

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

Elisabete Carina Dias Marques

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

**Orientado por**

Manuel Luís Pinto Castanheira

Ilda da Purificação Freire Ribeiro

Bragança

2012

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

Elisabete Carina Dias Marques

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

**Orientado por**

Manuel Luís Pinto Castanheira

Ilda da Purificação Freire Ribeiro

Bragança

2012



## **Dedicatória**

*Aos meus pais*



## **Agradecimentos**

Ao concluir esta etapa da minha vida gostaria de agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente tornaram possível a sua concretização. Agradeço especialmente aos meus orientadores, ao Professor Mestre Luís Castanheira e à Professora Doutora Ilda Freire, pelo saber partilhado, disponibilidade, incentivo e ajuda prestada ao longo deste percurso profissional. Sem a qual não teria sido possível completar esta etapa. Agradeço igualmente às duas instituições que me receberam e permitiram desenvolver a minha prática pedagógica, sem nunca esquecer as crianças com as quais aprendi e partilhei saberes, e que muitos sorrisos me arrancaram. Às cooperantes com quem estive, pelo acolhimento, disponibilidade, ajuda e envolvimento durante as práticas, assim como à restante comunidade escolar que se mostrou sempre disponível.

Um agradecimento a todos os professores que me orientaram nesta etapa, aconselhando-me e fazendo com que quisesse saber sempre mais.

A todos os que me incentivaram a continuar, dando-me força e um sorriso animador, nos momentos de desânimo, aos que compreenderam a minha ausência e me apoiaram nos momentos mais difíceis. Aos meus amigos pela força e coragem que me transmitiram, que me desculpem pelas horas de ausência e pela falta de atenção.

Gostaria ainda de deixar um agradecimento especial à minha família, nomeadamente aos meus pais e irmã, pela força e estímulo, por nunca me terem deixado só e acima de tudo pelo amor e afeto que sempre me deram. Pela compreensão que demonstram para com as minhas ausências.

A todos vós, muito obrigada!



## Resumo

O presente relatório realizado no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico pretende fundamentar a prática pedagógica desenvolvida em contexto pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico. Nele será apresentada a contextualização da prática, frisando a pertinência de um período de observação que por um lado permite o conhecimento dos contextos e dos grupos a trabalhar e por outro permite o conhecimento dos modelos e modos pedagógicos implementados nos contextos.

No decorrer da prática foram desenvolvidas experiências de aprendizagem, que visavam uma aprendizagem ativa, visto que a escola não pretende apenas formar, mas tornar as crianças seres autónomos e capazes de tomar decisões, relativamente a si e à sociedade. Neste sentido proporcionaram-se experiências de aprendizagem que visavam a interdisciplinaridade entre todas as áreas de conteúdo, tendo-se usado estratégias diversificadas, de modo a envolver as crianças. Na construção do seu próprio conhecimento. Os resultados obtidos nem sempre foram os esperados, no entanto, de um modo geral as crianças mostraram-se abertas e recetivas à mensagem que se pretendia passar e ao que se pretendia trabalhar.

O professor/educador desempenha um papel fundamental, atuando como guia, passando também por ele a escolha de estratégias de ensino, que prendam a atenção das crianças, tornando-as mais motivadas e que tornem as aprendizagens mais significativas. Para facilitar a aprendizagem e conhecimentos das crianças é importante que se estabeleçam parcerias entre a escola, família e sociedade. Com este envolvimento, todos, crianças e adultos irão beneficiar, uma vez que este poderá contribuir para um melhor aproveitamento escolar, aumento da autoestima e desenvolvimento de competências nas mais diversas áreas do saber.

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



## **Abstract**

The following report conducted within the master's degree in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of Basic Education proposes to base educational practice developed in pre-school context and Teaching of the 1st cycle of Basic Education. In it, it will be presented the context of the practice, giving emphasis to the relevance of an observation period that allows the knowledge of the contexts and groups working on one hand, and the knowledge of models and methods implemented in educational contexts in other.

In the course of practical learning, experiences were developed, aiming an active learning, since the school doesn't intend only to form, but also to transform children into autonomous beings, capable of making decisions regarding themselves and the society. In this sense, were provided learning experiences looking forward the interdisciplinary of all content areas, having been used diverse strategies, in order to involve children in the construction of their own knowledge. The results haven't always been the expected, however, generally children shown to be open to the message that we intended to pass and to the work we intended to do.

The teacher / educator plays a key role, acting as a guide, being also responsible for the choice of teaching strategies that arrest the attention of children, making them more motivated and to make the learning more meaningful. To facilitate learning and knowledge of children is important to establish partnerships between schools, families and society. With this involvement, all children and adults will benefit, since it can contribute to a better school achievement, increasing self-esteem and skill development in various areas of knowledge.

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



## Índice Geral

Dedicatória.....	I
Agradecimentos .....	II
Resumo .....	III
Abstract.....	IV
Índice Geral .....	V
Índice de Ilustrações .....	VII
Índice de Gráficos.....	IX
Índice de Tabelas.....	IX
Lista de Abreviaturas.....	IX
Introdução.....	1
1. Contextualização .....	3
2. Experiências de Aprendizagem no âmbito do Pré-Escolar .....	12
2.1. Caracterização do Contexto.....	12
2.1.1. Caracterização do Grupo .....	13
2.1.2. Espaço, materiais, tempo e interações .....	16
2.2. Experiências de aprendizagem integradoras na Educação Pré-escolar.....	23
2.2.1. Experiências de aprendizagem relativas à leitura do livro “Orelhas de Borboleta”: “Que diferenças e semelhanças” .....	23
2.2.2. Experiência de aprendizagem relativa à leitura do livro “O Bicharoco Que Era Oco”: “À procura do bicharoco” .....	34
3. Experiências de Aprendizagem no âmbito do 1º CEB.....	52
3.1. Caracterização do contexto no âmbito do 1º CEB.....	52
3.1.1. Caracterização do grupo.....	53
3.1.2. Espaço, Materiais e Interações .....	55
3.2. Experiências de aprendizagem integradoras no 1º Ciclo .....	59

3.2.1. Experiências de aprendizagem relativas à leitura do livro “Grão de Milho”: “Como se desenvolvem as sementes?” .....	59
3.2.2. Experiências de aprendizagem relativas à leitura do livro “Cuquedo”: “À procura do Cuquedo” .....	69
Reflexão Crítica Final.....	78
Considerações Finais .....	83
Referências Bibliográficas.....	87
Anexos .....	91

**Índice de Ilustrações**

Ilustração 1 - Planta da Sala .....	18
Ilustração 2 - Objetos disponibilizados às crianças .....	24
Ilustração 4- Representações das crianças.....	25
Ilustração 3- Representações das crianças.....	25
Ilustração 5- Recursos disponibilizados às crianças.....	27
Ilustração 6- Moldes fornecidos às crianças.....	28
Ilustração 8- Trabalhos das crianças – Impressão em cuvetes .....	29
Ilustração 7- Trabalhos das crianças – Impressão em cuvetes .....	29
Ilustração 10- Trabalhos realizados pelas crianças.....	29
Ilustração 9- Trabalhos realizados pelas crianças.....	29
Ilustração 13- Alturas das crianças.....	31
Ilustração 12- Alturas convertidas em palmos .....	31
Ilustração 11- Estimativas das crianças .....	31
Ilustração 15- Mistura e cores .....	33
Ilustração 14- Atividade da diferença.....	33
Ilustração 17- Trabalho realizado pelas crianças.....	33
Ilustração 16- Trabalho realizado pelas crianças.....	33
Ilustração 18- Representações do bicharoco .....	36
Ilustração 19- Atividades da Emergência da escrita.....	38
Ilustração 20- Atividade do gesso .....	39
Ilustração 21- Trabalhos realizados pelas crianças - Digitinta .....	40
Ilustração 22- Trabalhos realizados pelas crianças - Digitinta .....	40
Ilustração 23- Escolha das cores do bicharoco .....	41
Ilustração 24- Pannel das cores do bicharoco.....	41
Ilustração 25- Crianças a trabalhar as formas geométricas .....	42
Ilustração 26- Crianças a trabalhar as formas geométricas .....	42
Ilustração 28- Registo da figura construída.....	43
Ilustração 27- Construção de figuras com formas geométricas.....	43
Ilustração 30- Moldagem do bicharoco .....	44
Ilustração 29- Moldagem do bicharoco .....	44
Ilustração 31- Experiência sensorial - Texturas .....	45

Ilustração 33- Experiência sensorial - Órgãos dos sentidos .....	46
Ilustração 32- Experiência sensorial - Órgãos dos sentidos .....	46
Ilustração 34- Confeção do Bolo .....	47
Ilustração 35- Confeção do Bolo .....	47
Ilustração 37- Registo em gráfico das escolhas .....	48
Ilustração 36-Escolha do bicharoco mais parecido com o da história.....	48
Ilustração 38- Bicharoco.....	49
Ilustração 40- Casa do Bicharoco .....	49
Ilustração 39- Cor do Bicharoco.....	49
Ilustração 42- Registo da Receita .....	49
Ilustração 41- Registo da Receita .....	49
Ilustração 43- Prova do Bolo .....	50
Ilustração 44- Planta da Sala .....	56
Ilustração 45- Criança a ler o livro .....	60
Ilustração 46- Criança a ler o livro .....	60
Ilustração 48- Conjuntos formados pelas crianças .....	63
Ilustração 47-Conjuntos formados pelas crianças .....	63
Ilustração 49- Registo dos conjuntos formados pelas crianças .....	63
Ilustração 51-Sementes disponibilizadas.....	66
Ilustração 50- Classificação das sementes.....	66
Ilustração 52- Germinação.....	67
Ilustração 53-Quadro .....	69
Ilustração 54-Descrição das crianças.....	71
Ilustração 55-Descrição das crianças.....	71
Ilustração 56-Descrição das crianças.....	71
Ilustração 57-Livro elaborado pelas crianças .....	72
Ilustração 59-Pictograma .....	74
Ilustração 58-Pictograma .....	74
Ilustração 60- BI dos animais .....	75
Ilustração 62- Trabalho de Pesquisa.....	76
Ilustração 61-Trabalho de Pesquisa.....	76
Ilustração 64-Trabalho de Expressão Plástica .....	76
Ilustração 63- Trabalho de Expressão Plástica .....	76



**Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Número de irmãos ..... 15  
 Gráfico 2 - Profissões dos Pais ..... 15  
 Gráfico 5- Profissões dos pais ..... 55  
 Gráfico 3 - Número de Irmãos..... 54  
 Gráfico 4 - Idade dos Pais..... 54

**Índice de Tabelas**

Tabela 1- Rotina Diária ..... 22  
 Tabela 2- Dados relacionados com o bicharoco ..... 35  
 Tabela 3- Representações das crianças..... 64  
 Tabela 4- Dados do Cuquedo ..... 70

**Lista de Abreviaturas**

OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
DGIDC	Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ATL	Atividades de Tempos Livres
PMEB	Programas de Matemática do Ensino Básico
1.º CBE	1.º Ciclo do Ensino Básico

### **Introdução**

O presente relatório de estágio é realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A prática pedagógica foi desenvolvida em dois contextos educativos diferentes, primeiramente no Jardim de Infância e em seguida numa escola de 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se com o mesmo documentar a prática pedagógica desenvolvida em ambos os contextos. Este inicia-se com a apresentação de uma contextualização da prática onde são referenciados os princípios e gramáticas que sustentam a ação educativa em ambos os contextos, desta forma é feita uma breve referência às Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar (OCEPE), aos Programas de 1º CEB, às brochuras das diferentes áreas de conteúdo e às metas de aprendizagem. Todos estes documentos referidos são apoios para o educador/professor nas suas práticas.

Num segundo ponto do relatório é descrita e analisada a ação educativa em contexto, primeiramente é apresentado a referente ao contexto pré-escolar, onde a ação foi desenvolvida numa instituição particular, numa sala com 24 crianças de cinco anos. Posteriormente apresenta-se a prática referente ao 1º CEB, que decorreu numa escola pública pertencente a um dos agrupamentos que fazem parte da cidade, esta foi realizada numa turma de 2º ano, perfazendo um total de 25 crianças. No decorrer do relatório é ainda apresentada uma reflexão global referente às duas práticas pedagógicas realizadas, bem como as considerações finais, e respetivas referências bibliográficas.

As intervenções pedagógicas centraram-se essencialmente nas características dos grupos, tendo existido uma análise das suas necessidades e interesses, tendo sempre presente a existência dos projetos curriculares, bem como as orientações curriculares e os programas de 1º CEB. Neste sentido tentaram-se desenvolver práticas participativas que proporcionaram “um papel de relevo às crianças, à colaboração entre pares e à colaboração do(a) educador(a)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2010, p. 103). O papel do professor, ou melhor, o nosso papel, passou pela “escolha” de experiências de aprendizagem que fossem ao encontro desses interesses e necessidades, reforçando a ideia de Oliveira-Formosinho e Formosinho que afirmam que o papel do professor deve ser essencialmente, o de “organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (2010, p. 100), assim o principal objetivo deste tipo de pedagogia passa pelo

apoio ao envolvimento da criança na construção da sua aprendizagem e dos seus saberes.

No que diz respeito às experiências de aprendizagem apresentadas, estas desenvolveram-se na sequência da leitura de livros da infância, recorrendo-se para isso ao uso da narrativa como técnica de ensino de Kieran Egan, isto porque a narrativa tem “um poder sugestivo que atrai indivíduos de todas as idades e níveis culturais” (Roldão, 2004, p. 71). Através das histórias, as crianças criam um mundo imaginário de interação, partilha e diálogo, isto desenvolve as conceções emergentes da leitura e de competências da leitura. As histórias apresentadas no âmbito do pré-escolar são *Orelhas de Borboleta* (2011) e *O Bicharoco que era Oco* (2006), esta escolha adveio do facto de serem duas histórias que permitem às crianças entrarem num mundo imaginário, e cujas imagens despertam a atenção das crianças. Enquanto a primeira foi escolhida nomeadamente pela mensagem de otimismo que pretende transmitir, a segunda teve a ver com o facto de despertar a curiosidade ao longo da história face ao personagem principal, e através da mesma poderem-se desenvolver inúmeras experiências de aprendizagem. No 1º CEB seleccionámos as histórias, *Grão de Milho e Cuquedo* (2011), a escolha destas tem essencialmente a ver com as temáticas a serem trabalhadas, pelas mensagens que pretendem transmitir, e na segunda pela atenção que consegue prender às crianças aquando da sua leitura.

Relativamente à reflexão global e às considerações finais é realizada uma reflexão acerca da prática pedagógica desenvolvida em ambos os contextos, isto porque uma atitude reflexiva irá permitir um melhor desenvolvimento dos alunos e também da forma de trabalhar do professor/educador, permitindo-lhe assim melhorar a sua prática futura. Nas considerações finais é fundamentalmente tratada a articulação entre os dois ciclos de estudo, bem como a importância do envolvimento das famílias, e das parcerias realizadas com a comunidade envolvente à instituição, uma vez que “a educação não é apenas um assunto da escola e dos professores, mas também um assunto que diz respeito à família, às relações de vizinhança, às agências da comunidade” (Marques, 1998, p. 29). Salienta-se o facto, das crianças verem o meio como fazendo parte da sua rotina diária, uma vez que é “a realidade em que está mergulhado afectivamente,” (Roldão, 2004, p. 26), pelo que se torna importante levá-los à descoberta desse mesmo meio. No que concerne à recolha de dados que permitiu obter as informações apresentadas no relatório, esta foi realizada essencialmente por registos fotográficos e notas de campo realizados durante a prática pedagógica.

