainda assim, foi uma boa estratégia encontrada pelo grupo, embora fosse incorreta tendo em conta a regra da realização da atividade.

Esta atividade foi realizada com interesse e entusiasmo, ao ponto de uma criança me pedir para levar os cartões da atividade para casa para praticar mais cálculos. Assim, surgiu

a ideia de as crianças levarem os jogos, realizados em sala de aula, para casa, sendo que estes as têm cativado. Para Rodrigues (2001) “O jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem” (p. 86).

Retomando o tema da aula, apresentou-se a seguinte questão às crianças: “*E se a Carochinha e o João Ratão decidissem ter um filho?*”. Perante esta questão, algumas simplesmente se riram, outras simplesmente se mantiveram em silêncio e algumas teceram um comentário comum afirmando que “*Se eles quiserem ter um filho têm de ir ao médico.*”. Para as conduzir até ao conhecimento do sistema reprodutor decidi relembrar o que já se tinha aprendido acerca do corpo humano. As crianças mencionaram, de imediato, o sistema digestivo, respiratório, circulatório e excretor. No entanto, uma delas abriu o livro de Estudo do Meio e disse “*Oh! Já sei, vamos dar o sistema reprodutor, é o único que nos falta...*”. Então lançou-se uma questão: “*O que é o sistema reprodutor?*” mas apenas algumas disseram que “*É a reprodução*”. A partir daí colocou-se uma nova questão “*Mas o que é a reprodução?*” e surgiram respostas como:

- *É ter bebés.*
- *É um sistema.*
- *No livro mostra a pilinha e o pipi mas não percebi porquê.*
- *Professora no quadrado azul diz que a reprodução é a função que permite a formação de um novo ser, semelhante aos seus progenitores. O que são os progenitores?*
- *São o pai e a mãe.*

(Nota de campo n.º 26 - 25/11/2013)

Tendo em conta estas respostas, propôs-se a visualização de um vídeo sobre a função reprodutora e um PowerPoint, editado pela Gailivro (*vide* figura 25), sobre o tema em questão. Ao longo da apresentação dos recursos mencionados manteve-se a interação com as crianças, pedindo-lhes para observarem mais atentamente determinados pormenores, solicitando a sua colaboração na leitura do PowerPoint. Sendo que a sala de aula possui um bom equipamento informático, devemos utilizá-lo como estratégia no processo de ensino-aprendizagem. Tal como refere Mota e Coutinho (2011), estas “tecnologias constituem uma realidade para o ensino das várias disciplinas”, mas é necessário utilizá-las e integrá-las corretamente no processo de ensino-aprendizagem (p. 440). Posto isto, algumas crianças começaram imediatamente a utilizar o novo vocabulário como “pénis” e “vagina”. No entanto, houve alguma dificuldade em mencionar os nomes “útero” e “uretra”, sendo que mencionavam “*utéro*” e “*ureteres*”. Este último era uma visível confusão com os órgãos do sistema excretor, optando-se, assim, por estabelecer uma comparação da oralidade com a escrita das palavras, com o apoio do quadro branco.



Figura 25 – Primeiro diapositivo do PowerPoint editado pela Gailivro

De seguida, distribuíram-se vários puzzles (vide figura 26), sendo um para cada criança. Aos meninos deu-se um puzzle com o aparelho reprodutor masculino e às meninas deu-se um puzzle com o aparelho reprodutor feminino.

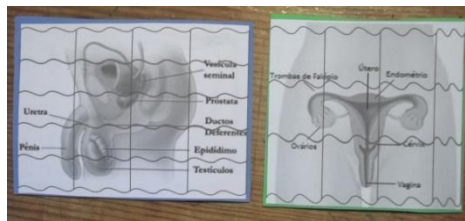


Figura 26 – Puzzles dos aparelhos reprodutores masculino e feminino

O puzzle feminino tinha menos peças do que o puzzle masculino, o que provocou alguns comentários por parte de dois meninos, tais como:

- *O puzzle das raparigas tem menos peças do que o nosso.*
- *O delas é mais fácil.*
- *Foi a professora que fez os puzzles por isso é que fez mais fácil para as raparigas.*

(Nota de campo n.º 27 - 25/11/2013)

Com este último comentário, percebeu-se, claramente, que se provocou a ideia de “facilitismo por diferença de género”. Daí, a importância de se ter sempre a preocupação de preparar os materiais criteriosamente. Neste caso, explicamos que foi um erro do computador ao construir os puzzles. No entanto, referimos que os poderiam trocar entre si para terem a oportunidade de jogar com ambos. Quando fizemos essa troca de puzzles, algumas crianças sentiram-se retraídas sendo que uma menina, quando questionada, não conseguia dizer os nomes dos órgãos do aparelho masculino por ser do sexo oposto. Um menino recusou-se a construir o puzzle do aparelho reprodutor feminino e nem sequer olhava para a imagem. Optamos por conversar com ambos para ajudar a diminuir os seus receios. É de mencionar que estas duas crianças são repetentes, logo têm uma idade mais avançada relativamente aos colegas. Para que cada criança não tivesse apenas a imagem referente ao aparelho reprodutor correspondente ao seu género, distribuímos outra imagem do aparelho reprodutor oposto, pedimos que colassem no caderno escolar e escrevessem ao lado da imagem os nomes dos órgãos dos respetivos aparelhos reprodutores.

O facto de cada um poder ficar com o seu puzzle e poder levá-lo para casa e construí-lo sempre que quisesse, foi uma boa motivação, sendo que em vários momentos, após esta aula, observou-se que algumas crianças ainda andavam com o puzzle e o tentavam construir nos momentos de recreio.

4.3. Experiência de aprendizagem: O Natal está a chegar! Podemos partilhar?

Com o intuito de envolver toda a instituição num só projeto e tendo em conta a proximidade da época natalícia surgiu a ideia de juntar vários brinquedos e permitir um Natal mais feliz para as crianças mais carenciadas. Para tal, apresentou-se a história “Gui e o Natal Verde no Planeta Azul” de Sandra Serra, que fala sobre a partilha. Neste caso, seria a partilha de brinquedos que já não são utilizados. Tentamos sensibilizar as crianças lembrando a fase menos boa que o país atravessa, e que, por isso, poderemos ter crianças

sem presentes este natal. Nesta experiência de aprendizagem o principal objetivo não foi simplesmente ensinar conteúdos disciplinares mas também construir valores.

Esta atividade teve início na sala de aula do 3.º ano de escolaridade com a apresentação da história já referida anteriormente. Algumas crianças quando viram a capa da história mencionaram imediatamente que já a conheciam dos tempos em que frequentavam a EPE. Por isso surgiu o seguinte diálogo:

- *Eu já conheço esta história do Pré-escolar.*
- *Mas eu não.*
- *Fala de um menino e dos ecopontos.*
- *Será que fala só disso?* (professora estagiária)
- *Não, fala de um presente grande que o menino recebeu mas já não me lembro qual era o presente.*
- *Então se calhar é um bom momento para contarmos a história.* (professora estagiária)
- *Oh, que seca, eu já a conheço! Posso fazer um desenho enquanto contas a história professora?*
- *Hum, eu já percebi que há meninos que já conhecem esta história mas será que a vou contar da mesma forma?* (professora estagiária)
- *Eu acho que não, porque eu gosto de te ouvir contar histórias, fazes vozes engraçadas...*
- *Pronto, de qualquer forma quem já conhece a história se quiser pode fazer um desenho mas em silêncio...* (professora estagiária)

(Nota de campo n.º 28 - 4/12/2013)

Esta permissão não foi com a intenção de colocar a criança de parte ou deixar que ela fizesse simplesmente o que queria. Trata-se sim de uma permissão com um objetivo implícito, em que através de uma boa expressividade no conto da história se conseguiria atrair a criança para a mesma, deixando de parte, neste caso, o desenho. De acordo com Arends (1995), a “situação da prática caracteriza-se por acontecimentos únicos (...) o professor aprende a enfrentar estas situações com uma atitude de resolução de problemas” (p. 18). Deste modo, verificou-se que, realmente, com a utilização de vozes variadas e adaptadas às personagens e entoação de *suspense* se cativaram todas as crianças, sem exceção, para o conteúdo da história. Quando se colocou a pergunta “*Então o que aconteceu na história?*”, a criança que queria fazer o desenho em vez de ouvir a história foi a primeira a querer relatar os acontecimentos desta. Prontamente respondeu:

- *O Pai Natal mandou uma carta para o Gui a pedir para recolher brinquedos e que depois os ia buscar...*
- *Afinal ainda te lembras mesmo da história...* (professora estagiária)
- *Não me lembrava de tudo mas agora já sei...*
- *Então e fizeste o desenho da história ou de outra coisa?* (professora estagiária)
- *Oh eu comecei mas ainda não acabei...*
- *Podemos ver? O que te falta para acabar?* (professora estagiária)
- *Tudo...*
- *Então fizeste ou não fizeste?* (professora estagiária)
- *Eu comecei mas estava a gostar da história e então não continuei...*
- *Ainda bem que gostaste...* (professora estagiária)
- *Olha, já agora, o Pai Natal mandou só uma carta para o Gui?* (professora estagiária)
- *Não, também mandou uma caixa grande...*
- *E como se chamava essa caixa?* (professora estagiária)
- *Brinquedão!*
- *Ah, então mandou uma carta e um brinquedão... Olha e o Gui podia pôr lá qualquer brinquedo?* (professora estagiária)
- *Se tivesse estragados não...*

- Pois é, senão as outras crianças não iam conseguir brincar com um brinquedo estragado... Mas sabem, o Pai Natal não mandou uma carta só para o Gui... (professora estagiária)
- Não?
- Não... Eu acho que ele se enganou na morada porque eu recebi uma carta em minha casa mas diz que é para a Escola das Amoras (o nome da escola é fictício)... (professora estagiária)

(Nota de campo n.º 29 - 4/12/2013)

Após a leitura da carta percebeu-se que teríamos que entregar os brinquedos numa instituição de cariz social. Como esta estava endereçada para a escola, selecionei uma criança para transmitir o conteúdo da carta às outras turmas. As crianças começaram, de imediato, a comentar que tinham vários brinquedos que já não utilizavam e que os queriam dar. Em conjunto, decidiu-se que no dia seguinte eu levaria uma caixa grande que seria o nosso brinquedão (vide figura 27). Contactou-se a instituição social à qual se pretendia oferecer os brinquedos, sendo muito bem recebidos. Levamos connosco três crianças da sala de 3.º ano que ao regressarem à escola partilharam com os restantes colegas a experiência que vivenciaram (vide figura 28).