## 1. Contextualização

A prática educativa descrita neste relatório é parte integrante da parte prática do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, intitulada de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta decorreu em duas etapas, uma referente à prática em contexto pré-escolar e outra em contexto 1º CEB, tendo-se realizado um total de 180 horas em cada um dos contextos. Ambas as práticas iniciaram com um período de observação, reforçando a ideia de Estrela que afirma que a observação “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (1994, p. 29). A observação foi bastante pertinente pois permitiu-nos conhecer as instituições, os grupos de crianças com que se iria trabalhar e a restante comunidade escolar. Este conhecimento é essencial pois permite ao educador/professor ter em conta o desenvolvimento individual de cada criança e do grupo ao longo da sua prática educativa, o modo como se trabalha nas instituições e, em que é sustentado esse trabalho, permitindo-nos seguir ou melhorar essas práticas, recolher e organizar criteriosamente toda a informação e adaptarmo-nos continuamente a todos os elementos da situação tal como refere Estrela (1994). Com a observação foi possível verificarmos que ambas as práticas efetuadas pelas cooperantes tinham por base concetualizações numa pedagogia de transmissão, e que o processo educativo organizava-se em torno de uma planificação semanal que visava o projeto curricular de instituição. No pré-escolar o projeto curricular visava as artes, e era intitulado “A arte de imaginar”, com o mesmo pretendia-se proporcionar às crianças o contacto com as mais diversas formas de arte, com o intuito de serem “dispensados os mesmos cuidados que às letras e às ciências” (Sousa, 2003, p. 87). O projeto educativo referente ao 1º CEB era relacionado com a ecologia, e denominava-se “Escola Ecológica”. Estes projetos educativos de escola podem constituir “uma referência e um dispositivo para a construção contínua da mudança, para a organização da escola, para a clarificação das intencionalidades educativas e para a articulação das participações dos diversos protagonistas” (Leite, Gomes, & Fernandes, 2003, p. 12), proporcionando aprendizagens com sentido a todos os intervenientes, uma vez que proporciona intervenções adequadas, permitindo um processo formativo de melhor qualidade para todos. Também para Carmen e Zabalza, o projeto curricular de escola é,

um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctico adequadas a um contexto específico (Leite, Gomes, & Fernandes, 2003, p. 16).

Com vista a facilitar a aprendizagem, o professor/educador deve “organizar e planificar as suas actividades para que as crianças possam colaborar e interagir com o educador e com os restantes colegas” (Mesquita-Pires, 2007, p. 142), deste modo, no decorrer das práticas educativas procedemos à realização de uma planificação semanal, pois o uso de uma planificação permite pensar previamente na intervenção, e acaba por ser um guião para o professor/educador. Elaborar uma planificação que leve a pensar o que fazer diariamente permite “quebrar a rotina, estimular o interesse dos estudantes ou pensar em estratégias docentes inovadoras” (Borràs, 2001b, p. 276). Por sua vez sempre que exista algum imprevisto, vão estar sempre à disposição várias estratégias que o professor/educador já havia pensado anteriormente. A existência de uma planificação, não implica que esta seja seguida de forma rígida e que esta não possa sofrer alterações sempre que se considere necessário, assim encarámos que a planificação deve ser “flexível, sequencial e transversal” (Mesquita-Pires, 2007, p. 178). Partindo-se dos interesses da criança, centrou-se nelas a ação educativa e procurou-se instaurar uma evolução nas experiências de aprendizagem desenvolvidas. As planificações estruturadas possuíam um carácter flexível, permitindo que as atividades e tarefas fossem alteradas consoante as necessidades e interesse do grupo de crianças, suscitando assim interações positivas entre os intervenientes. A existência de uma planificação reforça a ideia presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) de que deve ser dada a oportunidade de “usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações” (Silva et al., 1997, p. 19), e que o educador deve “planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança” (Silva et al., 1997, p. 26). Para realização da mesma os professores/educadores têm à disposição alguns documentos de apoio: na educação pré-escolar estão disponíveis as OCEPE, as metas de aprendizagem e as brochuras, e no primeiro ciclo estão disponíveis as metas de aprendizagem, o programa de português, de matemática, programa curricular e também as brochuras das diferentes áreas.

Relativamente às OCEPE podemos afirmar que estas “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva et al., 1997, p. 13), pelo que permite ao educador explorar as dimensões curriculares de forma mais apropriada, para que seja possível a cada criança acompanhar o processo educativo. Estas encontram-se organizadas de forma estruturada, de modo a facilitar a consulta por parte dos educadores. No que às brochuras diz respeito, foram desenvolvidas pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), e são apresentadas como um recurso importante para os educadores. Estão ainda elaboradas em concordância com as orientações curriculares e têm como referência as diferentes áreas de conteúdo. Assim, os educadores têm brochuras direcionadas para o domínio da matemática, para o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, para a área do conhecimento do mundo, mais propriamente para as ciências e ainda uma relacionada com o domínio das expressões. No que concerne às metas de aprendizagem estas foram criadas juntamente com as dos restantes ciclos, visto que esta é a primeira etapa da educação. Estas em articulação com as OCEPE são como que um guia para o educador no que toca ao planeamento de processos e estratégias de aprendizagem. As metas foram elaboradas com base nas OCEPE pelo que estão organizadas pelas áreas de conteúdo, no entanto, a organização interna é um pouco diferente, uma vez que, as diferentes áreas estão divididas em domínios e alguns desses domínios em subdomínios. As metas de aprendizagem referentes ao 1.º CEB foram elaboradas de acordo com os respetivos programas das diferentes áreas, funcionando também como um documento orientador para os professores na organização e planificação do seu ensino, deste modo, estas constituem uma referência para a avaliação.

Os outros documentos de apoio ao professor do 1º CEB, são essencialmente os programas destinados à área do português e da matemática, tendo estes sido homologados em 2009, e o documento da Organização Curricular e Programas do Ensino Básico que aborda as restantes áreas a trabalhar no primeiro ciclo. Estes documentos apoiam o professor nomeadamente na organização dos conteúdos a abordar, objetivos a atingir e na elaboração das planificações. Por fim e não menos importantes, estão as brochuras. A área das ciências é contemplada com a existência de uma brochura, a área da matemática apresenta cinco brochuras e a área do português, seis. Todos estes documentos servem de apoio ao professor no momento da sua planificação e na organização das suas práticas.

Tal como já foi referido as metas de aprendizagem constituem uma referência para a avaliação, sendo que estas se pretendem atingir no final de cada ciclo, no entanto, não obstante de serem atingidas antes do final desse ciclo, deste modo, foram adotadas outras formas de avaliação. A avaliação das crianças é importante, não só no jardim-de-infância, mas também no 1º CEB e restantes, pois avaliar “implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Silva et al., 1997, p. 27). Através da avaliação tanto o educador como o professor de 1º CEB podem aperfeiçoar as suas práticas de modo a obter melhores resultados, pois percebe-se em que ponto os alunos se encontram, o que sabem, e o que aprenderam. A forma como esta deve ser feita, deve ser bem pensada porque avaliar não é apenas uma forma de perceber o que os alunos aprendem, mas também “uma actividade educativa e de aprendizagem em si mesma” (Borràs, 2001b, p. 280), pois quando as crianças participam na avaliação, estas estão a adquirir competências relacionadas com a área da formação pessoal e social, nomeadamente no que concerne à tomada de decisões e reflexão. Esta avaliação por parte das crianças passa a ser também uma base de avaliação para o educador, reforçando a ideia de Silva et al. quando referem que “A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (1997, p. 27). Dada a importância da avaliação, no decorrer da nossa prática esta foi tida em conta, pelo que em ambos os contextos esta foi realizada, essencialmente através da observação directa sobre o desempenho das crianças, e na realização de tarefas. No que toca ao 1º CEB, além deste tipo de avaliação recorreu-se também à avaliação formativa e sumativa através das fichas de avaliação. Através da observação directa das actividades desenvolvidas e das respostas obtidas por parte das crianças, estamos segundo Borràs a “permitir optimizar os processos de ensino-aprendizagem e oferecer aos alunos actividades mais adequadas aos seus interesses, estilo de aprendizagem e necessidades formativas” (2001b, p. 280). Através da observação é possível verificar o tipo de actividades que as crianças mais gostam, as que as crianças sentem mais dificuldades e que precisam ser mais trabalhadas.

No entanto, ao existir uma planificação previamente estabelecida, as capacidades, de escolha e decisão, das crianças não devem ser ignoradas, pois quando tal acontece, assim como ignorar o seu direito a participar estamos perante uma pedagogia apelidada por Oliveira-Formosinho (2007) de pedagogia de transmissão. Na pedagogia de transmissão a acção centra-se deste modo no professor/educador, uma vez

que apenas ele conhece os conteúdos a transmitir, possuindo a criança um papel passivo, no qual não lhe é dada oportunidade de se questionar, experimentar, investigar e cooperar. Não há por parte do professor/educador um interesse em ouvir as crianças e mesmo torná-las ativas na obtenção do seu próprio conhecimento.

No início da prática pedagógica, a ação desenvolvida em contexto pré-escolar tinha por base uma sustentação em algumas concetualizações da pedagogia de transmissão. Uma vez que, a apresentação do conhecimento era direcionada e trabalhava-se essencialmente o método expositivo, sendo as crianças apenas recetores do conhecimento. Centrando-se na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, através de uma escolha unidirecional, ou seja, o professor/educador tem como principal objetivo a transmissão do conhecimento, tornando neutras as dimensões que concetualizam esse ato de transmitir. A criança é um mero recetor dessa informação, desempenhando um papel passivo na obtenção desse conhecimento. Dado que, as crianças possuem uma voz própria que deve ser tida em conta pelo educador/professor no momento das tomadas de decisão, e

deverão ser percebidas como activamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente considerados os sujeitos passivos de determinações estruturadas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16).

O mesmo acontecia em contexto de 1º CEB, onde a professora cooperante trabalhava um modelo expositivo, que consistia no fornecimento de organizadores prévios aos alunos de modo a que estes, quer durante, quer após a apresentação de novas informações pudessem desenvolver o raciocínio. Apesar de este modelo ser o adotado pela professora cooperante, esta tentava sempre que possível dar voz às crianças, permitindo-lhes assim desempenhar um papel mais ativo no processo de aprendizagem. A escolha deste método recai segundo Arends (2008), essencialmente, sobre o modo como as crianças adquirem, processam e obtêm novas informações.

De modo a romper com este modo de fazer pedagogia, no início de ambas as práticas, e tendo por base a abordagem de alguns modelos pedagógicos como o High/Scope, Movimento Escola Moderna, e alguns autores como Dewey, Piaget, Freinet e Malaguzzi, evidencia-se uma nova forma de fazer pedagogia, centrada na valorização da descoberta, onde a aprendizagem por parte da criança se processa através da experiência direta e imediata sobre os objetos, pessoas, ideias e acontecimentos. Esta nova forma de fazer pedagogia, baseia-se essencialmente na construção do

conhecimento por parte das crianças, criando uma interatividade entre saberes, práticas e crenças, onde

a interdependência entre os actores e os ambientes faz da pedagogia de participação um espaço complexo onde lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto se torna critério do fazer e de pensar (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 140).

Sendo assim, a interdependência entre as crianças e os ambientes educativos, faz da pedagogia de participação um espaço complexo, uma vez que a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação representando um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico.

Daí que é necessário que as crianças tomem decisões baseadas nos seus interesses tornando-se agentes ativos na construção da sua própria aprendizagem. Desta forma, deve ser dada especial atenção às informações fornecidas pelas crianças pois estas são bastante pertinentes para se ter a percepção não só da forma com estas se sentem, mas também como veem as coisas. Estas informações devem portanto ser o ponto de partida para o desenrolar da prática pedagógica, partindo-se do que a criança já sabe e dos seus interesses. Devendo por isso a criança, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo citadas por Oliveira-Formosinho e Araújo “ser vista como um ser ativo, competente, construtor de um conhecimento participante através das interações estabelecidas no quotidiano” (2008, p. 50). Desta forma, a aprendizagem pela ação

é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 1997, p. 19).

A aprendizagem é vista como experiência social, pois é através das interações entre adultos e crianças e quando as crianças são encorajadas a interagir e comunicar que há maior probabilidade de atingirem o seu potencial de crescimento. Estas experiências sociais acontecem no dia-a-dia das crianças e permitem-lhes várias oportunidades de escolha, liderança e expressão individual.

Deste modo, podemos dizer que “A aprendizagem pela acção é definida como aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 22).

Esta centra-se num ambiente que apoia a tomada de decisões e dúvidas, possibilitando inúmeras experimentações, as crianças atuam segundo os seus interesses,

colocam questões relativas às suas descobertas. Estas atividades, que permitem uma ação por parte das crianças, promovem o seu crescimento intelectual, emocional e social. Estimulando ainda as crianças a expressarem as suas experiências, recorrendo para isso à linguagem. Ao fazerem essa exposição e ao respeitarem o outro, nas suas escolhas e decisões, estas aprendem que a forma de se expressarem é eficaz, que existe respeito, quer pelos outros quer pelas escolhas. Assim podemos afirmar que as interações estabelecidas pelas crianças também levam ao conhecimento, tal como refere Piaget “...o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 19).

Para Oliveira-Formosinho (2007) citada por Oliveira-Formosinho e Lino (2008)

A criança aprende em contexto. O quotidiano do contexto da sala das actividades das crianças pequenas varia bastante e depende de muitos factores, tais como as concepções que a educadora tem de criança e de aluno, do processo de aprendizagem, mas depende também do acesso às “gramáticas” pedagógicas basicamente desenvolvidas (p. 70).

Desta forma ao educador/professor é dada uma importância primordial, tal com refere De Vries e Zan (1994) referenciados por Oliveira-Formosinho e Araújo que defendem que para existir um desenvolvimento tem de existir uma relação de respeito do educador perante a criança, os seus interesses, sentimentos, valores e ideias. Este respeito acaba por ser observado na forma como o educador organiza a sala, e nas interações entre os intervenientes. Estas autoras sublinham ainda que esta organização da sala deverá ter em conta as necessidades das crianças nos diferentes níveis, devendo

criar condições para o envolvimento natural da criança na interpessoalidade, promovendo a cooperação, a tomada de perspectiva e a resolução de conflitos. O cultivo de uma responsabilidade, através, por exemplo, da rotina diária de direitos e deveres ou através da co-construção das regras da sala (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 39).