Figura 27 – Parte frontal do brinquedão



Figura 28 – As crianças entusiasmadas começaram a brincar imediatamente

A escolha desta experiência de aprendizagem recaiu sobre o facto de mostrar que nas escolas de 1.º CEB não se leciona apenas matemática e português⁸ mas também se dá importância ao Estudo do Meio, nomeadamente, o Estudo do Meio Social, porque se estão a formar cidadãos. Como afirma Mateus (2008), “Os valores e os conhecimentos sociais adquirem-se através do ensino, sendo este importante pelos valores que transmite” (p. 21).

É fulcral valorizar o desenvolvimento pessoal e interpessoal das crianças. Concordando com a afirmação de Mateus, “a área de Estudo do Meio permite, assim, não só a promoção de um conjunto de aprendizagens relevantes, mas [também] a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, contribuindo para o seu enriquecimento como pessoa” (Roldão, 2004, p. 32). Por isso, ao longo da minha prática tentei valorizar não só o desenvolvimento cognitivo mas também o desenvolvimento moral e social das crianças.

Na área de Estudo do Meio Social estivemos a dialogar sobre a importância de partilhar. Mas quando se partilha deve-se ter em conta a quantidade que se vai partilhar. Neste sentido, introduzi o conteúdo “partilha equitativa” apresentando 48 rebuçados. Este grupo de crianças ainda não tinha aprendido a dividir, apenas sabiam identificar a metade. Por isso, parti deste conhecimento e da introdução da partilha equitativa para lecionar a divisão exata e não exata. Apresenta-se a seguir o diálogo estabelecido:

⁸ Como se verificou no quadro n.º 8 da caracterização do contexto, a maior parte do horário semanal corresponde às áreas disciplinares de português e matemática.

- Tenho 48 rebuçados. Só quero metade, quanto rebuçados são? (professora estagiária)
- 24 rebuçados.
- Se eu quisesse a terça parte, quantos seriam? (professora estagiária)
- O que é a terça parte de uma quantidade?
- Ora pensem lá o que poderá ser... (professora estagiária)
- Terça vem de três não é?
- Sim.
- Então queres uma parte das três partes em que dividiste os rebuçados?
- Sim. (professora estagiária)
- Tens de dividir 48 por 3.
- Então só queres 16 rebuçados.
- Muito bem. E se eu quiser a quinta parte? (professora estagiária)
- Tens de dividir 48 por 5.
- Ainda ficas com menos rebuçados. Só ficas com 9.
- Como é que a professora só fica com 9 rebuçados, se assim sobram 4?
- Porque senão não é justo, tem de ter um número igual para os 5.
- Então cada um tem 9 e depois sobram os 4.
- Se eu dividir os rebuçados por nós todos, ficarmos todos com igual quantidade e não sobrar nenhum, como se chamará essa divisão? (professora estagiária)
- Deve estar no livro de matemática.
- Aqui tem divisão exata e divisão não exata. Qual é?
- Tentem descobrir. (professora estagiária)
- É a divisão exata?
- Porque pensas que é a divisão exata? (professora estagiária)
- Porque aqui tem esta conta e diz resto zero.
- O que é o resto?
- Uma ótima pergunta... Quem sabe explicar? (professora estagiária)
- Eu acho que o resto é o que sobra.
- Sim, é isso. Então achas que a divisão é exata quando o resto é zero, certo? (professora estagiária)
- Sim.
- Disseste que no livro referia a divisão exata e outra, qual é a outra? (professora estagiária)
- Divisão não exata.
- O que é isso?
- Só pode ser a que sobra alguma coisa.

(Nota de campo n.º 30 - 9/12/2013)

Através deste diálogo, consegui introduzir a noção de divisão exata e não exata relacionada com a partilha equitativa. Como referem Damas *et al.* (2010), “A compreensão da metade, da terça parte e da quarta parte envolve situações de partilha equitativa” (p. 66) e para que a noção de divisão exata e não exata fosse interiorizada corretamente, planeei atividades sequenciais de modo a que as crianças compreendessem a operação lecionada. Neste sentido, Damas *et al.* (2010) afirmam que “a compreensão da divisão exacta e não exacta resultará de actividades que devem ser sequenciais, de modo a permitirem uma compreensão das estruturas envolventes” (p. 66). De seguida, apresentei, no quadro branco, a expressão $30 : 5 =$ e questionei os alunos sobre o que escrevi no quadro. Imediatamente associaram a expressão à operação divisão. Uma criança já tinha analisado, por iniciativa própria, o manual de matemática no que diz respeito à divisão e por isso mencionou que esta era a operação inversa da multiplicação. Após a interiorização da noção do conceito de divisão, pedi a uma criança que tentasse completar a expressão numérica apresentada no quadro branco. Prontamente respondeu que se a divisão era a operação inversa da

multiplicação, então que 30 a dividir por 5 é igual a 6. Desta forma, expliquei o algoritmo da divisão, apresentando-o da seguinte forma:

$$\begin{array}{r|l} 30 & 5 \\ - 30 & 6 \\ \hline & 0 \end{array}$$

Através da análise do manual de matemática concluímos que, nesta operação, 30 é o dividendo, 5 é o divisor, 6 é o quociente e 0 é o resto.

Como afirma Polya (1945, citado por Boavida *et al.*, 2008), “Aprendemos a resolver problemas resolvendo-os” (p. 11). Por isso, propus dois problemas (*vide* anexos n.º 24 e n.º 25) para que as crianças os tentassem resolver e mais tarde explicassem o seu raciocínio acerca da resolução dos problemas apresentados. Relativamente a este aspeto, Boavida *et al.* (2008) refere que a resolução de problemas é “uma actividade muito absorvente, pois quem resolve um problema é desafiado a pensar para além do ponto de partida, a pensar de modo diferente, a ampliar o seu pensamento e, por estas vias, a raciocinar matematicamente” (p. 14). Existem vários tipos de problemas e, concomitantemente, várias formas de os resolver. Por isso, deve variar-se no tipo de problemas apresentados, com o intuito de ampliar o desafio cognitivo da criança. Assim, os problemas que apresentei nos anexos n.º 24 e n.º 25 não apresentam os mesmos desafios cognitivos. O primeiro trata-se de um problema de cálculo porque a criança analisa o problema e efetua várias operações para o resolver e o segundo trata-se de um problema aberto porque as crianças têm de explorar o problema para descobrir a sua resolução e este pode apresentar várias soluções. As crianças demonstraram mais facilidade na resolução do primeiro problema do que no segundo. No entanto, conseguiram resolvê-los e explicar o seu raciocínio.

4.4. Experiência de aprendizagem: Posso trabalhar em conjunto com a minha família!

A festa de Natal é considerada, na nossa cultura, como um ótimo momento para reunir toda a família, desde primos a tios, pais, avós, ... Assim, não haveria melhor tema do que a família para iniciar o 2.º período letivo. Desta forma, apresentei o “meu primo” Agari (*vide* figura 29) explicando que ele veio de África para passar o Natal em família. Na planificação das atividades, tive em conta de que se trata de um grupo de crianças de 3.º ano de escolaridade e que nos anos letivos anteriores já estudaram este tema. Desta forma, propus um jogo inicial em que o objetivo era detetar erros, em alguns textos lidos, sobre as relações de parentesco. Apresenta-se a seguir um dos textos trabalhados:



Figura 29 – “Primo Agari”

Todos fazemos parte de uma matilha. Dela provém o nosso apelido, os nossos costumes e as relações de afeto.

Os animais, as plantas e os primos são as pessoas da nossa família, a quem chamamos parentes ou familiares.

Através de um esquema em árvore geográfica, podemos representar os diferentes membros de uma família.

[O sublinhado é meramente uma identificação escrita para quem está a ler este documento.]

(Texto baseado no original do manual de Estudo do Meio de 3.º ano, da Pasta Mágica)

É importante referir que embora se tenham sublinhado as palavras ou expressões erradas no texto acima transcrito, este não foi apresentado desta forma às crianças, até porque estas tiveram de identificar os erros através da compreensão oral de textos. Este tipo de atividades é importante porque “a realização oral das línguas é a verdadeira essência/natureza das línguas” (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011, pp. 8-9). Após a identificação dos erros, que foi realizada oralmente, originou-se um debate para que todas as crianças percebessem porque eram incorretos. Como é um grupo de crianças com níveis de aprendizagem distintos, percebemos de imediato que, embora sendo um tema já conhecido por elas, algumas crianças não sabiam responder corretamente. Depois do debate acerca da atividade realizada, julgamos que foi importante elaborar, no quadro branco, uma síntese acerca do tema trabalhado de modo a consolidar os conteúdos que as crianças apreenderam ao longo dos anos letivos anteriores. Como refere Malta (2012), é “de considerar a relevância da realização de uma síntese e reflexão com os alunos relativamente ao conteúdo que foi abordado” nos anos letivos anteriores “para que o professor possa ter a noção do que os alunos aprenderam permitindo-lhe refletir acerca da estratégia utilizada” (p. 59).

Como o tema era a família, pensamos que seria importante “trabalhar” em conjunto com esta, sendo que a “transmissão de informações entre 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). Apresentei algumas questões às crianças, para que estas fizessem uma entrevista aos familiares, com o intuito de, mais tarde, construir “janelas familiares” (*vide* figura 30) e uma linha de tempo (*vide* figura 31) com a informação recolhida. O objetivo desta atividade era permitir um momento de “pesquisa” e de recolha de informação conjunta entre as crianças e os seus familiares. Tivemos crianças que quiseram ampliar o número de questões da sua entrevista. Neste sentido, valorizei esta iniciativa face à construção do seu próprio conhecimento. É importante desenvolver situações de aprendizagem que incentivem o pensamento da criança pois é necessário “desenvolver uma atitude crítica e reflexiva, que estimule o



Figura 30 – Criança a construir a sua janela familiar

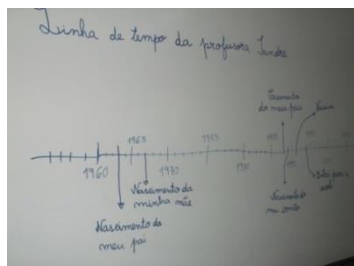


Figura 31 – Exemplo de uma linha de tempo

seu crescimento como pessoa humana e social que é, numa perspectiva necessariamente holística, isto é, de acordo com uma orientação que sintetize desenvolvimento pessoal, social e moral” (Ribeiro, 2003, p. 10). Os materiais foram todos preparados em sala de aula com o apoio das crianças. Estas escolheram e recortaram tecidos para construir cortinas e fios de lã para prender nas cortinas de modo a que a informação fosse visível. Estes dois materiais foram colados numa folha de papel, onde as crianças escreveram, previamente, de forma organizada a informação recolhida com o apoio da família. Após a realização da atividade expusemos, na sala, as “janelas familiares” construídas pelas crianças e permitimos um momento de debate e de visualização das janelas, por parte dos familiares das crianças. Foi um momento interessante em que todas as partes demonstraram entusiasmo pela realização de atividades que envolvem a cooperação entre os agentes educativos.

Mais tarde, para que as crianças percebessem a função da linha de tempo, analisou-se o exemplo apresentado na figura 31. A partir dessa análise, dialogámos sobre os nomes atribuídos a determinados períodos de tempo (quinquénio, década, século, ...). No decorrer do diálogo surgiu a seguinte questão que não estava planeada:

- *Qual o motivo de um ano ter 365 ou 366 dias?*

Perante esta questão, todas as crianças responderam:

- *Porque é um ano bissexto.*

Quando as questioneei sobre o motivo de existir um ano bissexto, estas não conseguiram responder. Assim, expliquei que o motivo estava relacionado com os movimentos da Terra relativamente à posição do Sol. Aproveitando o facto de se terem construído janelas familiares e um dos materiais usados terem sido duas bolas de lã, um amarelo e outro azulado, exemplificou-se o movimento da Terra sobre si própria e sobre o Sol, referindo que o primeiro movimento se relaciona com as horas (demorando 24 horas, no total) e se denomina rotação, e que o segundo com os dias (demorando 1 ano, no total) e se denomina translação.

Esta última atividade não foi planeada e muito menos pensada, foi uma questão que surgiu de várias perguntas-respostas, surgindo, daí a importância da flexibilidade do professor ao permitir o ajuste da aula à curiosidade das crianças. O professor entra na sala de aula e já deve estar preparado para a quantidade de questões colocadas pelas crianças, mesmo que levem a conteúdos que serão lecionados mais tarde. Como já referi anteriormente, citando Arends (1995), “A situação da prática caracteriza-se por acontecimentos únicos (...) o professor aprende a enfrentar estas situações com uma atitude de resolução de problemas” (p.18). O importante é não deixar a criança sem respostas e muito menos transmitir-lhes conceitos errados levando a conceções alternativas. De acordo com Estrela (1994), atualmente o mundo exige uma atitude científica por parte dos professores. Nesse sentido, a investigação no âmbito da formação tem como objetivo “contribuir para a formação de uma atitude experimental. Só através de uma prática pedagógica de carácter científico se tornará possível ultrapassar o empirismo e fazer inflectir definitivamente a atitude tradicional que reduz a Pedagogia a uma arte” (Estrela,

1994, p. 26). Enquanto professor deve-se manter uma pesquisa permanente com o intuito de melhorar a prática educativa.

Quando não se sabe a resposta correta à questão colocada pela criança devemos envolvê-la na pesquisa dessa resposta. O facto de se ir ao encontro das necessidades das crianças permitiu que essa aula fosse mais produtiva.

4.5. Reflexão final do estágio curricular em contexto de 1.º CEB

Apesar das expectativas negativas transmitidas, posso dizer que foi ótimo trabalhar com uma turma de 3.º ano de escolaridade. Pessoalmente foi um grande desafio. Procurei diversificar estratégias, estabelecendo laços afetivos únicos e verdadeiros com as crianças e com as professoras da turma e procurando sempre dar o máximo de mim enquanto pessoa e enquanto professora estagiária. Concordando com Ponte e Serrazina (2000), para se obter bons resultados é necessário

um trabalho aturado de preparação das aulas, de experimentação cuidadosa de novas tarefas e materiais, de identificação de possíveis problemas na comunicação e no ambiente da aula, de reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos, de modo a ter em conta as suas preferências, interesses, conhecimentos e dificuldades (p.14)

Neste sentido, a planificação é um recurso importante sendo que as atividades, a organização, a metodologia e a duração das atividades “são alguns aspectos que o professor deverá reflectir e avaliar em função da integração dos alunos com dificuldade” (Ferreira, 1994, p.79).

A planificação e utilização de atividades lúdicas foi bastante gratificante para o desenvolvimento da aprendizagem. Também a estreita cooperação que se estabeleceu com as famílias dos educandos, no desenrolar das atividades, pareceu-me ter influenciado de forma positiva a atitude das crianças, pois pediram-nos para permitir que os pais entrassem na sala para visualizarem o resultado de atividades que não tinham sido realizadas em conjunto com os familiares. Este tipo de situações, inicialmente, não acontecia e por isso fui agradavelmente surpreendida perante situações deste género porque foi uma alteração de atitudes que considero positiva.

As várias estratégias que utilizei durante os momentos de leitura, como a utilização de fantoches, vozes diferentes para personagens diferentes, jogos de leitura com materiais recicláveis, entre outras, também cativaram as crianças e permitiram o desenvolvimento do interesse destas pela leitura. Tal como refere Viana e Teixeira (2002)

a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interação afectiva, permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura. A família e os educadores⁹ têm um papel crucial no

⁹ A meu ver, no 1.º Ciclo, os professores também são educadores.

desenvolvimento da literacia, servindo de modelos, fornecendo materiais, demonstrando o seu uso, lendo às crianças, oferecendo ajuda, ensino, encorajamento, e comunicando desejos e expectativas (p. 122).

A seleção da história também é fundamental para o desenvolvimento do interesse pela leitura porque “se forem escolhidas boas histórias e implementadas actividades adequadas” (Marques, 1999, p. 33, citado por Sendim, 2013, p. 68) a probabilidade de cativar a criança é maior.

Na área disciplinar de Matemática, tal como na área disciplinar de Português, não prescindimos das actividades lúdicas. Construimos dominós humanos relativamente à multiplicação, utilizamos jogos construídos por mim (estes tinham funções de reflexão, de memorização, de associação e de consolidação), recorremos ao quadro interativo, entre outras actividades. Este tipo de actividades foram importantes sendo que as crianças manifestavam um determinado “desconforto” relativamente à aprendizagem da matemática. Assim, após a utilização deste tipo de actividades, verifiquei que as crianças começaram a desenvolver/ampliar o gosto pela matemática. É de frisar que estas não assumiam este tipo de actividades como sendo uma brincadeira. Aliás encaravam-nas como algo importante e sério. Esta atitude aconteceu porque se proporcionou a oportunidade de levarem os jogos para casa e também porque se associou este tipo de actividades ao momento de consolidação de conteúdos e aos momentos em que as crianças demonstravam dificuldade na compreensão e aquisição de um determinado conteúdo.

Quanto à área disciplinar de Estudo do Meio, valorizei a utilização do quadro interativo como recurso importante para a visualização/aprendizagem lúdica dos conteúdos trabalhados. Julgo que, quando lecionei os diferentes sistemas do corpo humano, seria interessante ter apresentado e explorado o seu modelo ou alguns órgãos reais como os rins, os pulmões e o coração. No entanto, este tipo de explorações são complicadas de gerir devido ao comportamento do grupo e por isso não o fiz. Ainda assim, consegui que as crianças compreendessem os conteúdos lecionados, uma vez que os *softwares* educativos que utilizei eram apelativos e continham a informação necessária acerca dos conteúdos.

Na área disciplinar de Expressões, sinto que dei mais ênfase à expressão plástica do que às outras expressões. As outras expressões foram mais valorizadas na época do Natal, em determinadas actividades que o exigiam. Esta breve reflexão, relativamente a esta área disciplinar, foi importante para que eu, no futuro, tenha o cuidado de valorizar as quatro expressões da mesma forma, porque todas elas são importantes e necessárias.

Este grupo de crianças apresentava, individualmente, ritmos e dificuldades diferentes. Por isso, para atingir os objetivos estabelecidos é necessário respeitar essas diferenças, pois “para atingir os mesmos conceitos não é necessário que todos os alunos tenham de percorrer os mesmos caminhos. No entanto, pretende-se que todos se vão tornando observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender” (Ministério da Educação, 2004, p. 102). Foi proporcionado, às crianças, tempo e explicações necessárias para a resolução de actividades, de modo a respeitar o ritmo e as dificuldades de cada uma.