Assim está a contribuir-se para a formação de mecanismos que facilitam a autorregulação à criança, devendo o educador promover experiências de aprendizagem onde as crianças sintam que têm poder de decisão e onde possam participar livremente. Desta forma o principal desafio para os professores/educadores é ouvir o que as crianças têm a dizer, observar quais os seus interesses, quais são as suas formas de pensar (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

O adulto torna-se peça fundamental nesta aprendizagem, pois estes podem proporcionar possibilidades de escolha, quer relativamente aos materiais, bem como os fins a que se destinam, e assim as crianças podem pôr em prática a sua criatividade e

criar uma diversidade de produções, pois “quando as crianças têm liberdade de fazer as suas próprias escolhas muitas vezes os materiais são usados de formas inesperadas e criativas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 35). Os adultos devem ainda encorajar e respeitar a exploração que a criança faz pois “necessitam de tempo para trabalhar com materiais ao seu próprio ritmo de forma a descobrirem por si próprias as relações entre as coisas” (idem, 1997, p. 37). Ainda seguindo a linha de Hohmann e Weikart (2009) estes contactos com os materiais irão permitir que as crianças efetuem ações reais sobre os materiais, sendo que estas serão tão reais quanto os materiais permitirem. O papel do educador centra-se por isso na organização do espaço e materiais de modo a facilitar a partilha de experiências e a criação de aprendizagens ativas que contribuem para aprendizagens significativas.

Durante a interação das crianças com os objetos os educadores/professores devem observar e interagir com as crianças de modo a chegar ao raciocínio e pensamento da criança, pensamento esse que deve ser aceite, pois cada vez se tornará mais próximo do adulto. Os adultos ajudam assim a criança na organização do ambiente educativo e das rotinas, ambiente esse que lhes proporciona interações positivas, no planeamento de atividades relacionadas com os interesses das crianças e da observação e interpretação das ações das crianças. O adulto é visto como um apoiante ao desenvolvimento, este deve encorajar as crianças a praticarem uma aprendizagem ativa, devendo dar às crianças o poder de controlar as suas aprendizagens, sendo assim ativos e participantes, mas ao mesmo tempo reflexivos e observadores, este é então um observador – participante que,

torna possível à criança estar envolvida em experiências intrinsecamente interessantes que podem vir a produzir conclusões contraditórias e a desencadear uma conseqüente reorganização da compreensão que a criança faz do seu mundo (Hohmann & Weikart, 1997, p. 22).

Tendo em conta o referido o professor/educador deve agir como um mero orientador, direcionando as crianças para aquilo que pretende atingir, desta forma, durante a prática foi permitido às crianças que estas construíssem o seu próprio conhecimento. Além de se pretender uma aprendizagem por descoberta, pretendia-se também que esta fosse significativa, ou seja, que o conhecimento adquirido pudesse mais tarde ser aplicado. Desta forma, podemos também referenciar Coll et al. citado por Azevedo que menciona que

a tarefa do professor comporta três elementos básicos – a planificação detalhada e rigorosa do ensino, a observação e a reflexão constante de e

sobre o que ocorre na aula e a actuação diversificada e plástica em função tanto dos objetivos e da planificação desenhada como da observação e da análise que se vai realizando (2000, p. 26).

As relações estabelecidas entre o educador e as crianças devem reger-se pela mutualidade, “pela igualdade de direitos e responsabilidades, pela minimização de atitudes autoritárias, tanto quanto seja possível em termos práticos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 40), deste modo os objetivos passariam pela construção de um equilíbrio emocional, pela compreensão interpessoal e de valores morais.

## **2. Experiências de Aprendizagem no âmbito do Pré-Escolar**

A ação pedagógica descrita neste ponto do relatório foi desenvolvida na área da educação pré-escolar, tendo sido realizada num jardim-de-infância pertencente à rede privada, numa instituição particular de solidariedade social, numa cidade do interior Norte. No decorrer deste ponto será feita uma breve descrição acerca da caracterização do contexto onde foi realizada a prática, caracterização essa que aborda não só o contexto, mas também o grupo de crianças. Além da caracterização são também descritas as experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto pré-escolar, acompanhadas da respetiva reflexão crítica.

### **2.1. Caracterização do Contexto**

A prática pedagógica foi realizada numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), em contexto urbano, numa cidade do interior norte estando rodeada de alguns serviços sociais, sendo destinada à prática da educação pré-escolar. Esta é uma instituição sem fins lucrativos que tem como finalidade dar resposta ao dever moral de solidariedade, apoiando as crianças e respetivas famílias. É tutelada pela junta de freguesia e pela Santa Casa da Misericórdia, e foi inaugurada em 1987. Pertencem à Santa Casa da Misericórdia desta cidade três instituições com creche e jardim-de-infância, esta IPSS apresenta ainda outras valências das quais destacamos as Amas/creches familiares, apresenta ainda um sector para Atividades de Tempos Livres, dando assim resposta às necessidades dos pais e que permitem integrar a criança, abrangendo crianças entre os 6 e os 12 anos. O serviço de apoio ao domiciliário e o apoio ao serviço domiciliário integrado são outros dos serviços prestados que visam essencialmente a prestação de cuidados individualizados e personalizados, além deste apoio esta contém ainda um centro de dia, prestando serviços que satisfazem as necessidades básicas, visando a melhoria da qualidade de vida. Esta IPSS também apresenta três lares de idosos que prestam acolhimento e outros tipos de auxílio a pessoas idosas carenciadas.

O contexto, apesar de já ter alguns anos apresenta boas condições, as salas são equipadas de acordo com as diferentes idades, estando a sua gestão regulamentada segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97, e os Despachos Conjuntos nº

268/97 e 258/97 referentes à normas de instalação e normas de equipamento e material. Possui 5 salas de atividades, sendo que duas pertencem à creche e as restantes ao jardim-de-infância, um refeitório, uma cozinha, dois gabinetes de direção, três casas de banho para as crianças e duas para o pessoal docente. Existem ainda três pequenas salas que servem para arrumos, uma sala onde as crianças por vezes veem televisão, antes e após as atividades realizadas, na parte da creche existe também uma pequena cozinha.

O jardim-de-infância em questão é constituído por um único piso, possui um espaço exterior adequado à faixa etária das crianças existindo um espaço pavimentado por pedra pequena. O jardim é todo circundado por uma zona verde, existindo neste relva e diferentes árvores e plantas, possui um parque infantil, escorrega, baloiços, cordas para trepar, permitindo assim às crianças desenvolver a sua motricidade global. A existência de um espaço exterior é importante para que as crianças possam criar momentos de socialização entre as crianças através de jogos, corridas, permitindo de certa forma, a exploração da natureza e do meio. Referindo Hohmann e Weikart “O tempo de ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas” (2009, p. 432), dada a amplitude do mesmo este era propício para essas mesmas atividades, no entanto, visto o gradeamento não ser suficiente para impedir a passagem para o exterior estas atividades exigiam um maior visionamento por parte das educadoras e auxiliares. O espaço exterior pode e deve também ser visto como um espaço educativo, e um prolongamento do espaço interior, proporcionando momentos educativos intencionais, planeados não só pelo educador, mas também pelas crianças.

O jardim-de-infância funciona durante todo o ano letivo e o horário é adequado às necessidades dos pais, sendo a abertura às 7h:45min e o fecho às 19h, este tem ainda a particularidade de estar aberto durante a época de verão.

### **2.1.1. Caraterização do Grupo**

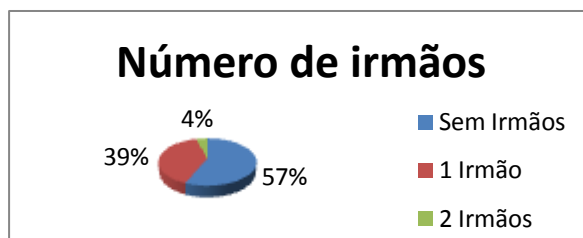
A sala onde decorreu a ação educativa apresentava um grupo horizontal, de vinte e três crianças, com 5 anos de idade. O grupo é constituído por onze crianças do género masculino e doze do género feminino. Uma das crianças do género feminino apresentava necessidades educativas especiais (NEE), apresentando um atraso generalizado mais acentuado ao nível cognitivo, da linguagem e relacionamento social. Todas as crianças transitaram do ano anterior, sendo que a maioria das crianças já frequentava a instituição desde os dois anos de idade.

A criança com necessidades educativas especiais foi retirada à família pelos serviços sociais sendo entregue aos cuidados dos tios paternos, com quem vive atualmente, segundo informações obtidas junto da educadora cooperante e da educadora de ensino especial, a criança foi retirada aos pais por negligência, sendo a mãe portadora de deficiência mental e o pai encontra-se gravemente doente no Instituto Português de Oncologia de Lisboa. Os tios têm-se mostrado responsáveis e atentos à educação da criança, estando sempre recetivos às informações dadas pelos técnicos que acompanham a criança. A criança estava a ser seguida por uma pedopsiquiatra, um psicólogo, um terapeuta da fala, uma assistente social e intervenção educativa, e por uma educadora de intervenção direta. Esta apresentava alguma instabilidade emocional, o que afetava o seu desempenho nas diferentes atividades. As restantes crianças vêm de famílias, compostas por casal e filhos, no entanto existem duas crianças que vivem num agregado familiar monoparental, estando a viver em regime de custódia partilhada, havendo ainda o pai de uma das crianças que já faleceu.

No que concerne às aprendizagens, as crianças mostravam interesse em aprender e na realização das experiências de aprendizagem desenvolvidas, era visível que possuíam conhecimentos prévios quanto aos conteúdos a trabalhar. No entanto, cerca de quatro a cinco crianças revelaram algumas dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à atenção, obtenção de informação e na postura em sala. As crianças, de um modo geral, demonstraram particular interesse pela leitura de histórias, o que contribui para a criação de um mundo de ficção e através deste a atribuição de um sentido à realidade e experiências de aprendizagem no âmbito do conhecimento do mundo. Em atividades práticas as crianças demonstravam um elevado interesse e motivação, isto pelo facto de proporcionar uma participação mais intensa e ativa. Salientam-se as atividades de ciências por se enraizarem “na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva, 1997, p. 79), e por manterem o contacto com situações novas que permitam a exploração e descoberta. Ainda referente às aprendizagens, é notório o empenho e satisfação, na realização de atividades de expressão plástica e musical, visto que são atividades mais práticas e que permitem uma manipulação de materiais. No que se refere às atividades de expressão musical, estas são atividades que normalmente são acompanhadas de gestos, o que motiva as crianças para a sua realização.

As crianças são maioritariamente meigas e simpáticas, no entanto são um pouco irrequietas, não sabendo esperar a sua vez de falar. Apesar de existirem boas relações

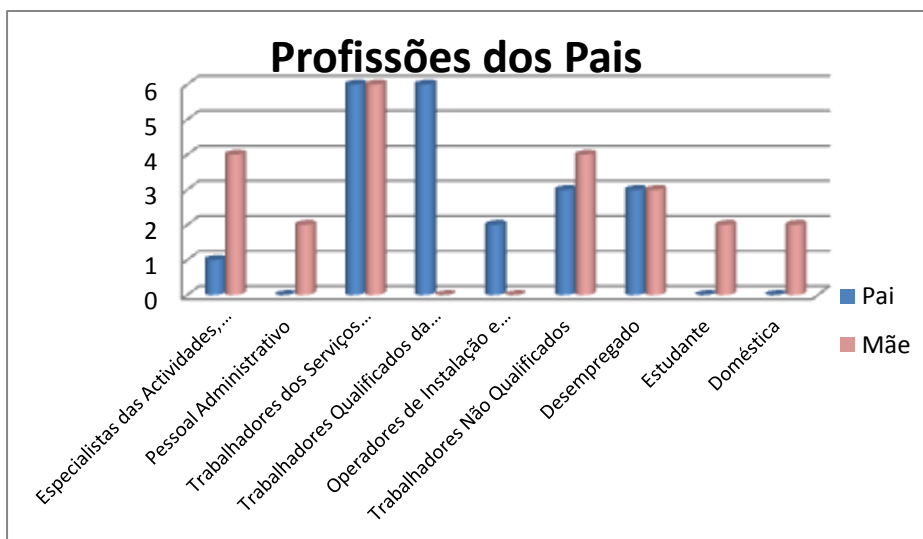
entre o grupo, as crianças tem alguma dificuldade em partilhar materiais bem como em trabalhar em equipa, isto é notório, nomeadamente em cerca de 10 crianças, principalmente no tempo de atividades livres e em atividades em grande grupo, isto poderá dever-se um pouco ao facto de a maioria das crianças, num total de treze, não terem irmãos. Ao se verificar estes resultados, podemos apontar o facto de em casa, estas crianças não terem de partilhar as suas coisas, pelo que se torna mais “difícil” a partilha de material com os colegas.



**Gráfico 1** - Número de irmãos

Como podemos verificar através do gráfico 1, 57% das crianças não têm irmãos, havendo apenas uma criança, que corresponde aos 4%, que possui mais de um irmão, estas crianças enquadram-se nas famílias ocidentais, ou seja, apresentam um número reduzido de filhos. Este tipo de famílias tem crescido nos tempos que correm, isto porque hoje em dia as pessoas têm menos possibilidades financeiras, estudam até mais tarde, e conseqüentemente formam família mais tarde.

As profissões dos pais (gráfico 2) situam-se sobretudo na categoria dos trabalhadores de serviços pessoais, e de proteção e segurança e vendedores. Como se pode verificar no seguinte gráfico existem ainda alguns pais em situação de desemprego.



**Gráfico 2** - Profissões dos Pais

Fazendo uma pequena análise ao gráfico 2<sup>1</sup> é possível verificar que existem algumas categorias que são apenas ocupadas pelo género feminino, enquanto outras são só ocupadas pelo género masculino. No que diz respeito à situação de desemprego este afeta de igual forma cada um dos géneros, existindo três mães e três pais em situação de desemprego.

As categorias mais ocupadas pelas mães são a dos trabalhadores dos serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores e trabalhadores não qualificados e pessoal administrativo com o mesmo número de mães. Quanto às categorias mais ocupadas pelos pais verificam-se as dos trabalhadores dos serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores e trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices. Através da análise dos dados, podemos concluir que de certo modo, as crianças provêm de famílias estáveis, com emprego. Dada a estabilidade, estas são famílias que se preocupam com o futuro profissional dos filhos e pela educação que detêm.

### **2.1.2. Espaço, materiais, tempo e interações**

A organização do espaço, os materiais, a organização do tempo e interações, são aspetos que devem ser tidos em conta quando se pretendem criar experiências de aprendizagem variadas e significativas. Um espaço para ser promotor de aprendizagens ativas deve ser amplo e possuir diferentes tipos de materiais, de forma a estimular capacidades de exploração e criatividade.