Inicialmente senti alguma dificuldade em planificar de acordo com estas diferenças de criança para criança. No entanto, com o passar do tempo, consegui contornar esta dificuldade e apoiar as crianças relativamente às suas necessidades educativas.

A cumplicidade que se estabeleceu devido ao empenho e à utilização de várias estratégias para cativar as crianças, tornou o momento da despedida marcante, ficando a vontade de voltar ao contexto.

Considerações Finais

Este relatório teve como propósito apresentar algumas opções metodológicas que foram a base da minha prática educativa e analisar e refletir sobre algumas experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo do estágio curricular.

As experiências de prática educativa que me foram proporcionadas em contexto de EPE e de 1.º CEB foram muito importantes para a consolidação dos conhecimentos que adquiri ao longo da licenciatura em Educação Básica e deste mestrado. Neste sentido, Ribeiro (2010) afirma que

(...) a formação de professores pressupõe um desenvolvimento permanente e ao longo da vida do professor, na qual se vão adquirindo competências de vários níveis e dimensões. Concomitantemente, há um progressivo crescimento pessoal e profissional que se modifica na procura de inovação, crescimento e aperfeiçoamento das suas aptidões, atitudes, saberes e competências (p. 115).

Os momentos de observação e cooperação que vivenciamos nos contextos antes de intervirmos educativamente foram necessários e fundamentais para conhecermos o contexto de sala e as necessidades das crianças. Tal como refere Estrela (1994), o “professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes” (p. 26). Assim, o educador/professor deve assumir um papel reflexivo durante toda a prática educativa (ou seja, antes, durante e depois da intervenção), pois “os professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem, sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre ela assim como sobre as condições que a modelam” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 100). A partir destes momentos de observação e reflexão pude planear e estabelecer o caminho mais adequado para a aprendizagem significativa. Tal como refere Pelozo (2007),

(...) refletir sobre a teoria e pensar dialeticamente a prática são as aulas de Prática de Ensino, onde as experiências de estágio são expostas e refletidas coletivamente, ultrapassando o senso comum pedagógico e buscando resolver soluções. Esse é o momento de conciliar teoria e prática, tendo como objetivo formar um educador como profissional competente técnico, científico, pedagógico e politicamente (p. 3).

Assim, a reflexão foi uma das práticas que influenciou a planificação e organização das experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo da PES. Refleti em conjunto com os professores supervisores, com as educadoras/professoras cooperantes e individualmente.

Como resposta a esta reflexão, no âmbito da resolução de problemas, recorri a diversas metodologias e estratégias de ensino para desenvolver um ambiente educativo cativante e de qualidade. Concordando com Correia (1989), enquanto profissionais da educação, devemos

trabalhar numa perspectiva criativa, usar métodos e estratégias facilitadoras e promotoras de um ensino/aprendizagem eficaz dos alunos, proporcionando-lhe aulas dinâmicas e atractivas, uma vez que a utilização do ensino criativo é uma forma divertida de aprender. Na verdade, consideramos que o próprio processo de inovação é um fator de produtividade e é por isso que é necessário favorecê-lo e encorajá-lo constantemente (p. 25).

Senti a necessidade de realizar pesquisas sobre as diversas metodologias e estratégias de modo a encontrar as mais adequadas aos grupos de crianças com que estagiei e com a intenção de favorecer a participação ativa destas na construção do seu próprio conhecimento. Tal como refere Sendim (2013), torna-se

cada vez mais importante que o professor valorize e estimule os alunos em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando, assim, um ambiente de descoberta e de trabalho, onde os alunos possam criar, comparar, discutir e questionar. Só assim as aprendizagens são realmente significativas para as crianças (pp. 89-90).

Para além de reflexivo, o educador/professor deve ser flexível ao longo da prática educativa. Os momentos de reflexão permitiram-me compreender as necessidades das crianças, indo ao encontro das suas necessidades (flexibilidade), para motivá-las, estabelecer momentos de cooperação entre elas e com os seus familiares e adquirir valores importantes na atualidade. Assim, planearam-se atividades que foram trabalhadas de forma contínua e sequencial e tentando estabelecer uma articulação importante entre as diferentes áreas do saber.

É de realçar a relevância de se utilizar jogos educativos para estimular e cativar as crianças para a aprendizagem e a importância da realização de trabalhos cooperativos tanto a nível sócio afetivo como cognitivo. Estas duas estratégias demonstraram-se eficazes sempre que colocadas em prática. No 1.º Ciclo, senti a necessidade de ir além dessas estratégias, desenvolvendo um projeto de investigação, mas estas não foram dispensadas, muito pelo contrário, foram integradas no projeto. Este também se revelou positivo, essencialmente a nível sócio afetivo, sendo que as crianças alteraram vários comportamentos e atitudes manifestando um maior respeito e entreajuda com e pelos colegas, professores e auxiliares.

De uma forma geral os resultados escolares demonstraram que as crianças alcançaram com sucesso os objetivos estabelecidos tal como fui referindo nas reflexões finais após a apresentação, reflexiva, das experiências de aprendizagem de cada nível educativo.

A PES revelou-se uma experiência potenciadora de várias aprendizagens práticas e teóricas que se articulavam nos momentos de reflexão. As diversas situações com que me deparei ao longo do estágio foram encaradas como um desafio pessoal, utilizando vários métodos e estratégias educativas, tendo em conta que

o professor¹⁰ precisa de ter abertura à inovação e experimentação. É importante que o professor se disponha arriscar novas abordagens, ainda que se sinta desconfortável e inseguro de vez em quando. Sem tentar novos métodos, novos tipos de tarefas novos modos de trabalho na aula, o professor acaba por usar um conjunto limitado de rotinas (Ponte & Serrazina, 2000, p. 16).

Para finalizar, concluo que a PES foi importante na minha formação enquanto futura educadora/professora, desenvolvendo vários conhecimentos, aprendizagens e consolidação de aprendizagens. Acima de tudo contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o que observamos, proporcionamos e vivenciamos. Este é um sonho pessoal que me acompanha desde pequena e que neste momento se concretiza. Refletindo, “o objetivo fundamental de um professor é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação” (Cury, 2003, p. 70 citado por Mota, 2013, p. 92). Constatei que fui um bom indicador no desenvolvimento das crianças e que tentei sempre ir ao encontro das necessidades delas, sem nunca esquecer que esta profissão exige uma constante pesquisa para melhorar a qualidade educativa.

Ao longo da realização deste relatório e da PES, o meu pensamento identificou-se sempre com o de Pasteur: “Sejam quais forem os resultados, com êxito ou não, o importante é que no fim cada um possa dizer: - “fiz o que pude”” (citado por Abreu, 2012, p. ii). Identifiquei-me com este pensamento pelo facto de ter encarado todas as situações como momentos de aprendizagem, quer através do diálogo como da pesquisa. E neste sentido, não descurando a importância da licenciatura, tornar-me mestre em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é fundamental para exercer a profissão de educadora/professora (o que não nos é possível apenas com a licenciatura) detendo um conhecimento mais amplo e articulado do que se fosse só educadora ou só professora. A meu ver, este nível de ensino superior exige uma maior capacidade de pesquisa científica, o que, pessoalmente, me agrada. Como futura educadora/professora sinto a necessidade de educar e ensinar mas também de aprender mais e pormenorizadamente cada aspeto desta área para agir adequadamente.

¹⁰ Apesar dos autores mencionarem apenas o professor, acrescento que esta ideia também se destina ao educador.

Bibliografia

- Abreu, A. C. (2012). *A Importância da Cooperação entre a Escola e a Família*. Dissertação de Mestrado. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco/Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Aguiar, G. N. (22 de março de 2010). *Reciclar, recriar e transformar para poder brincar na educação*. Obtido em 10 de abril de 2014, de Artigonal: <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/reciclar-recriar-e-transformar-para-poder-brincar-na-educacao-2025072.html>
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arends, I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores: Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Barros, T. B. (22 de outubro de 2008). *Conceitos em Pesquisa Científica*. Obtido em 21 de junho de 2013, de Webartigos: <http://www.webartigos.com/artigos/conceitos-em-pesquisa-cientifica/10409/>
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Beard, R. (2010). O ensino da literacia nas escolas primárias em Inglaterra. In R. Beard, L. S. Siegel, I. Leite, & A. Bragança, *Como se aprende a ler?* (pp. 13-69). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Becker, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Bermejo, V., Morales, S., & deOsuna, J. G. (Agosto de 2004). Learning and Instruction, V.14. *Supporting children's development of cardinality understanding*, pp. 381-398.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender - Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bivar, A., Santos, C., & Aires, L. M. (2010). Problemas e exercícios no ensino básico e secundário de Matemática, em Portugal. In M. Fayol, A. Toom, A. Bivar, C. Santos, & L. M. Aires, *Fazer contas ajuda a pensar?* (pp. 95-160). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (s.d.). *Metas curriculares de português*. Porto: Porto Editora.