Relativamente à sala em questão podemos afirmar que esta apresentava uma forma retangular, e encontrava-se dividida por áreas, possuindo um espaço para reunião do grande grupo, no entanto, nem todas as áreas possuíam um espaço adequado para que pudessem ser utilizadas, pelo que para usarem os materiais disponíveis na área da construção e da garagem as crianças recorriam ao espaço disponível para as atividades de grande grupo. A sala beneficiava de uma boa luminosidade natural, visto que uma das paredes era constituída particularmente por janelas e metade de outra também. Estas tinham ainda a particularidade de se encontrarem a um nível adequado permitindo que as crianças observassem através das mesmas. Quanto às paredes das salas estas continham uma cor clara, o que beneficiava ainda mais a luminosidade da sala. Uma outra particularidade de todas as salas da instituição é o facto de estas não só possuírem uma porta para o polivalente, mas também possuírem uma porta para o espaço exterior.

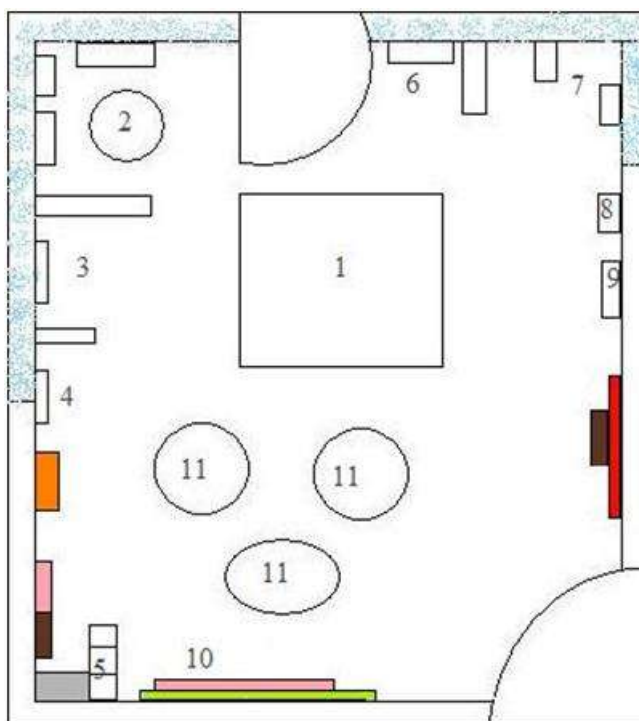
---

<sup>1</sup> A caracterização das profissões segue a classificação Nacional de Profissões

Sabendo que a forma como se apresentam os espaços pode condicionar o que as crianças podem fazer e aprender (Silva et al., 1997) é importante que os educadores tenham em consideração a sua disposição aquando da organização das áreas, de modo a que as crianças possam tirar o maior proveito do mesmo. Aquando da iniciação da ação educativa a sala onde decorreu a mesma apresentava a configuração que apresentámos (ilustração 1), durante o ano letivo a sala de atividades sofreu algumas alterações, nomeadamente na área da biblioteca, pelo que foi disponibilizado um maior espaço para a mesma, tendo em vista que o espaço disponível no início do ano era demasiado curto para o número de crianças que podia albergar. Deste modo, procedeu-se à alteração, tendo em conta as opiniões das crianças, da disposição dos móveis presentes na área, de modo a torná-la mais espaçosa. Tal como podemos verificar na ilustração 1, a sala encontrava-se organizada por áreas de interesse, sendo elas, a área da cozinha, área dos jogos, área da biblioteca, área das construções, área de expressão plástica, área do quarto, área do médico, área do cabeleireiro e área da escrita. Estas devem ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, devendo possuir nomes simples e estar acessíveis às crianças. Segundo Hohmann e Weikart “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (1997, p. 165), isto porque as crianças podem adiantar onde querem realizar as suas atividades, bem como saber onde encontrar os materiais necessários para a realização dessas atividades.

No início do ano letivo em reflexão com as crianças, foi determinado o número de crianças que poderia permanecer em cada área. As áreas encontravam-se equipadas com material adequado à sua faixa etária, estes não dificultavam a visualização das restantes áreas, pelo que as crianças tinham uma visão geral da sala.

Apesar de equipadas com materiais adequados à faixa etária das crianças era visível uma carência de materiais nas mesmas, pelo que estas deveriam estar equipadas com mais materiais que motivassem as crianças e que permitissem a sua manipulação, transformação e combinação, podendo ser de origem diversa. Estes materiais devem ainda ser organizados de “forma a proporcionar a possibilidade de manipulação – contacto e uso direto feitos pela criança – contrariando assim as funções de exibição ou demonstração de que por vezes se revestem” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 162).



**Ilustração 1 - Planta da Sala**

<b>Legenda:</b>	
Janelas	Computador
Armários de apoio ao Educador	Placard de afixação de trabalhos
Quadro	Armários de apoio à escrita e expressão plástica
Armários onde são guardados trabalhos	1. Grande grupo
2. Área da Cozinha	3. Área da Biblioteca
4. Área dos Jogos	5. Área das Construções
6. Área da Expressão Plástica	7. Área do Quarto
8. Área do Médico	9. Área do Cabeleireiro
10. Área da Escrita	11. Mesas de trabalho em grupo e individual

Quanto aos materiais estes devem possuir diferentes naturezas e diferentes tamanhos, ainda que adequados à faixa etária das crianças, a organização dos mesmos também deve merecer alguma atenção, pois estes são a base para as criações efetuadas pelas crianças e assim “uma vez que os objectos e materiais estão permanentemente acessíveis, as crianças podem concentra-se no processo e nas interacções relativas às actividades que escolheram” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 165). Os materiais existentes em cada área visam apoiar uma variedade de atividades que as crianças podem desenvolver consoante os seus interesses e capacidades, deste modo, a carência de material apresentada pela instituição afeta o desenvolvimento das crianças, uma vez

que restringe as suas opções, impossibilitando-as de desenvolver a criatividade e experimentar coisas novas, pois apesar da idade estas são capazes de decidir os materiais que querem usar e a forma como o vão realizar.

Com vista a melhorar esta situação em conformidade com a educadora cooperante decidimos introduzir novos materiais nas diferentes áreas, pelo que as áreas que mais beneficiaram com esta decisão foram a área da biblioteca e da construção, uma vez que as crianças arranjaram livros, panfleto publicitários e materiais de desperdício para colocar na área da biblioteca e construção. As crianças aceitaram prontamente o desafio e foram levando, rolos de papel, tampas de garrafas, revistas, rolhas de cortiça, publicidade, garrafas de plástico vazias, etc., tendo também as educadoras contribuído na recolha de materiais. Os materiais a disponibilizar podem ser de diversa natureza e por mais que sejam algo novo para as crianças, e que não os usem para o devido efeito estão a desenvolver outras competências, tal como reforça Hohmann e Weikart, que as crianças estão a colocar “em acção as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades” (2009, p. 35). Neste aspeto a instituição apresentava algumas carências, quer nos materiais necessários para o desenvolvimento das experiências de aprendizagem, quer nos materiais disponibilizados nas diferentes áreas.

Através da ilustração 1 podemos também verificar que se distinguiram: a área das construções e garagem, a área da escrita, a área da biblioteca, a área do faz de conta (médico/primeiros socorros, cabeleireiro, cozinha e quarto) e ainda a área dos jogos. Além das áreas a sala possuía placardes onde eram afixados os trabalhos das crianças tanto no interior da sala como no exterior, assim como armários onde as crianças podiam guardar os seus trabalhos e que continham materiais de apoio ao educador. Como acontece na maioria das salas de educação de infância, esta dispunha de diferentes cartazes, como o das regras da sala, quer em formato escrito quer em imagem, a existência dos dois formatos é pertinente uma vez que através das imagens as crianças conseguem associar o que está escrito, e ficam com a perceção de que é possível descrever uma representação. Estes cartazes, apesar de por vezes passarem despercebidos, servem noutras ocasiões para lembrar as regras estabelecidas no início do ano. Para além destes cartazes existiam ainda o cartaz de presenças e o quadro do responsável do dia, cuja função é organizar o comboio aquando da ida para o refeitório, sala ou exterior, o de aniversários e o do tempo.

A organização do ambiente educativo deve ainda proporcionar situações de interação entre os diferentes intervenientes, que irão proporcionar trocas de conhecimento entre as crianças e entre as crianças e o adulto, visto que “A aprendizagem pela acção depende das interacções positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 6). Temos noção que cada criança é vista como uma potencial fonte de conhecimentos, e como tal tentou-se fomentar a entajuda e a cooperação, quer em trabalhos individuais, quer em trabalhos de grupo.

Para uma melhor organização, foram estabelecidas regras, onde todos possuíam direitos e deveres. Tendo a prática se baseado essencialmente no respeito, afetividade, cooperação e diálogo, havendo situações onde surgiram conflitos cognitivos e outras de aprendizagem ativa. Ao existirem interações proporcionar-se-á um desenvolvimento das crianças, apresentando o educador um papel quer passivo, quer dominante ajudando sempre a criança a levar a cabo as ideias que pretende desenvolver (Hohmann & Weikart, 1997). Deste modo, o papel do educador centra-se na escuta das crianças, dando voz às suas escolhas e encoraja-las a participar. Esta tentativa de mudança nem sempre foi fácil, visto que a ação pedagógica era centrada num modelo tradicional, mas aos poucos conseguimos em conjunto com todos os educadores, introduzir uma dinâmica mais ativa e estruturante.

De modo a não descuidar a articulação da organização e gestão do espaço com a organização do tempo, deve existir uma boa adaptação do tempo, tendo em consideração as características do grupo. Neste sentido, surge uma rotina diária flexível (tabela 1), existindo momentos de grande e pequeno grupo e de trabalho individual. Na instituição onde foi realizada a prática, as crianças eram recebidas na sala da televisão até às 9 horas, sendo encaminhadas posteriormente para as mesas do refeitório, onde eram distribuídas bolachas ou pão, para as crianças comerem, caso desejassem. Às 9h:30min eram encaminhadas para a sala, onde iriam realizar as atividades programadas para o dia. Por volta das 11h:45min/12h as crianças almoçavam, e no final eram encaminhadas para a sala da televisão onde permaneciam até às 14h, voltando depois à sala e continuando as atividades iniciadas de manhã.

A existência de uma rotina é pertinente não só por ser planeada pelo educador mas também porque “é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Silva et al., 1997, p. 40). O tempo que as crianças esperam até puderem iniciar as suas atividades é um pouco extenso, o que desmotiva de certa forma as crianças, o mesmo acontece com o tempo de espera durante

a hora de almoço, em que as crianças permanecem a maioria do tempo sentadas, esperando a hora de retornar à sala de atividades. Estes tempos “mortos” acabam por desmotivar as crianças, por contribuem para que as crianças se tornem mais inquietas e barulhentas, pois a maior parte das crianças são bastante ativas e quando é proporcionado um momento em que não há nada para fazer estas têm tendência a falar com os colegas ou a distrair-se. Ainda que esta interação seja importante para o desenvolvimento de relações interpessoais e para o desenvolvimento da linguagem oral, acaba por perturbar o trabalho dos restantes colegas. Além da rotina acima apresentada, as crianças desenvolvem ainda a atividade de educação física na segunda-feira de manhã. Na terça-feira, na parte da tarde, têm informática e na quarta de manhã, atividade de Inglês. Todas estas atividades são orientadas por outros professores pertencentes à Santa Casa da Misericórdia. Estas atividades apesar de fazerem parte da rotina e serem conhecidas pelas crianças acabam por criar uma quebra nas experiências de aprendizagem propostas pelo educador, visto que muitas das vezes estas têm de ser interrompidas para que se possa cumprir a rotina imposta por essas atividades. Pelo que estas atividades deveriam ser assumidas pelo educador, uma vez que se desenvolvem durante o período letivo, caso contrário, estas deveriam ser lecionadas na componente social. É ainda de salientar que além das horas referidas na rotina, muitas crianças passam mais tempo no jardim, uma vez que este tem abertura às 7h:45min e fecho às 19h, sendo que muitas crianças já lá estão quando este abre e ainda lá se encontram na hora a que encerra.

A rotina não é uma sequência fixa de acontecimentos, nem algo que acontece ao acaso diariamente, mas sim uma sequência previsível para as crianças e para a qual os educadores têm planos. Pensamos que as crianças podem no entanto, alterar estes planos de acordo com o que pretendem desenvolver e aprender. A rotina deve apresentar-se flexível visto que não é possível prever antecipadamente as decisões e escolhas das crianças.

A existência destas rotinas são importantes quer para as crianças, quer para os adultos, pois o adulto organiza o tempo de modo a proporcionar experiências de aprendizagem ativas e motivadoras, estas devem ainda ser centradas nas necessidades e interesses das crianças. Por isso, no decorrer da prática tentou-se ter sempre presente estas mesmas necessidades e interesses, desenvolvendo-se experiências de aprendizagem nesse sentido.

	<b>Tempo</b>	<b>Explicitação</b>
<b>Manhã</b>	7h:45min/9h:00min- Receção das crianças	As crianças são recebidas na sala da televisão, e posteriormente encaminhadas para o refeitório.
	9h:00min/9h:30min – Lanche	As crianças fazem um pequeno lanche com o que trazem de casa ou então têm à disposição, pão ou bolachas que são disponibilizados pela instituição.
	9h:30min/10h:00min- Acolhimento na sala de aula	Durante este período são cantados os bons-dias, entre outras músicas sugeridas pelas crianças. Este tempo é também aproveitado para as crianças falarem sobre o dia anterior, sobre coisas de casa.
	10h:00min/10h:30min- Grande Grupo	São desenvolvidas algumas atividades como a leitura de histórias, a realização de atividades em grande grupo. Era ainda neste momento que se organizavam os pequenos grupos.
	10h:30min/11h:45min- Pequeno grupo/Trabalho individual	Durante este tempo as crianças iniciam a atividade introduzida pela educadora, estes grupos são constituídos por 6/7 crianças. Neste tempo poderiam também ser apresentadas atividades individuais. Estas atividades são essencialmente de exploração livre e abordavam as mais diversas áreas.
	11h:45min- Almoço	
<b>Tarde</b>	14h:00min/14h:30min- Realização de um jogo	Neste tempo era realizado um jogo, a maioria das vezes proposto pelas crianças. Caso não houvesse um jogo este tempo era reservado para as crianças irem ao recreio ou brincarem nas diferentes áreas.
	14h:30min/15h:45min- Continuação das atividades e reflexão das atividades	Durante este tempo as crianças terminavam os trabalhos iniciados de manhã ou então era introduzida uma nova atividade. No final era efetuada uma revisão das experiências de aprendizagem realizadas, desenvolvendo-se diálogos por parte das crianças acerca do trabalho desenvolvido.
	15h:45min/16:h00min- Tempo de Arrumar	Por norma, quando acabam as atividades as crianças vão-se distribuindo pelas áreas, este tempo é destinado à arrumação dessas mesmas áreas.
	16h:00min- Lanche	

Tabela 1- Rotina Diária

Para Hohmann e Weikart “as crianças sentem-se seguras devido à estrutura predizível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas” (1997, p. 225).