- Bulgraen, V. C. (agosto/dezembro de 2010). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Conteúdo*, 4, pp. 30-38.
- Cabanas, J. (1995). *Teoria da Educação, Concepção antinômica da educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Cachapuz, A., Gil-Perez, D., Carvalho, A. M., & Vilches, A. (2005). *A Necessária Renovação do Ensino das Ciências*. São Paulo: Cortez.
- Calado, C. (março de 2013). Espaço educador. *Coisas de Criança - O Guia para Pais e Educadores*, pp. 10-11.
- Carbone, R. A., & Menin, M. S. (maio/agosto de 2004). Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação e Pesquisa*, 30.
- Carmo, P. H. (2009). *Práticas educativas coercitivas e crenças sobre a coerção em mães de diferentes níveis socioeconômicos*. Salvador: Universidade Federal da Bahia - Instituto de Psicologia - Programa de Pós-graduação em Psicologia.
- Carvalho, M. V. (2012). *O fantoche enquanto ferramenta na contação de histórias*. Obtido em 11 de abril de 2014, de Psicopedagogia online: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1432>
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Chauvel, D., & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. V. (28 de julho de 2009). *Discussão sobre o conceito de educação*. Obtido em 8 de março de 2014, de Artigonal: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/discussao-sobre-o-conceito-de-educacao-107633.html>
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática: Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Damasceno, A. (s.d.). *Educação pré-escolar e 1.º Ciclo do ensino básico: ver a diferença na complementaridade*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1º Ciclo - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil, o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dinello, R. (1987). *Atualização na educação infantil*. Santa Maria: Palloti.
- Dutra, C. (27 de setembro de 2008). *Projetos Pedagógicos*. Obtido em 4 de fevereiro de 2013, de Slideshare: <http://www.slideshare.net/clauidutra/projetos-pedagogicos-presentation>
- Espejo-Saavedra, I. A. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância*. Papa-letas.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

- Falkembach, G. A. (2002). *O lúdico e os jogos educacionais*. Obtido em 1 de março de 2014, de Universidade Federal do Rio Grande do Sul: http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf
- Faria, D. F. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ferreira, M. A. (12 de dezembro de 2002). *Centro de Formação Francisco de Holanda*. Obtido em 20 de junho de 2013, de http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo9/elo9_29.htm
- Ferreira, M. S. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho (org.), J. O., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Fraile, C. L. (1998). *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Serviço Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Frois, J. P., Housen, A., Funch, B. S., Martindale, C., Leontiev, D. A., Marques, E. d., . . . Gonçalves, R. M. (2000). *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.
- García, S. J. (2000). *A criança e o livro*. Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche*. Porto Alegre: artmed.
- Guedes, F. (2004). *A Enciclopédia* (Vol. VII). Lisboa: Editorial Verbo.
- Guedes, M., & Barros, S. (2010). *A Teoria de Kohlberg - Segredos da Psicologia*. Obtido em 10 de junho de 2013, de Segredos da Psicologia: <http://segredosdapsicologia.webnode.com.pt/introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20psicologia/crescimento-desenvolvimento-e-envelhecimento/desenvolvimento%20ao%20longo%20da%20inf%C3%A2ncia%20e%20adolesc%C3%A2ncia/desenvolvimento-moral/a-teoria-de-kohlberg/>
- Guimarães, A. M. (2013). Por que está a chover? *Ideias para educar*, 2, p. 37.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Holt, J. (2001). *Como aprendem as crianças* (1ª ed., Vol. 1). (I. Nunes, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- Jesus, M. M. (2011). *O Lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Johnson, S., & Johnson, C. (1997). *O professor um minuto* (1.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: J. Oliveira-Formosinho, *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Klahr, D., Afonso, M., Alveirinho, D., Alves, V., Calado, S., Ferreira, S., . . . Tomás, H. (2011). *O valor do ensino experimental*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Macedo, T., & Soeiro, H. (2009). A emergência da leitura no jardim-de-infância: Os tapetes narrativos. In F. Azevedo, & M. G. Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 49-62). Lisboa - Porto: Lidel.
- Malta, A. S. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança/Escola Superior de Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., . . . Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental, formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, P., Bettencourt, C., Lino, M. J., & Paiva, M. S. (2004). Cientistas de palmo e meio - uma brincadeira muito séria. *Análise psicológica, 1 (XXII)*, pp. 169-174.
- Mateus, M. N. (2008). *O estudo do Meio Social como processo educativo de desenvolvimento local*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Medeiros, E. O. (2009). *Educação, cultura(s) e cidadania*. Porto: Edições Aprontamento.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). *Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação*. Braga: CIEC/Instituto de Educação/Universidade do Minho.

- Ministério da Educação. (s.d.). *Orientações para Actividades de Leitura - Programa - Está na Hora da Leitura - 1.º Ciclo*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação. (2004). *Programa Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2009). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Ministério da Educação. (2012). *Metas de Aprendizagem*. Obtido de Ministério da Educação e Ciência (MEC) - Direcção-Geral de Educação (DGE): <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/apresentacao/>
- Ministério da Educação. (s.d.). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP)*. Obtido em 10 de abril de 2014, de Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: www.dgcidc.min-edu.pt/avaliacaointerna/.../aprend_baseres_probl03.pdf
- Miranda, C. S., Barbosa, M. S., & Moisés, T. F. (2011). A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula. 3. Ceará, São Paulo, Brasil.
- Monteiro, R. (março de 2013). *Pedagogia - Reggio Emilia - Construir o Conhecimento. Coisas de Criança - O Guia para os Pais e os Educadores*, 61, pp. 4-5.
- Moraes, C. R., & Varela, S. (agosto/dezembro de 2007). *Revista Eletrônica de Educação. Ano I, 1*, pp. 1-15.
- Morais, J. (2010). Como aprender a ler e como ensinar a ler. In R. Beard, L. S. Siegel, I. Leite, & A. Bragança, *Como se aprende a ler?* (pp. 5-9). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Mota, A. A. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança/Escola Superior de Educação.
- Mota, P. A., & Coutinho, C. P. (2011). A Utilização das TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo Exploratório num Agrupamento TEIP do Porto. *VII Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 439-449). Braga: Universidade do Minho.
- Nascimento, L. J. (2009). *A agressividade na escola - Um estudo de caso com crianças de cinco anos*. Obtido em 17 de abril de 2014, de http://www.unemat-net.br/...p.../fot_1577micuoft_woud_-liliane_pdf.pdf
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Escrita*. Lisboa: Ministério de Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Inovação* (pp. 77-98). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Nogueira, C. F. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14.
- Novais, E. L. (janeiro/julho de 2004). É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? *Linguagem & Ensino*, 7, pp. 15-51.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: A perspectiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (Vol. 16, pp. 102-117). Porto: Porto Editora.
- Pascual, J. G. (1999). Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19. Obtido em 10 de junho de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931999000300002&script=sci_arttext
- Pasqualini, J. C. (2010). O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In L. M. Martins, & N. Duarte, *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp. 161-191). São Paulo: UNESP.
- Pelozo, R. (2007). Prática de ensino e o estágio supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. In *Revista científica electrónica de pedagogia* (pp. 1-7). Brasil: Editora FAEF (Faculdade de Ciências Humanas de Garça).
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Pinto, P. C. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.
- Pires, D. M. (2013). *Aprendizagem Cooperativa*. Textos de Apoio. Bragança.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. de L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., . . . Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Pontes, V., & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo, *Formar leitores: Das teorias às práticas* (pp. 69-87). Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, C., Dias, A., Caldeira Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Oliveira Pinto, M. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, P. R. (2008). *Investigar e Descobrir - Actividades para a educação em ciência nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.

- Ribeiro, C. M. (2006). *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação - Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ribeiro, I. (2010). *Novas prioridades da Escola Básica: Contributos para redefinir a formação de professores*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Ribeiro, I. F. (2003). *Novas prioridades da Escola Básica: Contributos para redefinir a formação de professores*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Rodrigues, M. (2001). *O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo*. Petrópolis - Rio: Vozes.
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em ciências no pré-escolar - contributos de um programa de formação*. Aveiro.
- Roldão, L. A. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1.º ciclo Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Ruiz, J. S. (2005). *Educação infantil e as práticas de cuidar e educar no contexto das políticas educacionais*. Campus do Pantanal: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Sanches, M. A. (2013). *Ação do Educador/professor e a Qualidade na Educação*. Textos de Apoio. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Savater, F. e. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Coleção *Questões-chave da educação*. Porto: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Sendim, P. J. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança/Escola Superior de Educação.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação com o 1.º CEB* (Vol. 21). Porto: Porto Editora.
- Siegel, L. S. (2010). Ajudar as crianças a desenvolver competências de leitura proficientes. In R. Beard, L. S. Siegel, I. Leite, & A. Bragança, *Como se aprende a ler?* (pp. 71-95). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011). *Oral - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. 3.º Volume: Música e Artes Plásticas. Coleção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, O. (2007). O texto literário na escola: Uma outra abordagem - Círculos de leitura. In F. Azevedo, *Formar leitores: Das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Lidel.
- Souza, M. T., & Brenelli, R. P. (2011). Jogos e simbolismo. In A. O. Montoya, A. Morais-Shimizu, V. E. Marçal, & J. F. Moura, *Jean Piaget no século xxi - escritos de epistemologia e psicologia genéticas* (pp. 71 - 95). Marília: Cultura Académica.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tezani, T. C. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*, 7, pp. 1-16.
- Toom, A. (2010). A matemática escolar nos EUA e Rússia. In M. Fayol, A. Toom, A. Bivar, C. Santos, & L. M. Aires, *Fazer contas ajuda a pensar?* (pp. 43-94). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Varela, A. (2010). *Relação Pedagógica e Vinculação: influência do estilo de liderança do professor no desenvolvimento da vinculação do aluno-o caso da Escola "Hermann Gmeiner"*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Vasconcelos, T., et al. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veiga, P. C. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança/Escola Superior de Educação.
- Viana, F. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). Aprender a Ler da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal. In Vieira, R. M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Viana, I. M. (2007). *O projeto curricular de turma na mudança das práticas do Ensino Básico: Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Braga: Universidade do Minho.
- Vicente, N. (janeiro de 2011). "Trago a fisga no bolso de trás e na pasta o caderno dos deveres...". *Noesis: Dossier Brincar, jogar e aprender*, pp. 28-29. Obtido em 10 de abril de 2014, de Direcção-Geral da Educação: www.dge.mec.pt/data/dgidc/Revista_Noesis/.../dossier_opiniaio84.pdf
- Vieira, L. d., & Oliveira, V. X. (2010). *A importância dos jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento*. Fecilcam: VEPCT - NUPEM - FECILCAM.

- Vilares, A. M., Camelo, B. M., Xavier, M. I., & Pimentel, M. O. (Maio de 2001). A criança e as práticas disciplinares. *Toques Formativos - Contributos para a Educação de Infância*, 7, pp. 35-41.
- Werri, A. P., & Ruiz, A. R. (julho de 2001). *Autonomia como Objetivo na Educação*. Obtido em 10 de junho de 2013, de <http://www.urutagua.uem.br//02autonomia.htm>
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. (E. F. Rosa, Trad.) Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Madrid: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zonta, A., Mesquita, D. M., Silva, J. S., Silva, L. D., Silva, M. J., & Brassal, M. H. ((s.d.)). *Importância do Jogo no Processo de Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual*. Obtido em 17 de março de 2014, de reuni.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012095537_242.pdf

Legislação referenciada

Assembleia da República (2005). Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto: Organização do sistema educativo. *Diário da República I série-A*, n.º 166, 5122-5138.

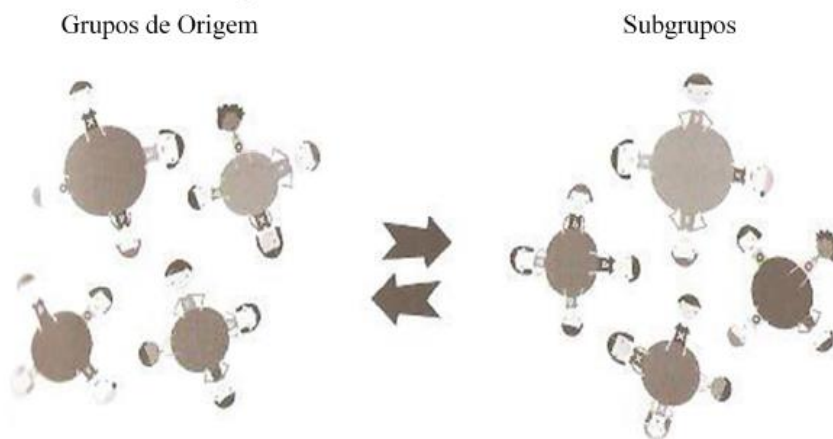
Ministério da Educação e Ciência (2012). Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro: Processo de avaliação. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 236, 38904-(4)-38904-(10).

Anexos

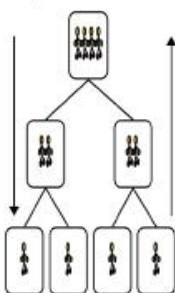
Anexo 1 - Exemplo da organização do grupo no método Graffiti Cooperativo (Figura retirada de Lopes & Silva, 2008, p.154)



Anexo 2 - Exemplo da organização do grupo no método Jigsaw (Figura retirada dos textos de apoio de Pires, 2013)



Anexo 3 - Exemplo da organização do grupo no método Co-op Co-op (Figura retirada da revista NUFEN, vol.3, 2011)



Anexo 4 - Contrato de aprendizagem que foi preenchido com o apoio das crianças

Contrato de aprendizagem

Todas as partes concordam que o sucesso escolar é o produto de um esforço cooperativo. Para garantir que os alunos beneficiem desta cooperação, cada parte terá as seguintes responsabilidades:

Como aluno/a, eu, _____, irei:

- Estar em silêncio;
- Colocar o dedo no ar para falar e esperar pela autorização da professora;
- Não responder na vez dos outros;
- Estar bem sentado;
- Não bater nos outros, nem dentro nem fora da sala de aula;
- Estar atento;
- Respeitar as professoras.

Como professora, eu Sandra Carina da Cunha Oliveira irei:

- Criar um ambiente de aprendizagem confortável para os meus alunos;
- Conscientizar os alunos para as regras da escola e da sala de aula;
- Trabalhar para que as experiências de aprendizagem sejam agradáveis.

Se o aluno não cumprir este contrato, as multas serão:

- Ficar sem intervalo;
- Não realizar uma atividade que seja divertida;
- Ficar num canto da sala a olhar para a parede;
- Escrever várias vezes a frase “Eu devo portar-me bem!” numa página do caderno escolar.

Assinaturas:

Alunos: _____

Professora: _____

Anexo 5 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 1.º semana de intervenção

Comportamento 1.ª semana					
Alunos (Nomes fictícios)	Interrompe o professor	Interrompe os colegas	Ajuda os colegas	Arruma o material	Não cumpre as tarefas em grupo
Ana			X	X	
António	X	X		X	
Catarina	X	X			X
Filipa			X	X	
Miguel			X	X	
Gonçalo			X	X	
Francisco		X		X	
Manuel	X	X			X
João Filipe			X	X	
João Pedro			X	X	
João P.			X	X	
José Carlos			X	X	
Mana			X	X	
Liliana			X	X	
Manna			X	X	
Marina Santos	X	X			X
Manuela			X	X	
Ruben			X	X	
Pedro Carvalho	X	X			X
Pedro Fonseca			X	X	
Rafael	X	X			
Rodrigo			X	X	
Ricardo	X	X			X
Tiago	X	X			X
Vanessa			X	X	

Anexo 6 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 2.º semana de intervenção

Comportamento 2.ª semana					
Alunos (Nomes fictícios)	Interrompe o professor	Interrompe os colegas	Ajuda os colegas	Arruma o material	Não cumpre as tarefas em grupo
Ana			X	X	
António	X	X			X
Catarina	X	X			X
Filipa			X	X	
Miguel			X	X	
Gonçalo			X	X	
Francisco	X	X			X
Manuel	X	X			X
João Filipe			X	X	
João Pedro			X	X	
João P.			X	X	
José Carlos			X	X	
Maria			X	X	
Liliana			X	X	
Marina			X	X	
Marina Santos	X	X			X
Manuela			X	X	
Ruben	X		X	X	
Pedro Carvalho	X	X			X
Pedro Fonseca			X	X	
Rafael	X	X		X	
Rodrigo			X	X	
Ricardo	X	X			X
Tiago	X	X		X	X
Vanessa			X	X	

Anexo 7 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 3.ª semana de intervenção

Comportamento 3.ª semana					
Alunos (Nomes fictícios)	Interrompe o professor	Interrompe os colegas	Ajuda os colegas	Arruma o material	Não cumpre as tarefas em grupo
Ana			X	X	
António	X			X	X
Catarina	X	X			X
Filipa			X	X	
Miguel			X	X	
Gonçalo			X	X	
Francisco	X		X	X	
Manuel	X	X			X
João Filipe			X	X	
João Pedro			X	X	
João P.			X	X	
José Carlos			X	X	
Maria			X	X	
Liliana			X	X	
Marina			X	X	
Marina Santos		X		X	
Manuela			X	X	
Ruben			X	X	
Pedro Carvalho	X		X	X	
Pedro Fonseca			X	X	
Rafael			X	X	
Rodrigo			X	X	
Ricardo	X		X	X	
Tiago			X	X	
Vanessa				X	

Anexo 8 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 4.ª semana de intervenção

Comportamento 4.ª semana					
Alunos (Nomes fictícios)	Interrompe o professor	Interrompe os colegas	Ajuda os colegas	Arruma o material	Não cumpre as tarefas em grupo
Ana			X	X	
António			X	X	
Catarina	X		X	X	
Filipa			X	X	
Miguel	X		X	X	
Gonçalo			X	X	
Francisco	X	X		X	X
Manuel	X	X			X
João Filipe			X	X	
João Pedro			X	X	
João P.			X	X	
José Carlos			X	X	
Maria			X	X	
Liliana			X	X	
Marina			X	X	
Marina Santos			X	X	
Manuela			X	X	
Ruben	X		X	X	
Pedro Carvalho	X		X	X	
Pedro Fonseca			X	X	
Rafael		X		X	X
Rodrigo				X	
Ricardo	X	X		X	X
Tiago		X	X	X	
Vanessa				X	

Anexo 9 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 5.ª semana de intervenção

Comportamento 5.ª semana					
Alunos (Nomes fictícios)	Interrompe o professor	Interrompe os colegas	Ajuda os colegas	Arruma o material	Não cumpre as tarefas em grupo
Ana			x	x	
António			x	x	
Catarina	x		x	x	
Filipa			x	x	
Miguel			x	x	
Gonçalo			x	x	
Francisco			x	x	
Manuel	x		x	x	
João Filipe			x	x	
João Pedro			x	x	
João P.			x	x	
José Carlos			x	x	
Maria			x	x	
Liliana			x	x	
Marina			x	x	
Marina Santos				x	
Manuela			x	x	
Ruben	x		x	x	
Pedro Carvalho	x		x	x	
Pedro Fonseca			x	x	
Rafael		x		x	
Rodrigo			x	x	
Ricardo			x	x	
Tiago			x	x	
Vanessa			x	x	

Anexo 10 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 6.ª semana de intervenção

Comportamento 6.ª semana					
Alunos (Nomes fictícios)	Interrompe o professor	Interrompe os colegas	Ajuda os colegas	Arruma o material	Não cumpre as tarefas em grupo
Ana			x	x	
António			x	x	
Catarina			x	x	
Filipa			x	x	
Miguel		x		x	
Gonçalo			x	x	
Francisco	x	x			x
Manuel	x		x	x	
João Filipe			x	x	
João Pedro			x	x	
João P.			x	x	
José Carlos			x	x	
Maria			x	x	
Liliana			x	x	
Marina			x	x	
Marina Santos			x	x	
Manuela			x	x	
Ruben	x		x	x	
Pedro Carvalho			x	x	
Pedro Fonseca			x	x	
Rafael			x	x	
Rodrigo			x	x	
Ricardo	x	x			x
Tiago	x	x			x
Vanessa				x	