Ou seja, as crianças conseguem prever e planejar o que pretendem fazer nos diferentes momentos do dia. No entanto a existência de uma rotina estipulada não implica que esta seja seguida de uma forma rígida, podendo haver alterações sempre que o educador considere pertinente ou que as propostas das crianças assim o sugiram. Durante a prática pedagógica, estas alterações não foram muito frequentes, até porque as crianças já tinham bem presente a rotina estipulada, mas aconteceram por três vezes: uma das vezes foi sugerido pelas crianças começar as atividades com os trabalhos de pequeno grupo, visto não terem terminado no dia anterior. Numa outra vez, as crianças sugeriram começar as atividades com a realização de um jogo antes de se iniciarem as atividades. As crianças sugeriram, ainda, a leitura de um livro, no tempo de grande grupo, que havia sido levado por uma das crianças, pelo que se desenvolveram atividades relacionadas com as temáticas presentes.

## **2.2. Experiências de aprendizagem integradoras na Educação Pré-escolar**

As experiências de aprendizagem descritas a seguir emergiram da leitura de livros: sendo que as atividades desenvolvidas partiram das histórias *Orelhas de Borboleta* (2011) e *O Bicharoco que era oco* (2006). Estas são histórias que permitem a entrada num mundo imaginário, e onde as ilustrações prendem a atenção das crianças. No entanto, enquanto a primeira prima pela mensagem que pretende transmitir, a segunda sobressai pela curiosidade que prende as crianças. Emergem de uma planificação prévia estabelecida pela educadora estagiária em conformidade com as necessidades e interesses das crianças e dos projetos curriculares, de instituição e de grupo.

### **2.2.1. Experiências de aprendizagem relativas à leitura do livro “Orelhas de Borboleta”: “Que diferenças e semelhanças”**

O livro *Orelhas de Borboletas* (2011) de Luísa Aguilar retrata a diferença, e evidencia os valores de respeito pelos outros, apresentando a autoestima e o otimismo juntos em situações contrárias. Com a abordagem a este tema pretendia-se essencialmente consciencializar as crianças para as diferenças e semelhanças relativas às suas características, isto porque no grupo existia uma criança com NEE, e parecia-nos existir um afastamento do grupo perante a mesma. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade, a investigação mostra a existência de preconceitos quer relativamente à cor,

quer relativos à etnia, classe social, tornando-se assim “numa urgência para a ação, que apela a uma pedagogia preventiva e remediativa” (2010, p. 38). As atividades educativas relativas à temática, iniciaram-se com a colocação de um cesto na sala de atividades, sem que as crianças vissem, de modo a suscitar interesse e curiosidade, relativamente ao aparecimento de algo novo na sala. Com isto pretendia-se criar uma maior motivação nas crianças para o desenrolar da atividade, uma vez que segundo Nuttin (1980) citado por Postic “a motivação orienta e organiza a actividade do sujeito em direcção à elaboração e à realização de objectivos e de projectos, damos um papel activo ao sujeito. A sua acção é suscitada por um objectivo, pelo resultado que ele espera atingir” (1995, p. 21). As crianças ao depararem-se com o mesmo mostraram grande curiosidade em saber o que se encontrava dentro, tendo perguntado diversas vezes o que lá se encontrava.

*T: L o que é aquilo?*

*Educadora Cooperante: Não sei, não é meu.*

*T: O que está lá dentro?*

*EE: Não sei. O que poderá estar lá dentro?*

*JM: Sabes, sabes. Podem estar muitas coisas. O que está lá?*

*EE: Lá dentro estão alguns objetos. Eu vou pedir a um menino que venha cá, retire um objeto, e com ele invente algo.”*

*Grupo: Está bem.*



**Ilustração 2** - Objetos disponibilizados às crianças

No interior do cesto encontravam-se alguns objetos referenciados na história, que são visíveis na ilustração 2, que seria lida posteriormente, sendo eles, um livro velho, umas orelhas grandes, uma borboleta, uma carteira, um sapato, uma toalha de mesa, umas meias, palha-de-aço e uma flauta. No decorrer da atividade as crianças mostraram-se empenhadas, querendo participar na mesma, e voluntariando-se para a sua realização. Inicialmente estava apenas pensado uma criança retirar um objeto e simular a sua função. Mas a pedido das crianças, todas as crianças que desejassem poderiam manipular o objeto que era retirado do cesto. Ao aceder ao pedido das crianças, estas

manifestaram ainda mais entusiasmo e motivação, pois poderiam participar na atividade se assim o desejassem, mesmo que não tivessem ido retirar o objeto do cesto.



**Ilustração 4-** Representações das crianças



**Ilustração 3-** Representações das crianças

Nas ilustrações atrás apresentadas, podemos observar algumas das representações efetuadas pelas crianças. Quando todos os materiais foram retirados do cesto, foram dispostos no centro do grande grupo, sendo solicitado pelas crianças a invenção de uma história, de onde constassem os objetos presentes no cesto, permitindo-lhes assim “aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 545).

O facto de estas inventarem uma história permitia à educadora, ter uma conceção daquilo que as crianças poderiam esperar da história, relativamente ao conteúdo do mesmo, estando assim a trabalhar-se a antecipação de conteúdos.

#### ***História (inventada pelo grupo)***

*Era uma vez uma Borboleta que andava a passear, vendo o mundo... Num desses passeios encontrou a sua amiga Flauta, mas como a Borboleta não estava a contar até se assustou. Encontraram o senhor Sapato e a senhora Toalha, eles perguntaram se elas queriam tomar um chá. Elas disseram que sim e lá foram.*

*Entretanto o senhor Orelhas que ia a caminho da casa do senhor Sapato encontrou a senhora Carteira e perguntou-lhe:*

- *Queres vir comigo tomar um chá a casa do senhor Sapato?*
- *Olha, é uma boa ideia. Sim vou.*

*Pelo caminho encontraram o Cachecol, o Palha-de-aço e as Meias, mais à frente encontraram a senhora Esponja e a senhora História. A senhora História perguntou:*

- *Querem vir a minha casa tomar um chá?*
- *Obrigada senhora História, mas estamos a ir para casa do senhor Sapato para tomar um chá.*

*E lá continuaram cada um para seu lado para tomarem o seu chá.*

Naturalmente que a história acima citada sofreu algumas alterações, dada a idade das crianças e a construção de frases por parte das mesmas não ser a mais adequada. O registo da mesma foi feito à medida que as crianças iam inventando a história, pois

segundo as Silva et al. (1997) “registar o que as crianças dizem e contam, (...), reler e aperfeiçoar textos elaborados em grupo, são meios de aperfeiçoar a escrita”, por sua vez “ao ver o educador escrever, a criança compreende melhor como e para que se escreve” (p.71).

Num outro momento, as crianças puderam contactar com o livro, para tal, este circulou por todas as crianças, para que estas pudessem manter um melhor contacto com o mesmo. Partindo desse contacto surgiu a ideia de as crianças ao manusearem o livro contarem a história partindo das imagens apresentadas, assim, as crianças foram-se voluntariando para a realização da atividade. Inicialmente as crianças mostraram-se reticentes, pedindo para contar a história a pares, no entanto, após o primeiro par contar a história, as crianças foram-se voluntariado para contarem a história individualmente. Esta estratégia de solicitar às crianças que contassem a história despertou o interesse delas e estimulou a expressão dos seus pontos de vista quanto às imagens presentes na mesma. Por outro lado a forma como foi aplicada a estratégia, tendo sido dada a oportunidade de todos participarem, quer individualmente, quer a pares, favoreceu a participação das mesmas. No final foi realizada a leitura da história, por parte da educadora estagiária. De seguida, desenvolveu-se um diálogo tendo sido referenciada a temática da história. A história *Orelhas de Borboleta* foi uma história que despertou o interesse das crianças, pelo que pediram várias vezes para que se realizasse a leitura novamente. É também de referir que após a segunda leitura, à medida que esta era recitada, as crianças iam referindo a cantilena presente na mesma, o que se tornou gratificante visto que,

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

Uma vez que foram levados para a sala alguns objetos referidos na história, uma das crianças sugeriu que com os mesmos se procedesse à dramatização da história. Como se achou pertinente trabalhar a expressão dramática, uma vez que, esta “é um meio de descoberta de si mesmo e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s)” (Silva et al., 1997, p. 59), solicitou-se à criança que comunicasse a sua sugestão ao grupo. A ideia foi bem aceite pelos colegas, que logo começaram a dar sugestões de como se poderia desenvolver a atividade. Em diálogo decidiu-se que se

formariam grupos e que a cada um dos grupos seria atribuída uma parte da história, que estes recorrendo aos objetos disponibilizados, representariam. Esta sugestão da criança, foi bastante pertinente, uma vez que é importante trabalhar na educação pré-escolar a expressão plástica, pois permite a interação entre pares, possibilitando que estes tomem “consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal” (Silva et al., 1997, p. 59). Neste sentido, também o educador desempenha um papel preponderante, atuando como mediador da atividade e alargando a atividade através de sugestões e criando situações de comunicação (Silva et al., 1997).

No desenrolar da experiência de aprendizagem relativas ao tema, trabalhou-se de um modo que até à data não havia sido experimentado, assim o grupo foi dividido em quatro grupos, e cada um dos grupos trabalhou atividades educativas diferentes. Cada um dos grupos era constituído por seis elementos existindo um apenas com cinco elementos.

As crianças foram distribuídas pelas mesas presentes na sala que servem de apoio à área da escrita e de expressão plástica. Um dos grupos trabalhou as diferenças físicas que se verificam ao longo da idade. Assim foram disponibilizados alguns cartões, (ilustração 5) que continham imagens de pessoas desde a fase de bebé até à fase de idoso, as crianças teriam de ordenar os cartões consoante a evolução e explicar as diferenças entre as diferentes fases. Foram disponibilizados cartões que mostravam a evolução quer no feminino quer no masculino. Com esta atividade educativa pretendia-se essencialmente que as crianças tivessem presente as diferentes etapas da vida do ser humano, pelo que o pretendido seria que referissem as principais diferenças em cada uma das etapas. Deste modo, os resultados obtidos foram os inicialmente esperados, pois as crianças referiram perante a comunicação aos restantes colegas que existiam cinco etapas principais, assim como as principais diferenças entre cada uma das etapas.



**Ilustração 5-** Recursos disponibilizados às crianças

Um outro grupo trabalhou também as diferenças físicas, desta feita relativas à cor da pele e do cabelo. Para tal, foi disponibilizado ao grupo, tal como se verifica na ilustração 6, um molde de um menino e de uma menina, juntamente com estes moldes foram distribuídos diferentes moldes de cabelo tanto de menino como de menina mas de diferentes cores, assim como moldes de caras de diferente cor e outros aspetos (como a presença de sinais, sardas, etc.). Nesta atividade esperava-se sensibilizar as crianças para as diferenças físicas mais “evidentes” numa pessoa, características essas que nos diferenciam dos outros e que nos distinguem como seres únicos e especiais.



**Ilustração 6-** Moldes fornecidos às crianças

Relativamente às diferenças e dando ênfase à história lida ao grupo, um dos grupos trabalhou no que respeita à expressão plástica a impressão em cuvetes, pelo que foi distribuído a cada elemento do grupo uma cuvette e um palito, bem como diversas tintas, consoante o que a sala disponibilizava, até porque a sala apresentava algumas carências no que respeita a materiais. De forma a colmatar esta carência, foi realizado um pedido à direção da instituição para a obtenção de novos materiais para a sala de atividades, este pedido foi efetuado junto da educadora cooperante que encaminhou o pedido à direção da instituição. Para colmatar a situação no momento, recorreu-se aos materiais disponíveis nas outras salas, de modo a aumentar o leque de escolha das crianças. Tendo em conta a história trabalhada foi pedido às crianças que recorrendo ao palito desenhassem na cuvette a figura central da história, que era a personagem Mara. No final foi solicitado que escolhessem uma cor, das apresentadas, e preenchessem a cuvette com a ajuda de um pincel embebido com a cor escolhida. Terminada esta fase do trabalho era pedido que colocassem em cima da cuvette uma folha de papel branco e que fizessem pressão sobre a mesma durante alguns segundos. Finalizada a impressão foi recomendado às crianças que retirassem com cuidado a folha de papel branco e que observassem o que tinha sucedido. No decorrer da atividade as crianças referenciaram que também se podia ter colocado a tinta na mesa e espalhado com as mãos, fazendo

posteriormente o desenho e a respetiva impressão. Dado este diálogo informal poder-se-ia ter dado a escolher às crianças qual a forma de impressão com que pretendiam realizar a atividade em vez de se ter optado por esta forma de impressão.



**Ilustração 8-** Trabalhos das crianças – Impressão em cuvetes



**Ilustração 7-** Trabalhos das crianças – Impressão em cuvetes

Nas ilustrações apresentadas são demonstrados alguns dos trabalhos realizados pelas crianças, referentes à impressão em cuvetes.

O grupo que falta referenciar trabalhou a diferença através de folhas de acetato, realizou-se a distribuição, pelos diferentes elementos do grupo, de uma folha de acetato da qual constava uma colagem realizada pela educadora estagiária. Essa colagem era respeitante às diferenças mais localizadas, como um nariz grande, orelhas grandes, boca pequena, entre outras. Às crianças, foi requerido que partindo da respetiva colagem, criassem um novo ser, como podemos verificar nas ilustrações 9 e 10. As crianças foram criando cada uma, o seu novo ser. Pretendendo-se assim mostrar que, independentemente da diferença que possamos possuir, somos seres únicos e especiais. Apesar de esta atividade ter decorrido dentro da normalidade e de as crianças se terem mostrado empenhadas na sua realização, poder-se-ia ter dado liberdade às crianças para que escolhessem elas a colagem que pretendessem realizar.



**Ilustração 10-** Trabalhos realizados pelas crianças



**Ilustração 9-** Trabalhos realizados pelas crianças

Para a formação dos grupos, foi estipulado inicialmente o número de elementos que poderia conter cada grupo, posteriormente foram apresentadas as atividades a desenvolver, tendo as crianças escolhido qual das atividades pretendiam desenvolver. Depois de todos os grupos terem terminado as suas tarefas, as crianças juntaram-se em grande grupo, e cada um dos grupos comunicou aos restantes as atividades que esteve a realizar, explicando quais as suas dúvidas, como as superaram e o modo como procederam.

A partilha com o grupo apresenta-se como uma “oportunidade de apresentar as suas experiências de tal forma que os outros, não só as ouvem, como juntam as suas observações e ideias” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 342). Apresenta-se também de certa forma, como uma forma de promover a reflexão sobre o trabalho realizado desenvolvendo assim a sua capacidade de autocrítica, autoavaliação e a “sua capacidade de «escuta interna»” Rinaldi (citado por Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, p.127)

As atividades educativas até então apresentadas foram referentes à área do conhecimento do mundo, pelo que foram trabalhadas as outras duas áreas existindo por isso articulação de conteúdos, visto que “a distinção entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspectos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada” (Silva et al., 1997, p. 48), estes conteúdos apresentam aspetos comuns que podem ser trabalhados de forma conjunta, com outros conteúdos, noutras áreas. Uma vez trabalhadas de uma forma integrada, as áreas devem ser tidas em conta no momento de planificar, para que sejam aplicadas atividades que articulem os diferentes conteúdos, e não a abordagem às diferentes áreas discriminadamente. De um modo geral, as atividades educativas foram bem recebidas pelas crianças, pelo que se mostraram sempre envolvidas motivadas e entusiasmadas no desenvolvimento das mesmas, estando concentradas e empenhadas na sua concretização.