Anexo 11 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 7.ª semana de intervenção

Comportamento 7.ª semana					
Alunos (Nomes fictícios)	Interrompe o professor	Interrompe os colegas	Ajuda os colegas	Arruma o material	Não cumpre as tarefas em grupo
Ana			x	x	
António			x	x	
Catarina	x	x		x	
Filipa			x	x	
Miguel			x	x	
Gonçalo			x	x	
Francisco			x	x	
Manuel	x	x			
João Filipe			x	x	
João Pedro			x	x	
João P.			x	x	
José Carlos			x	x	
Maria			x	x	
Liliana			x	x	
Marina			x	x	
Marina Santos			x	x	
Manuela			x	x	
Ruben			x	x	
Pedro Carvalho	x		x	x	
Pedro Fonseca			x	x	
Rafael			x	x	
Rodrigo			x	x	
Ricardo	x		x	x	
Tiago			x	x	
Vanessa				x	

Anexo 12 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 6.ª semana de intervenção

Comportamento 8.ª semana					
Alunos (Nomes fictícios)	Interrompe o professor	Interrompe os colegas	Ajuda os colegas	Arruma o material	Não cumpre as tarefas em grupo
Ana			x	x	
António	x	x		x	x
Catarina	x	x		x	
Filipa			x	x	
Miguel			x	x	
Gonçalo			x	x	
Francisco			x	x	
Manuel	x	x			x
João Filipe			x	x	
João Pedro			x	x	
João P.			x	x	
José Carlos			x	x	
Maria			x	x	
Liliana			x	x	
Marina			x	x	
Marina Santos			x	x	
Manuela			x	x	
Ruben			x	x	
Pedro Carvalho	x		x	x	x
Pedro Fonseca			x	x	
Rafael		x		x	
Rodrigo		x		x	
Ricardo	x	x			x
Tiago			x	x	
Vanessa				x	

Anexo 13 - Grelha de observação do comportamento das crianças do 3.º ano de escolaridade durante a 9.ª semana de intervenção

Comportamento 9.ª semana					
Alunos (Nomes fictícios)	Interrompe o professor	Interrompe os colegas	Ajuda os colegas	Amunha o material	Não cumpre as tarefas em grupo
Ana			X	X	
António			X	X	
Catarina	X	X		X	
Filipa			X	X	
Miguel			X	X	
Gonçalo			X	X	
Francisco			X	X	
Manuel	X	X		X	
João Filipe			X	X	
João Pedro			X	X	
João P.			X	X	
José Carlos			X	X	
Maria			X	X	
Liliana			X	X	
Marina			X	X	
Marina Santos			X	X	
Manuela			X	X	
Ruben			X	X	
Pedro Carvalho	X		X	X	
Pedro Fonseca			X	X	
Rafael			X	X	
Rodrigo	X		X	X	
Ricardo			X	X	
Tiago			X	X	
Vanessa				X	

Anexo 14 - Caso concreto analisado em conjunto com as crianças

O Vasco contente

O Vasco era um menino que andava sempre contente mas não sabia perceber a diferença entre estar no recreio e dentro da sala de aula. A professora Joana gostava muito que os seus alunos estivessem contentes mas também gostava que estivessem atentos na sua aula, por isso às vezes tinha de os pôr de castigo para que eles se acalmassem e percebessem que existem momentos para brincar e momentos para se aprender, embora por vezes se possa aprender brincando. Mas claro que para tudo correr bem, é preciso existir regras. No entanto, o Vasco é perito em não cumprir regras.

Quando a professora disse que iam fazer o jogo da memória, o Vasco durante todo o jogo dava a resposta pelos seus colegas, estava na conversa e a baloiçar a cadeira e quando se lhe perguntava alguma coisa não sabia responder ou então dizia asneiras e resmungava.

1 – O que fazia o Vasco de errado na sala de aula? Porque é que isso era errado?

2 – Que atitude achas que a professora Joana devia ter?

3 – Será que se a professora Joana resolvesse negociar as regras da sala de aula com os seus alunos, o Vasco passaria a cumprir as regras?

4 – E se ele não cumprisse? O que achas que seria mais justo acontecer?

5 – Que tipo de regras a professora devia utilizar na sua sala?

6 – Se o Vasco começasse a cumprir as regras acham que deveria receber uma recompensa? Se sim, que tipo de recompensa?

7 – Se respondeste sim à pergunta anterior, achas que os colegas do Vasco ficariam tristes por não receberem uma recompensa também e passariam a portar-se mal?

Anexo 15 - Questionário aplicado às professoras

Este inquérito é realizado no âmbito de uma investigação com o objetivo de compreender como agir, de forma justa, ao aplicar castigos/recompensas. Para tal, não é necessário a identificação do professor/a, sendo um inquérito totalmente anónimo.

1- Quanto tempo tem de serviço?

2- Na sua prática pedagógica costuma aplicar castigos? Se sim, que tipo de castigos aplica?

3- Após a aplicação do castigo, verifica resultados positivos ou negativos na criança?

Sim ____ Não ____

4- Quais os sentimentos que a criança demonstra ao lhe ser aplicado um castigo?

5- Na aplicação dos castigos, tem em conta a opinião das crianças?

6- Os familiares são informados sobre os tipos de castigo aplicados?

Sim ____ Não ____

Anexo 16 - Questionário aplicado aos encarregados de educação

Este inquérito é realizado no âmbito de uma investigação com o objetivo de compreender como agir, de forma justa, ao aplicar castigos/recompensas. Para tal, não é necessário a identificação do aluno ou familiares, sendo um inquérito totalmente anónimo.

1. Que tipo de comportamento costuma ter o aluno em casa?

Agressivo ____ Calmo ____ Silencioso ____

Rebelde ____ Colaborativo ____ Falador ____

Outro/s _____

2. Costuma aplicar castigos ao seu filho/a?

Sim ____ Não ____

3. Que tipo de castigos costuma aplicar?

4. Sente que depois de aplicar o castigo, ao seu filho/a, este não volta a cometer o mesmo erro?

Sim ____ Não ____ Nem sempre/Às vezes ____

5. Porque acha que isso acontece?

6. Se a professora lhe disser que o seu filho tem mau comportamento, qual a sua reação?

Ofendido ____ Zangado ____ Contente ____ Confuso ____

Determinado ____ Colaborativo com a professora ____

Outra/s _____

Anexo 17 - Questionário aplicado às crianças

Este inquérito é realizado no âmbito de uma investigação com o objetivo de compreender como agir, de forma justa, ao aplicar castigos/recompensas. Para tal, não é necessário a identificação do aluno, sendo um inquérito totalmente anónimo.

1- Ano de escolaridade: _____

2- Na tua opinião, o que significa portar-se mal?

3- Quando te portas mal o que acontece?

4- Achas que é justo isso acontecer?

Sim ____ Não ____

5- Porque achas isso?

6- Na tua opinião, o que significa ser justo?

Anexo 18 - Registo de observação sobre a atividade de recorte

Atividade de recorte			
Alunos (Nomes fictícios)	Consegue recortar	Recorta com ajuda	Não consegue recortar
Carolina		X	
Ana		X	
Maria	X		
Rafaela			X
Jorge		X	
Romeu	X		
Francisco		X	
Gabriel		X	
Ruben	X		
Tiago		X	
Rui			X
Gonçalo			X
José		X	
Paulo			X

Anexo 19 - Registo de observação sobre uma atividade de expressão musical (os nomes são fictícios)

A criança deve ser capaz de:	Carolina	Ana	Maria	Rafaela	Jorge	Romeu	Francisco	Gabriel	Ruben	Tiago	Rui	Gonçalo	José	Paulo
Identificar esquerda e direita	X	X	V	V	X	F	V	V	X	V	X	V	X	V
Identificar partes do corpo	V	V	V	V	V	F	V	V	V	V	V	V	X	V
Identificar "cima" e "baixo"	V	V	V	V	V	F	V	V	V	V	X	V	X	V
Seguir as indicações da música	V	V	V	V	V	F	V	V	V	V	V	V	X	X
Cooperar a nível de trabalho de pares com os colegas de equipa	V	V	V	X	X	F	V	V	V	V	X	V	V	V
Seguir indicações	V	V	V	X	X	F	V	V	V	V	X	V	X	X
Distinguir as diferentes direções	V	V	V	V	V	F	V	V	V	V	V	V	X	V
Saber escutar	V	V	V	X	X	F	X	V	V	V	X	V	X	V
Relaxar e tirar proveito do momento	V	X	V	V	X	F	X	V	V	V	X	V	V	V

V – é capaz

X – não é capaz

F – faltou

Anexo 20 - História "Montanha tens algum segredo" da minha autoria

Montanha, tens algum segredo?

No tempo em que os caracóis não andavam com a casa às costas e os animais falavam, morava uma família de ursinhos no alto da montanha, numa casa muito engraçada. Todos os dias a família de ursinhos descia até à cidade para trabalhar. Só o ursinho mais pequenino e a sua avó ursinha Matilde ficavam em casa. O André, que era o ursinho mais pequenino da família, dizia muitas vezes à avó:

- Avó, quando for grande também posso descer a montanha?
- Claro, mas só quando cresceres mais um pouco...

Como a montanha era muito alta, os outros animais tinham medo de lá subir... Uma vez o gato cinzento experimentou escalar a montanha mas esta era tão alta que ele escorregou, rebolou e só parou cá em baixo junto a uma árvore. O galo de crista vermelha, muito confiante, diz-lhe assim:

- Claro que tu não consegues subir a montanha, gato cinzento! Tu não tens umas patas como as minhas nem um bico como o meu...
- Miau... Tu deves pensar que és melhor do que eu... Pois fica sabendo que as minhas patas têm umas garras tão afiadas que eu até consigo trepar um cortinado!
- Cócórocó... Vou-te ensinar como se sobe uma montanha!

O galo de crista vermelha começa a picar na terra e depois dá um saltinho para a frente e volta a picar na terra com o bico para se segurar. Nisto, tenta dar um novo salto para a frente mas estava com o bico completamente enterrado na terra e não conseguiu soltar-se. Ele saltava, puxava, abanava mas o bico não se soltava da terra. O gato cinzento, a rir-se, foi ajudá-lo, puxou, abanou e PUFF o galo conseguiu soltar-se mas foi com tanta força que desceram a montanha a rebolear e só pararam junto a uma árvore.

- Miau... Afinal o teu bico não é melhor do que as minhas garras... - Diz o gato a rir-se.

O galo muito envergonhado nem lhe respondeu. Baixou a crista vermelha e lá se sentou encostado à árvore.

É então que a família de ursinhos volta do trabalho e começa a subir a montanha para regressar a casa para jantar. O gato cinzento fica muito intrigado e pensa “Porque será que eles conseguem subir a montanha e nós não?!”.

A noite passou e já de manhã, a família de ursinhos saiu para trabalhar. Como o gato cinzento estava intrigado com aquela situação, saltou para a frente dos ursinhos e disse assim:

- Senhor ursinho agricultor, como consegues subir a montanha? – perguntou o gato cinzento muito triste.

O ursinho agricultor começou-se a rir e perguntou-lhe:

- E porque queres tu subir lá cima, gato cinzento?

- Gostava de saber o que há lá em cima mas não consigo subir. Sempre que tento subir, acabo a rebolar até cá baixo.

- É normal, precisas de uma coisa especial para conseguir subir lá cima. Sabes uma coisa? Lá em cima não tem nada de especial, pelo menos para ti, porque para mim é muito, muito especial.

- Mas afinal o que tem lá em cima?

- Tem a minha família, por isso é tão especial para mim!

- Hum... Mas continuo a não perceber porque vocês conseguem subir e eu não...

- Como te disse precisas de uma coisa especial para lá conseguires ir... - disse o ursinho agricultor a rir-se.

- E que coisa especial é essa?

- Primeiro precisas de ser mais pesado para não reboares e depois também precisas de acreditar no amor da família...

- Pois, mas porque tenho que acreditar no amor da família? Eu não tenho nada disso...

- Sabes a minha família não é simplesmente uma família, somos muito especiais... Vou contar-te um segredo... Queres ouvir?

- Siiiiimm! – disse o gato muito contente.

- Esta montanha é protegida por uma magia muito especial... Só consegue chegar ao topo quem realmente acreditar que pode fazer parte da família que mora lá em cima.

- Mas o que é uma família? É uma casa? É um carro? É um livro?

- Não, nada disso... A família é um grupo de pessoas com quem nos sentimos tranquilos, podemos falar sobre os nossos medos, as nossas tristezas, as nossas alegrias e muitas outras coisas...

- Aaaahhh... - diz o gato cinzento muito espantado. – Mas eu não tenho uma família. Só tenho o meu amigo galo de crista vermelha.

O ursinho agricultor pensou, pensou e de então surgiu-lhe uma ideia:

- Eu agora vou trabalhar e depois só volto à hora do jantar. Vou falar com a minha família e amanhã já te digo qual é a minha ideia, pode ser?

- Está bem, amanhã estarei aqui à mesma hora que hoje.

E assim foi, o ursinho agricultor foi trabalhar para a horta enquanto era dia. Quando o sol se foi embora, lá regressou o ursinho à montanha. A noite, embora tranquila, parecia muito longa, mas quando chegou a manhã, lá estava o gato cinzento à espera do ursinho, no mesmo sítio.

- Bom dia, gato cinzento!

- Bom dia, senhor ursinho agricultor! Já me pode contar qual era a sua ideia? – perguntou o gato cinzento muito curioso.

- Claro que sim! Eu estive a conversar com a minha família e eles concordaram em te juntares a nós e morares connosco. Claro que só se tu quiseres.

O gato cinzento muito emocionado disse-lhe assim:

- A sério que posso fazer parte da vossa família?

- Claro, só que temos um problema... Tu és muito leve, precisas ser mais pesado para conseguir subir a montanha. – disse o senhor ursinho agricultor muito pensativo.

- Pois, tens razão, senão lá venho eu a rebolar outra vez pela montanha abaixo. E se eu for às tuas cavalitas? – pergunta o gato cinzento todo contente.

- Era uma boa ideia gato cinzento mas depois eu posso-me desequilibrar e lá vimos os dois pela montanha abaixo a rebolar. Temos de pensar noutra solução.

Sentaram-se encostados à árvore a pensar e pensar e pensar mas não conseguiam chegar a uma solução. Nesse momento, apareceu o galo de crista vermelha que achou muito estranho estar ali o gato cinzento e o senhor urso agricultor sentados sem fazer nada. Então resolveu juntar-se a eles e perguntou-lhes:

- O que estão aqui a fazer sentados?

- Estamos a pensar numa solução para eu ficar mais pesado, para conseguir subir a montanha... - diz o gato cinzento muito pensativo.

- Para ficar mais pesado? Ora deixa-me lá ajudar-vos a pensar... Porque não levas uma mochila às costas gato cinzento?

- É capaz de ser uma boa ideia. Eu já volto.

O gato cinzento foi procurar uma mochila e lá a encheu para ficar pesada. Colocou-a às costas e lá experimentou subir a montanha. E não é que realmente aquela ideia resultou! Então, o gato cinzento grita lá de cima:

- Senhor ursinho agricultor, o meu amigo galo de crista vermelha só me tem a mim! Se eu vier morar consigo e com a sua família, ele fica sozinho. Será que ele também pode vir morar connosco?

O senhor ursinho agricultor pôs-se a pensar e perguntou ao galo de crista vermelha se acreditava no amor da família e se queria fazer parte da família dele. O galo de crista vermelha, muito entusiasmado, disse logo que sim. Foi a correr buscar uma mochila muito

pesada para também conseguir subir a montanha. E lá foram todos para o alto da montanha, morar na casa muito engraçada da família de ursinhos.

Ainda se lembram do ursinho André? Pois bem, ele era o único ursinho pequenino que morava lá no alto e quando toda a família saía para trabalhar, ele ficava só com a avó ursinha Matilde, não tinha ninguém para brincar. Agora ele já tem dois amigos com quem brinca todos os dias. O ursinho André, o gato cinzento e o galo de crista vermelha ficaram amigos para sempre.

Anexo 21 - Frases para trabalhar os tipos de frase

Se fazemos uma afirmação.

Ex.: Vivo a flamar muito a meu contento.

Quando se quer exprimir um sentimento:

- Tristeza;
Ex.: – Ó tristura de vida!

- Entusiasmo;
Ex.: – Quero um marido, a gosto, elegante, olarilolé!

- Indignação;
Ex.: – Deus me livre de tal!

- Alegria;
Ex.: – Que feliz sou!

Se fazemos uma pergunta.

Ex.: – Que comes tu?

Se damos uma ordem.

Ex.: – Passa de largo... pois no meu coração não tens tu lugar.

Nota: Às vezes damos uma ordem, com uma frase interrogativa.

Ex.: – No meu coração não tens tu lugar, vai-te embora?

Se fazemos um pedido.

Ex.: – Põe-me à prova, querida senhorita, pois entre todas és a mais bonita!

Anexo 22 - Grelha do jogo do STOP

Números ditados (n)	$n \times 3$	$n : 2$	$n + 10$	$n - 4$	Total de pontos

Total Geral

Anexo 23 - Labirinto da divisão (neste labirinto o caminho já está colorido a vermelho)**O labirinto da divisão**

Objetivo: Ajudar o Vasco a descobrir o caminho para casa.

Como jogar: Descobre o caminho para casa passando pelos quadrados que contém resultados de divisão exata. Para facilitar a descoberta do caminho divide o número que está em cada quadrado por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ou 9 e confirma se o resto é zero. Se o resto for zero significa que podes passar por esse quadrado, por isso pinta-o da cor que preferires. Podem existir vários caminhos, dependendo do número pelo qual dividem, por isso devem apresentar os cálculos utilizados, no verso da folha.



Por exemplo:

$$\begin{array}{r} 28 \overline{) 7} \\ -28 \quad 4 \\ \hline 00 \end{array}$$

Como o resto é zero, então é uma divisão exata. Por isso, podes passar pelo quadrado que tem o número 28.

$$\begin{array}{r} 48 \overline{) 5} \\ -45 \quad 9 \\ \hline 03 \end{array}$$

Como o resto é três, ou seja é diferente de zero, então é uma divisão não exata. Por isso, se dividires 48 por 5 não podes passar pelo quadrado que tem o número 48. No entanto, podes experimentar dividir 48 por outros números para ver se algum deles dá resto zero.

	28	48	46	57	53	43	11
57	47	35	23	13	37	79	26
11	37	70	24	12	47	67	69
53	69	73	39	8	53	11	73
49	32	27	63	56	89	12	23
81	89	79	43	11	13	46	79
54	90	72	64	37	24	39	53
26	67	13	21	9	16	36	

Anexo 24 - Problema do agricultor (adaptado de Damas *et al.*, 2010, pp. 62-63)

1. Um agricultor pretende arrumar 100 ovos, produzidos pelas suas galinhas, em embalagens de 6 ovos, cada uma, e em caixas com 6 embalagens.



- a. Indica os dados do problema e a regra de trocas.
- b. Organiza os ovos e representa o resultado em grelha.
- c. Como ficam arrumados os ovos?
- d. Quantos ovos a mais são necessários para os arrumar todos em caixas completas?