Trabalhando ainda no âmbito do livro apresentado, e envolvendo atividades educativas mais direcionadas para a área da matemática, trabalhou-se na sala, a altura das crianças. Assim recorrendo ao espaço do acolhimento, o mais apropriado para o desenvolvimento de atividades educativas em grande grupo, foi apresentado ao grupo uma tira de papel de cenário. As crianças individualmente, e uma de cada vez, dirigiram-se à tira e colocaram com um marcador a altura que julgavam ter. Esta atividade tornou-se importante pois permitiu ao educador ter a perceção das conceções que as crianças possuíam acerca da própria altura. Os resultados obtidos foram curiosos pois todas as crianças indicaram ser mais baixos do que realmente o são, o que permite

concluir que estes não têm bem presente a percepção das suas alturas. Não deixando de ser curioso também que a criança mais baixa tenha indicado ser a mais alta do grupo, segundo a sua estimativa, no entanto, apesar disso foi a que mais se aproximou da altura real. Nas ilustrações 11 e 12 podemos verificar as crianças a registar as suas estimativas e as alturas convertidas em palmos.



**Ilustração 13-** Estimativas das crianças



**Ilustração 12-** Alturas convertidas em palmos



**Ilustração 11-** Alturas das crianças

Dando continuidade à atividade educativa, a tira de papel foi agora colocada numa parede. As crianças, individualmente, encostaram-se à tira de papel de cenário e foram marcadas as respetivas alturas das crianças para que estes pudessem observar e comparar a sua estimativa com a sua altura real. Para que as crianças ficassem com uma melhor percepção acerca das suas alturas, estas foram medidas com uma fita métrica tendo sido registado numa cartolina as respetivas alturas de cada criança. Além desta forma de medida, foi também realizada a correspondência da altura em palmos e marcadores, permitindo assim às crianças uma maior associação da altura real. Estes registos estão visíveis na ilustração 13. Terminadas as medições fez-se a comparação entre crianças, tendo-se trabalhado o mais alto e o mais baixo, o maior e o menor, pois segundo Charles Hohmann (1975) citado por Hohmann e Weikart “as relações de diferença entre os objectos que são a base da seriação são também fundamento da compreensão do número na criança” (1997, p. 703), neste caso a seriação trabalhada foi a altura das crianças.

Com vista a finalizar as experiências de aprendizagem relativas à temática trabalhada, desenvolveu-se o seguinte diálogo, partindo da seguinte questão:

*EE: Nós temos trabalhado as diferenças.*

*CM: Pois porque a Mara era diferente dos outros meninos.*

*EE: E nós? Será que somos todos iguais?*

*T: Não, temos o cabelo diferente e o LP usa óculos.*

*J M: E a M não é da mesma cor.*

*E E: Mas será que não somos iguais em nada? Não temos nada igual?*

*T: Não.*

*M: Eu acho que não.*

O diálogo desenvolvido ainda que curto, permitiu perceber as concepções das crianças acerca da temática, possibilitando assim ao educador encaminhar as suas práticas, e “tomar como ponto de partida o que as crianças já sabem” (Silva et al., 1997, p.80), encaminhando se necessário a atividade programada de uma outra forma, com vista a chegar ao pretendido. Dadas as concepções das crianças, e como se pretendia consciencializar as crianças para o facto de apesar das diferenças que podemos apresentar, todos possuímos os mesmos direitos e deveres enquanto cidadãos, desenvolveu-se portanto uma atividade educativa para o efeito. Desta forma, às crianças, que já se encontravam em grande grupo, foi apresentado uma folha de papel de cenário, e solicitado que se juntassem a pares. Inicialmente foi pedido a um desses pares para que se colocasse no centro da folha e que um dos elementos se deitasse sobre a mesma, ao outro elemento coube a tarefa de com o auxílio de um marcador, contornar o corpo do colega, tendo posteriormente trocado de funções. Na ilustração 13, vemos uma dessas representações dos pares. Tal como já foi referenciado anteriormente esta atividade pretendia essencialmente mostrar que apesar das diferenças que apresentamos, como cidadãos possuimos os mesmos direitos e deveres, pelo que ao trabalhar este tipo de temáticas estamos a reforçar a ideia de Silva et al. que referem que “ao possibilitar a interacção com os diferentes valores e perspectivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (1997, p. 52). Desencadeou-se o seguinte diálogo:

*EE: Qual é a diferença entre os dois desenhos?*

*MF: São iguais.*

*EE: Mas vocês disseram que éramos todos diferentes.*

*T: Mas é igual.*

*EE: Então somos iguais ou diferentes.*

*I: As duas coisas.*

*EE: A S é igual a nós ou não?*

*J M: É diferente, não faz as coisas como nós.*

*EE: O que é que ela tem, que nós também temos?*

*T: Família e brinca como nós.*

*CB: Também anda na escola.*

*EE: E como é que se chama isso, alguém sabe?*

*Is: Não.*

*CM: Eu não sei.*

*JM: Eu acho que é aquilo das regras que a L falou.*

*EE: Exatamente, quando vocês falaram com a L, ou quando falamos nas regras da sala, nós temos falado nos direitos e nos deveres que temos dentro da sala.*

Após o diálogo foi explicado que apesar de sermos todos diferentes, cada um com as suas características, temos os mesmos direitos: a andar na escola, a ter amigos, família, ser livres, viajar noutros países. Finalizado o diálogo as crianças desenharam e viram desenhada a sua silhueta no papel de cenário. De certa forma esta atividade relacionada com a diferença vai ao encontro da meta de aprendizagem, no domínio da solidariedade e respeito pela diferença, que cita “a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades” (Ministério da Educação, 2010). Para finalizar a atividade, as crianças tiveram oportunidade de pintar as diferentes silhuetas, sendo assim trabalhada a cor e a mistura de cores (ilustração 15), no domínio da expressão plástica. As crianças escolheram a cor ou as cores, com que pretendiam pintar e faziam a mistura em sacos de plástico transparente, procedendo de seguida à pintura das silhuetas, como podemos notar nas ilustrações 14, 15, 16 e 17, a seguir apresentadas.



**Ilustração 15-** Atividade da diferença



**Ilustração 14-** Mistura e cores



**Ilustração 17-** Trabalho realizado pelas crianças



**Ilustração 16-** Trabalho realizado pelas crianças

Com as atividades educativas desenvolvidas pretendia-se proporcionar às crianças oportunidades de prever, observar e experimentar, relativamente à junção de cores, e estimativas em relação às suas alturas. No âmbito da expressão plástica trabalharam-se essencialmente as técnicas de impressão e mistura de cores, na área do conhecimento do mundo, as diferenças, na expressão e comunicação abordou-se o diálogo, na matemática trabalharam-se as alturas. Ao longo do desenvolvimento das atividades visou-se principalmente a articulação de conteúdos, tendo-se promovido atividades educativas diversificadas que permitiram essa mesma articulação. O educador desempenha um papel fundamental no que diz respeito à articulação de conteúdos, pois deve ter o cuidado aquando da planificação em criar e experimentar atividades que usufruam dessa articulação, partindo sempre do conhecimento que a criança já possui. Essa articulação deve ser realizada corretamente de modo a que as atividades “se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança” (Silva et al., 1997, p.50), visto que a aprendizagem por parte da criança é o fundamental, tendo sempre presente os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, devendo existir um apoio por parte do educador para que haja uma aprendizagem cooperativa.

### **2.2.2. Experiência de aprendizagem relativa à leitura do livro “O Bicharoco Que Era Oco”: “À procura do bicharoco”**

As experiências de aprendizagem desenvolvidas partiram da leitura do livro *O Bicharoco que era Oco* (2006), de Ana Ventura e Carla Pott, esta escolha partiu das crianças. As crianças mantiveram o primeiro contacto com o livro, quando a educadora estagiária o levou para a sala, para dar a conhecer às educadoras da instituição, ao verem o livro as crianças mostraram então interesse em que este fosse trabalhado na sala. Esta é uma história motivante e que permite às crianças darem “liberdade” à sua imaginação e criatividade aquando da sua leitura, uma vez que o personagem da história foi omisso, reforçando a ideia de Bruno Bettelheim (1998, p.11) citado por Azevedo notando que

para que uma história possa prender a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas para estimular a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de a ajudar a estimular o seu intelecto e esclarecer as suas emoções (2007, p. 107).

Após o acolhimento procedeu-se à leitura da história. Verificou-se por parte das crianças uma enorme curiosidade face ao personagem principal. Iniciou-se um diálogo sobre a mesma, de modo a que a criança desenvolva competências cognitivas, proporcionando também o contacto e conhecimento de novo vocabulário.

<b><i>O Bicharoco que era Oco</i></b>			
<i>O que sabemos?</i>	<i>O que queremos saber?</i>	<i>Como vamos descobrir? E onde procurar?</i>	<i>O que descobrimos?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Orelhas como as do elefante</i></li> <li>- <i>Gosta de folhas tenrinhas</i></li> <li>- <i>Tem pestanas grandes</i></li> <li>- <i>Gostava de ser colorido</i></li> <li>- <i>Não gostava de estar molhado</i></li> <li>- <i>Não quer ter penas</i></li> <li>- <i>Quer fazer coisas novas</i></li> <li>- <i>Quer comer bolos</i></li> <li>- <i>Não quer ter pelo</i></li> <li>- <i>Gosta de ervinhas</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Qual é o tamanho, se é grande ou pequeno.</i></li> <li>- <i>Que forma tem</i></li> <li>- <i>Se tem pelo, ou aquilo dos peixes</i></li> <li>- <i>Quais são as cores</i></li> <li>- <i>Onde é a casa dele</i></li> <li>- <i>Qual o bolo que mais gosta</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Perguntar às pessoas</i></li> <li>- <i>Ver no computador/Internet</i></li> <li>- <i>Perguntar aos pais</i></li> <li>- <i>Perguntar à outra estagiária</i></li> <li>- <i>Revistas</i></li> <li>- <i>Televisão</i></li> <li>- <i>Perguntar a amigos e vizinhos</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>É colorido (amarelo, azul, verde, cor-de-rosa)</i></li> <li>- <i>É fofo como o algodão</i></li> <li>- <i>é pequeno</i></li> <li>- <i>Gosta de bolo de iogurte</i></li> </ul>

**Tabela 2-** Dados relacionados com o bicharoco

Perante a leitura, e uma vez que se tratava de uma personagem não conhecida, procedeu-se à organização da informação conhecida. Para tal, após a leitura realizou-se o registo em grande grupo daquilo que as crianças sabiam, queriam saber e qual a forma como descobrir. Assim, com a ajuda da educadora estagiária preencheu-se a tabela atrás apresentada atrás com as respetivas ideias das crianças, tendo sido inúmeras as conjecturas apresentadas pelas crianças acerca da personagem da história.

Ao serem proporcionados este tipo de diálogos estamos a reforçar a ideia de Oliveira-Formosinho que refere que as crianças são possuidoras de voz, pelo que “deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (2008, p. 16). Tendo então em conta a sustentação de numa aprendizagem ativa, as atividades educativas a desenvolver foram planificadas, tendo em vista os interesses demonstrados pelas crianças. Para iniciar as atividades educativas, as crianças sugeriram realizar o registo gráfico do bicharoco (ilustração 18), consoante o que ouviram da história.



**Ilustração 18-** Representações do bicharoco

No âmbito da linguagem oral e abordagem à escrita foram apresentados alguns cartões que continham palavras retiradas da história apresentada. Foi então solicitado às crianças que referissem o que se poderia realizar com os mesmos, pelo que referiram, poder-se “ver as letras”, “contar as letras”. Houve então, a identificação de algumas letras, por parte das crianças, sendo que algumas delas iam referindo que a letra em questão fazia parte do nome delas, e procedeu-se à contagem das letras. Ainda com o cartão procedeu-se à divisão silábica das palavras, inicialmente pronunciou-se em voz alta a respetiva divisão silábica, sendo referenciado o número de sílabas de cada uma das palavras, esta contagem foi efetuada recorrendo a batimentos com as mãos, os pés, estalinhos e joelhos. Deste modo estávamos assim a trabalhar a consciência fonológica, uma vez que “a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil das crianças se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 53). Também as OCEPE tentam sensibilizar os educadores para que desenvolvam atividades que permitam às crianças refletir sobre segmentos sonoros, quer através de rimas, quer da divisão silábica.

Tendo em consideração o que as crianças já sabiam o que pretendiam saber acerca do bicharoco, optou-se por se trabalhar todas as áreas de conteúdo tendo-se incidido mais na área de expressão plástica, visto estar relacionada com o projeto curricular de grupo, intitulado “A arte de imaginar”. Deste modo, como as crianças referiram querer saber a cor do bicharoco, foi solicitada a sua opinião acerca de como poderíamos chegar à sua cor. As crianças referiram então que poderíamos ver quais as cores que existem, tendo uma criança referido que a educadora cooperante tinha lido na semana anterior um poema que falava das cores. Assim, recorreu-se ao poema, de Vinícius de Moraes, intitulado *Borboletas*, perante a sua leitura foram ouvidas as opiniões das crianças acerca da temática presente no mesmo. As crianças foram

referenciando que o mesmo falava das cores das borboletas, e que havia palavras que terminavam da mesma forma, assim foi introduzida uma nova música, *O Jogo das Rimas*, esta foi introduzida num momento de grande grupo pois para além de envolver todas as crianças,

o tempo em grande grupo é um tempo agradável para cantar músicas favoritas conhecidas e introduzir novas canções. (...) Para apresentar uma nova canção, cante-a toda de uma vez, observando quantas crianças se lhe juntam porque já sabem tonalidade da canção (Hohmann & Weikart, 1997, p. 670).

A canção, inicialmente foi cantada pela educadora estagiária até que as crianças soubessem a mesma na totalidade. Através da mesma trabalhou-se no âmbito da linguagem oral e abordagem à escrita, a rima, sendo que estas tinham de alterar a letra da música, utilizando o seu nome e palavras que rimassem com o seu nome. Este tipo de atividades onde se trabalham as músicas, nomeadamente as letras desta,

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

Esta atividade apesar de ter sido bem recebida pelas crianças, que inicialmente se mostraram entusiasmadas com a sua realização, iam comentando com os colegas que palavras poderiam rimar com o seu nome, e ainda tentavam arranjar palavras que rimassem com o nome da criança que estava naquele momento a participar. No entanto, tornou-se um pouco monótona, visto que foi dispensado demasiado tempo para a mesma, tendo as crianças permanecido bastante tempo sentadas. Pelo que poderia ter sido dada liberdade às crianças para se voluntariarem, tendo-se assim, demorado menos tempo em grande grupo, e estando as crianças mais empenhadas e motivadas para a realização da atividade. Uma vez que, esta atividade permitia trabalhar a consciência fonológica, achou-se pertinente que todas as crianças participassem, tendo-se verificado não ter sido a melhor opção. Desta feita, permitiu uma reflexão acerca do sucedido, tendo-se chegado à conclusão que as crianças também obtêm competências quando apenas observam o trabalho dos colegas. No final as crianças foram encaminhadas para as mesas de apoio à escrita onde foi distribuída a cada criança uma folha de papel branco e solicitado que dividissem a folha em dois e em cada um dos lados desenhassem algo cujo nome rimasse. Aproveitou-se esta atividade para se oferecerem às crianças atividades de emergência da escrita, pois “Se a escrita e a leitura fazem parte

do cotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências no pré-escolar” (Silva et al., 1997, p. 69), assim, foi proporcionada nesta atividade o contacto com a escrita, pelo que as crianças tiveram que imitar a escrita, escrevendo no desenho o nome dos objetos representados, para tal, a educadora estagiária, assim que cada criança terminava o registo gráfico, escrevia numa folha o que a criança tinha desenhado e esta copiava para o seu trabalho, tal como podemos conferir na ilustração 19, onde vemos uma das representações das crianças. Com a realização desta atividade foi possível verificar que as crianças tinham bem presente a noção de rima, ainda que a indicassem como sendo dois nomes que terminam da mesma forma e não dois nomes que rimam, assim como a facilidade com que conseguiram encontrar nomes que rimassem.



**Ilustração 19-** Atividades da Emergência da escrita

Deste modo estamos a reforçar a ideia presente nas OCEPE que destaca a “exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações” (Silva et al., 1997, p. 67), podendo estas ser trabalhadas através de lengalengas, trava-línguas e adivinhas. As atividades de emergência da escrita, devem ser proporcionadas na educação pré-escolar, seja individualmente ou em trabalhos em grupo, no entanto não é necessário apenas “ambientes estimulantes” mas também que exista “uma verdadeira intencionalidade, no incentivo, na utilização e na reflexão” (Mata, 2008, p. 55).

Inicialmente tinha sido pensado, de modo a trabalhar a emergência da escrita, que as crianças desenhassem um objeto, cujo nome rimasse com o seu nome, como por exemplo Carolina/Cartolina. No entanto, aquando da apresentação da atividade, foi dada liberdade à criança para representar duas coisas, cujos nomes rimassem, apenas. No

decorrer da atividade foi possível verificar que a maioria das crianças optou por se representar a si e a algo que rimasse com o seu nome.

Num outro momento recorreu-se novamente ao poema trabalhado, desta feita foram referenciadas as cores presentes no mesmo, e foi discutido em grande grupo a possibilidade de o “bicharoco” possuir algumas dessas cores.

*JM: No poema falava nas borboletas azuis, amarelas...*

*T: Também dizia o preto.*

*CM: Eu acho que também tinha brancas.*

*I: Eu acho que o bicho não vai ter nenhuma dessas cores, vai ser verde como os lagartos.*

*TT: Ele vai ter muitas cores como aquele jogo que a E trouxe no outro dia, e vai ser às risquinhas.*

*Is: Ficava mais bonito se fosse às bolinhas.*

*EE: Então como é que podemos descobrir que cores irá ter o bicharoco?*

*CM: Podemos ser nós a escolher.*

Uma vez que as crianças tinham como finalidades descobrir a cor do “bicharoco” realizou-se outra atividade de expressão plástica. Assim, partindo do diálogo com as crianças acerca das cores, chegou-se à conclusão que o bicharoco poderia ter apenas uma cor, ou várias, deste modo, desenvolveram-se atividades educativas, que permitiram essencialmente trabalhar no âmbito da expressão plástica, tendo as crianças contactado com diversos materiais e experimentado outras técnicas. Para a realização desta atividade foi necessário ter especial cuidado com o espaço, visto que a organização e a utilização do espaço são “expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo” (Silva et al., 1997, p. 37), devendo por isso o educador interrogar-se sobre a função e as finalidades dos materiais. Deste modo, as crianças dispuseram-se livremente pelas mesas e a cada uma delas foi entregue um pedaço de ligadura de gesso, em cada uma das mesas foi disponibilizado um recipiente com água, sendo pedido às crianças que cuidadosamente, colocassem com a ajuda dos dedos alguma água, esfregando posteriormente o gesso até deixarem de serem visíveis os buraquinhos presentes nas ligas, deixando no final a secar.



**Ilustração 20-** Atividade do gesso

Enquanto o gesso secava, as crianças realizaram uma outra atividade relacionada com a possível cor do bicharoco. As crianças foram divididas em dois grupos, um dos grupos constituído por cinco elementos, permanecendo nas mesas, onde trabalharam técnicas de impressão. As restantes crianças foram distribuídas pelas diferentes áreas conforme a preferência de cada uma, tendo depois rodado até todas as crianças realizarem a atividade de expressão plástica. Para tal desenvolveu-se um diálogo onde as crianças frisaram as técnicas que conheciam, pelo que referiram a monotipia, a “cuvete” (reentrância) e a digitinta. Para a realização da atividade foi então distribuída a cada criança uma folha de papel branco, foram disponibilizadas tintas e espuma de barbear e cuvetes. Foi então lembrado como se executava cada uma das técnicas, de seguida cada criança procedeu à execução da técnica que mais gostava, para representar o bicharoco.



**Ilustração 21-** Trabalhos realizados pelas crianças - Digitinta



**Ilustração 22-** Trabalhos realizados pelas crianças - Digitinta

Ao longo da realização da atividade verificou-se o empenho e motivação das crianças na realização da mesma, pelo que estas foram referindo que a atividade era *muito fixe*, que a mistura era *fofinha*. Finalizados os trabalhos, estes foram afixados no exterior da sala, num painel existente para o efeito. As crianças ao verem os seus trabalhos expostos sentiram-se satisfeitas. Foi possível verificar diversas vezes as crianças a mostrar os seus trabalhos aos colegas das outras salas, assim como aos próprios pais quando os iam buscar ou levar à instituição. Estamos assim a reforçar a ideia de Hohmann e Weikart (2009) de que esta “é outra das formas de lhes mostrar que valorizamos o seu trabalho e também de partilhar com os pais as peças de arte das crianças” (p. 517).

Depois do gesso seco, as crianças reuniram-se nas mesas e a cada uma delas foi entregue o respetivo retângulo de gesso. Em cada uma das mesas foram

disponibilizados pratos com tintas de diferentes cores e pincéis, sendo pedido que imaginassem que o retângulo de gesso era o corpo do bicharoco e que por isso o pintassem de acordo com as cores que achassem que ele apresentava.



**Ilustração 23-** Escolha das cores do bicharoco



**Ilustração 24-** Pannel das cores do bicharoco

As ilustrações 23 e 24 atrás representadas mostram o resultado final desse trabalho, depois de secas, as crianças escolheram qual o retângulo que mais gostavam. Perante a votação obtida formou-se um quadro, com todos os retângulos estando o mais votado na primeira posição, e assim sucessivamente até ao menos votado. O trabalho realizado pelas crianças ficou exposto à entrada da sala, não só para as crianças sentirem que o seu trabalho é valorizado, mas também para que os pais se sintam “assegurados de que fazer rabiscos e manchas, formas primárias, e imagens simples ou detalhadas são esforços igualmente importantes na vida dos jovens artistas” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 517).

Enquanto decorria a atividade relacionada com a pintura, a educadora estagiária recolheu individualmente as opiniões das crianças acerca do bicharoco. Esta atividade permitiu que as crianças construíssem frases mais complexas desenvolvendo assim competências para alcançar a meta de aprendizagem “a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes” (Ministério da Educação, 2010)

Ainda no seguimento da história trabalhada, abordaram-se as figuras geométricas, de forma a descobrir qual a forma que o bicharoco apresentaria. Deste modo, as crianças foram divididas em três grupos, enquanto dois dos grupos realizavam as atividades educativas, o outro grupo encontrava-se distribuído pelas diferentes áreas, tendo depois trocado com os restantes grupos. Para abordar as figuras geométricas, recorreu-se a uma corda com as pontas unidas, e pediu-se às crianças, que a pares construíssem uma figura geométrica à escolha, e explicassem o que tiveram que realizar para construir a figura.

*CM: É um triângulo, porque tem três bicos e três lados.*

*EE: E o que precisavam fazer para ter um quadrado?*

*Is: Por mais uma mão, para ficar com quatro lados.*

*EE: Só com quatro lados? E um retângulo?*

*CM: Tinha que vir mais para trás um bocado para ficar maior destes lados.*

*Educadora Estagiária: Então qual é a diferença entre o quadrado e o retângulo?*

*CM: Esta parte é maior do que a do quadrado.*

*EE: Muito bem. Então e se eu pedir para fazerem um círculo?*

*Is: Não dá para fazer.*



**Ilustração 25-** Crianças a trabalhar as formas geométricas



**Ilustração 26-** Crianças a trabalhar as formas geométricas

Nas ilustrações 25 e 26, atrás apresentadas, podemos verificar algumas das representações efetuadas pelas crianças ao longo da atividade desenvolvida, relativa às figuras geométricas.

As crianças tentaram usar as mãos para fazer o círculo, no entanto, este não saía perfeito, pelo que estas sentiram alguma dificuldade em descobrir como se fazia o círculo, foi então explicado como deveriam proceder. A atividade realizada permitiu que as crianças trabalhassem as características das figuras geométricas. Em diálogo com as crianças discutiu-se uma forma de avaliar as competências desenvolvidas, pelo que as crianças sugeriram que poderíamos recorrer aos blocos lógicos e elas identificariam as figuras. Assim para tornar a atividade sugerida pelas crianças mais motivadora, foi apresentada uma caixa às crianças. Esta continha no seu interior, algumas figuras geométricas. As crianças através do tato teriam de adivinhar qual a figura geométrica de que se tratava, pelas suas características. Enquanto tentava descobrir, a criança ia dizendo as características da figura. A utilização de materiais é fundamental para as crianças, uma vez que quando mantém contacto com os mesmos, as crianças podem explorar livremente as suas características, tal como refere Silva et al. que cita que a utilização destes materiais “permitem (...) uma exploração das propriedades e relações em que assentam aprendizagens matemáticas” (1997, p. 75). Após terminarem estas atividades

educativas as crianças realizaram uma outra, dentro da mesma temática. Foram disponibilizadas numa mesa algumas figuras geométricas. Foi dada liberdade às crianças para que com as mesmas construíssem novas figuras e depois fizessem o seu registo numa folha de papel branco. Para Mendes e Delgado (2008), as crianças ao fazerem as suas construções estão também a realizar uma “construção mental”, pois “para além da construção feita com objectos concretos, há uma “construção mental” que antecede e acompanha essa acção” (p. 24).



**Ilustração 28-** Construção de figuras com formas geométricas



**Ilustração 27-** Registo da figura construída

Ainda trabalhando no domínio da matemática, nomeadamente a forma e o tamanho, e aliando o domínio da matemática com o domínio da expressão plástica, desenvolveu-se uma atividade educativa em que as crianças puderam contactar com a argila. As crianças tinham sugerido utilizar a plasticina para trabalhar o tamanho e a forma, mas dado que, ainda não tinham contactado diretamente com a argila recorreu-se antes à utilização da desta. Esta atividade foi realizada, individualmente, nas mesas de apoio às atividades de expressão plástica/escrita. Foi distribuída a cada criança uma porção de argila, tendo estas que moldar o bicharoco. Antes de ser dado início à atividade existiu um pequeno diálogo com as crianças acerca da argila e da sua utilidade. A utilização deste tipo de materiais acaba por proporcionar “o contacto com diferentes formas de manifestação artística” (Silva et al., 1997, p. 63), permitindo também desenvolver a criatividade e imaginação das crianças. Foram várias as representações das crianças, uns imaginaram-no com uma cabeça muito pequena e umas orelhas muito grandes, outros pensaram que teria espinhos nas costas como um ouriço-cacheiro.

**Ilustração 30-** Moldagem do bicharoco**Ilustração 29-** Moldagem do bicharoco

As ilustrações 29 e 30 demonstram algumas das moldagens que as crianças realizaram, de modo, a representarem as suas concepções acerca do bicharoco, nomeadamente no que respeita ao tamanho, estando-se por isso a aliar nesta atividade a área da matemática com a de expressão plástica. Por sua vez, na ilustração 31 estão apresentadas as caixas que foram disponíveis para a realização da experiência sensorial, onde, dentro de cada uma delas se encontrava material de diferentes texturas, visto ser o que se pretendia trabalhar. No decorrer das atividades educativas desenvolvidas, trabalharam-se ainda as texturas com vista a descobrir qual a textura apresentada pelo bicharoco. De forma a dinamizá-las, optou-se por trabalhar as texturas partindo de uma experiência sensorial. Neste sentido, em pequenos grupos foram disponibilizadas cinco caixas que continham os seguintes materiais: argila, areia, palha-de-aço, papéis de jornal e algodão. Foi então proposto às crianças que identificassem as texturas e os materiais recorrendo à utilização dos sentidos, nomeadamente do tato.

Terminada a experiência sensorial, foram reunidas as crianças em grande grupo, onde foram apresentados os materiais presentes nas caixas e discutidas as suas características, que já haviam sido referidas pelas crianças. Achou-se pertinente realizar esta atividade não só pelas competências que esta permite desenvolver mas também por ser uma atividade que desperta um certo interesse nas crianças por estas não saberem qual o material de que se trata, estimulando assim a sua curiosidade, visto que,

Reconhecer objectos a partir dos seus índices ou sinais sensoriais – a forma como as coisas soam, aquilo que sabem, como cheiram, aquilo que sentimos quando as tocamos, o que parecem quando parcialmente escondidas – é uma importante experiência para as crianças, à medida que começam a formar e compreender símbolos. Os sinais e as pistas sensoriais estimulam as crianças a formarem imagens mentais que representam objectos que não estejam imediata ou completamente presentes (Hohmann & Weikart, 1997, p. 482).



**Ilustração 31-** Experiência sensorial - Texturas

Com vista a trabalhar a casa do bicharoco, desenvolveu-se o seguinte diálogo:

*EE: Do que queremos saber sobre o bicharoco, o que nos falta ainda saber?*

*CB: O bolo que ele mais gosta.*

*JM: Onde é que ele mora.*

*EE: E como podemos descobrir onde ele mora ou escolher uma casa para ele?*

*T: Podemos perguntar a quem saiba.*

*IS: Fazemos o desenho e depois escolhemos qual é a casa dele.*

*CM: Podemos ver em revistas e cortar e depois colar.*

Perante o diálogo, desenvolveu-se mais uma atividade de expressão plástica, até porque esta área se encontra relacionada com o projeto curricular de grupo, envolvendo a colagem, foram disponibilizadas revistas, restos de cartolinas, papel de celofane, papel crepe e uma folha de papel branco. Estas atividades de plástica envolvem ao mesmo tempo capacidades relacionadas com a expressão motora, uma vez que envolvem “um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos” estas podem ainda tornar-se “situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho” (Silva et al., 1997, p. 61). Ao longo da atividade verificou-se um empenho das crianças, na criação da casa do bicharoco, assim como um especial cuidado na escolha dos materiais a utilizar. Inicialmente as crianças mostraram alguma dificuldade, tendo pedido para desenharem primeiro a casa e só depois procederem à colagem dos materiais disponíveis, pelo que se acedeu a esse pedido.

Para finalizar as atividades educativas relativas à história *O Bicharoco que era Oco* faltava apenas descobrir qual o bolo que este mais gostaria, gerando-se um diálogo acerca dos bolos que o bicharoco poderia gostar, tendo-se chegado ao bolo de chocolate, contudo como uma das crianças era alérgica a chocolate chegou-se a um consenso e confeccionou-se o bolo de iogurte, que tinha sido o segundo mais escolhido. O facto de existir uma criança que era alérgica ao chocolate veio criar, de certa forma, algum conflito na escolha do bolo a confeccionar visto, o mais escolhido ter sido o de chocolate,

no entanto, este foi resolvido por elas, pois elas “têm o direito ao conflito, a aprender a identifica-lo e a resolvê-lo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2010, p. 25). Antes da confecção do mesmo realizou-se uma atividade sensorial (ilustrações 32 e 33), onde foram apresentados alguns ingredientes, limão, laranja, canela e iogurte. As crianças de olhos vendados e utilizando apenas o paladar e o olfato tiveram de identificar quais os ingredientes, sendo esta atividade realizada individualmente numa mesa do refeitório, uma vez que era um local mais sossegado e que as outras crianças não conseguiriam ver os ingredientes a utilizar.



**Ilustração 33-** Experiência sensorial - Órgãos dos sentidos



**Ilustração 32-** Experiência sensorial - Órgãos dos sentidos

No que à confecção do bolo diz respeito, este começou com um diálogo com as crianças, tendo sido desenvolvido com a apresentação de alguns materiais e ingredientes. Este tipo de atividades são enriquecedoras para as crianças pois permitem que estas contactem e recriem situações que estão habituadas a observar, mas que muito poucas podem vivenciar. Ao longo da confecção do mesmo foi possível verificar comentários das crianças que denotavam isso mesmo.

*Educadora Estagiária: Tenho aqui estes ovos e não sei o que posso fazer com eles.*

*T: Podemos fazer muitas coisas.*

*CB: Podemos pintar.*

*CM: Podemos fritar ou cozer.*

*CB: Podemos fazer o bolo do bicharoco.*

*Educadora Estagiária: Fazer o bolo só com ovos?*

*D: Não também precisamos de farinha.*

*LP: E açúcar.*

*CM: E uma coisa para crescer.*

*Educadora Estagiária: E como se chama essa coisa?*

*CM: Não sei.*

*Educadora Estagiária: É o fermento, ora vamos ver o que temos para aqui, ovos, farinha, açúcar. Será que isto chega para fazermos o nosso bolo?*

*JF: Não, falta o iogurte.*

*Educadora Estagiária: Sim o iogurte e o óleo.*

*Dg: Também podia ter leite.*

*TT: Ou manteiga.*

*Educadora Estagiária: Exatamente também podia ter esses ingredientes. Mas agora que já temos os ingredientes, já podemos fazer o bolo?*

*CM: Já, já temos tudo.*

*Educadora Estagiária: Será?*

*CB: Não, falta a coisa para o bolo cozer, e a bacia para mexer as coisas.*

*JM: Também precisamos saber quantos ovos vamos por e açúcar e os outros ingredientes.*

Desta feita, estipulou-se a receita do bolo, quais as quantidades a utilizar e como se iria proceder, tendo-se de seguida procedido à sua confeção. Estabeleceu-se por isso um acordo entre todos, para que todos pudessem participar na confeção do bolo de forma disciplinada. Para tal, as crianças foram adicionando os ingredientes, conforme o estipulado inicialmente e como se pode presenciar nas ilustrações abaixo apresentadas, sendo que antes de ser adicionado o ingrediente eram ouvidas as opiniões das crianças acerca do que iria acontecer à massa, relativamente à cor e à textura que apresentaria, ou seja alterações químicas. Todo o processo de confeção foi realizado pelas crianças, à exceção do untar da forma e na colocação da massa na forma. Com esta experiência de aprendizagem as crianças mantiveram contacto com os alimentos e com as suas alterações químicas, trabalhando assim os órgãos dos sentidos, e a obtenção de novo vocabulário.



**Ilustração 34-** Confeção do Bolo



**Ilustração 35-** Confeção do Bolo

Enquanto o bolo cozia, realizou-se a escolha do bicharoco consoante as atividades educativas desenvolvidas. A educadora estagiária mostrou as representações que as crianças haviam realizado. As crianças foram dispostas em grande grupo, para que se procedesse à escolha da representação que mais se aproximaria do personagem real. Era então necessário escolher um procedimento para se realizar a escolha, pelo que as crianças optaram por recorrer a tampas de garrafas para realizar as contagens. Após a votação foi realizada a contagem por todas as crianças do número de votos que cada representação obteve. Segundo Castro e Rodrigues (2008) os termos utilizados na

contagem “são aprendidos pelas crianças em interação com outras crianças e com adultos” (p. 13).



**Ilustração 37-** Escolha do bicharoco mais parecido com o da história



**Ilustração 36-** Registo em gráfico das escolhas

Terminada a votação, que podemos notar na ilustração 36, foi realizada o registo em gráfico (ilustração 37) das escolhas das crianças, de modo a organizar melhor a informação obtida, algo que está presente no quotidiano das crianças. Este gráfico depois de discutido e analisado com as crianças ficou exposto no exterior da sala juntamente com os restantes trabalhos realizados ao longo da abordagem à história. Finalizada a escolha, faltava decidir qual a cor que este poderia apresentar, bem como a casa onde viveria e a textura que apresentaria. Deste modo, e tal como aconteceu com a escolha anterior, foram apresentados às crianças todos os trabalhos realizados por eles referentes à cor, desta feita, recorrendo a barras cuisenaire. Repetindo o processo anterior procedeu-se à escolha da cor. O mesmo processo foi utilizado para a escolha da casa do bicharoco. Desenvolveu-se um diálogo acerca das texturas que tinham sido apresentadas na experiência sensorial, pelo que as crianças rapidamente chegaram a um consenso e referiram que este ia ser fofo como o algodão. Perante a votação, as escolhas das crianças foram a seguir apresentadas, primeiramente o bicharoco, depois a cor e por fim a casa.

As ilustrações abaixo, mostram as escolhas realizadas pelas crianças, relativamente ao bicharoco mais parecido com o da história, à cor e à sua habitação. Estas escolhas foram expostas no exterior da sala, para dar a conhecer à comunidade escolar os trabalhos que ia sendo realizados na sala.

**Ilustração 38-** Bicharoco**Ilustração 40-** Cor do Bicharoco**Ilustração 39-** Casa do Bicharoco

Perante estas escolhas procedeu-se novamente à leitura da história, desta feita, no final foi mostrada a imagem do verdadeiro bicharoco, que era nada mais, nada menos, que uma borboleta. As crianças mostraram-se um pouco surpreendidas com o animal que tratava a história, pois perante as características apresentadas na mesma esperavam que fosse um animal menos comum, algo parecido com as suas criações e não uma mera borboleta. Ainda antes de provarem o bolo confeccionado, houve tempo para relembrar a receita do bolo e fazer o seu registo. Este registo foi realizado em grande grupo, as crianças escreveram o nome do ingrediente em questão e à frente fizeram a representação da sua quantidade. Esta forma de registo é importante pois com ele as crianças “poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o que é vivido” (Silva et al., 1997, p. 70), no entanto, não é apenas necessário que sejam proporcionadas oportunidades de emergência da escrita, mas citando Mata (2008) é importante que qualquer tentativa seja “bem recebida e incentivada, mesmo que nem sempre corresponda à escrita convencional” (p. 32), também este registo foi exposto junto dos outros trabalhos.

No final do registo, observado nas ilustrações 41 e 42, desenvolveu-se um diálogo acerca das receitas, e foi solicitado às crianças que trouxessem de casa novas receitas de modo a elaborar-se um livro de receitas, livro esse que por unanimidade foi colocado na área da cozinha.

**Ilustração 42-** Registo da Receita**Ilustração 41-** Registo da Receita

Esta foi uma das formas de envolver as famílias com a instituição, uma vez que era junto destas que as crianças iriam recolher novas receitas. Assim as crianças puderam usufruir do contributo “dos seus saberes e competências” sendo “um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva et al., 1997, p. 45). Para enriquecer mais este envolvimento das famílias poderia ter-se solicitado a vinda de um familiar à instituição apresentar algumas das suas receitas, ou mesmo proceder à confeção da mesma. Pois “A família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas” (Diogo, 1998, p. 17), pelo que ter proporcionado a ida de um familiar à instituição teria sido uma mais-valia para a experiência de aprendizagem desenvolvida, no entanto, como foi algo que surgiu repentinamente e coincidiu com o final da prática, não foi possível ter realizado essa parceria.

No final, realizou-se um pequeno lanche na sala, que podemos verificar na ilustração 43, onde as crianças provaram o bolo confeccionado, referindo que este estava muito bom e logo perguntaram se poderiam fazer mais vezes. Este tempo permitiu reforçar as interações entre os intervenientes, pois foi visto como um momento de lazer e não de trabalho.



**Ilustração 43-** Prova do Bolo

Com as atividades educativas desenvolvidas pretendia-se proporcionar às crianças oportunidades para desenvolver as capacidades sensoriais e permitir que estas mantivessem contacto com diferentes formas de expressão plástica. Ao longo do desenvolvimento das atividades visou-se principalmente a motivação, tendo-se promovido experiências educativas diversificadas que permitiram esse empenho e motivação por parte das crianças. Desta forma, no decorrer das atividades foi disponibilizado todo o apoio que as crianças necessitaram assim como o necessário encorajamento para a realização das atividades. Isto porque,

Quando as crianças se sentem valorizadas, respeitadas e escutadas, tornam-se mais motivadas para formular os seus sentimentos, os seus pensamentos, os seus desejos e os seus interesses e tornam-se capazes de se colocarem na perspectiva dos outros (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 139).

De um modo geral, podemos referir que as crianças se mostraram empenhadas e motivadas na realização das atividades propostas, decorrentes da leitura dos livros apresentados. A área de expressão e comunicação acabou por ser a mais trabalhada, nomeadamente o domínio da expressão plástica, no entanto, todas as áreas foram trabalhadas no desenvolvimento das experiências de aprendizagem. No decorrer das mesmas foram surgindo algumas dificuldades por parte das crianças, que posteriormente foram desaparecendo, quer pela intervenção das educadoras, quer por sugestões propostas pelas crianças. Apesar de não terem sido referenciadas durante a descrição das atividades educativas, todos os dias antes de se iniciarem as atividades na parte da tarde, realizava-se um jogo, normalmente proposto pelas crianças. A realização destes jogos diariamente foi decidida, no início da prática pedagógica em diálogo com as crianças, uma vez que estas passavam muito tempo sentadas depois do almoço. Desta forma, e visto que as crianças tinham atividade de expressão motora à segunda-feira, lecionada por outro educador, considerou-se pertinente que esta decisão permitisse trabalhar diariamente a expressão motora por parte da educadora estagiária.

Trabalhar a expressão motora, torna-se fundamental, uma vez que, a educação pré-escolar deve promover situações que permitam que “todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (Silva et al., 1997, p. 58). Nesta linha, também Castanheira (2006) refere a importância da expressão motora e dos jogos na educação pré-escolar, através “da realização de actividades bem organizadas e aplicadas” (p. 213). É também importante que o leccionamento desta seja realizado por parte do educador, uma vez que estes conhecem melhor o grupo e podem tirar melhor partido das situações e enriquecer as oportunidades de expressão motora. Por seu turno, ao trabalharem este domínio os educadores estão também a desenvolver competências pessoais e profissionais.

### **3. Experiências de Aprendizagem no âmbito do 1º CEB**

A ação pedagógica descrita neste ponto do relatório enquadra-se no âmbito do ensino do 1.º CEB, tendo sido realizada numa escola pertencente à rede pública, da cidade de Bragança. No decorrer deste ponto será feita uma breve descrição acerca da caracterização do contexto onde foi realizada a prática, assim como as experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto.

#### **3.1. Caracterização do contexto no âmbito do 1º CEB**

A prática pedagógica foi realizada numa instituição pública, que ministra o 1º CEB e a Educação Pré-Escolar, em contexto urbano, nomeadamente na cidade de Bragança, situa-se numa zona residencial e é envolvido por vias de circulação. A instituição em questão apresenta um edifício novo tendo funcionado pela primeira vez apenas no ano letivo 2010-2011.

A instituição apresenta uma tipologia de blocos retangulares, com corredor central, possui 20 salas de aulas, dessas dez salas são destinadas para as turmas de 1º CEB, quatro para as atividades de expressão plástica, duas para as Atividades de Tempos Livres (ATL) do 1º CEB, duas para a Educação Pré-Escolar, duas para o prolongamento do Jardim de Infância. Além destas salas existem ainda o refeitório, sala de pessoal docente, sala de reuniões, sala de coordenação, sala de atendimento aos encarregados de educação, sala de pessoal não docente, biblioteca, sala polivalente, reprografia e sala de cuidados médicos aos alunos.

No que se refere ao espaço exterior, este conta com dois parques infantis, um situado no 1º andar da instituição, estando este disponível para as crianças pertencentes ao Pré-Escolar e o outro no rés-do-chão dirigido às crianças do 1º CEB. A instituição contém ainda um espaço amplo envolto da instituição, onde as crianças brincam nos intervalos das aulas e na hora de almoço, sempre que o tempo o permite. No 1º andar da instituição as crianças têm ainda à disposição um campo de jogos, que vão usando rotativamente durante os intervalos.

Para finalizar, no que concerne ao horário na instituição, esta decorre das 7h45min até às 19horas, havendo tanto no período de manhã como da tarde Atividades

de Tempos Livres, visto que a componente letiva é apenas abrangida das 9h às 12h30min e das 14h às 15h30min, existindo monitores destacados para o efeito.

### **3.1.1. Caraterização do grupo**

A turma onde decorreu a prática educativa era uma turma de 2º ano de escolaridade do Ensino Básico, composta por 24 crianças, sendo 13 do género masculino e 11 do género feminino, apesar de todas as crianças terem sete anos de idade é de referir que esta é uma turma bastante jovem, visto que a maior parte das crianças completou os sete anos durante o primeiro período escolar. A turma apresenta ainda uma criança do género masculino, que se encontra a frequentar o primeiro ano de escolaridade no entanto na maioria das vezes este encontra-se numa sala à parte com uma professora destacada para o efeito.

No que concerne às aprendizagens, a turma apresentava um empenho elevado, mostrando interesse em aprender e na realização das experiências de aprendizagem desenvolvidas, mostrando conhecimentos prévios quanto aos conteúdos programáticos. No entanto algumas crianças revelaram algumas dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à atenção, obtenção de informação e na postura em sala de aula. As crianças, de um modo geral, demonstraram particular interesse pela leitura de histórias, este era visível aquando da leitura das histórias, onde as crianças permaneciam em silêncio ouvindo a história e no final pediam para proceder à leitura da mesma. Havia crianças que muitas vezes levavam para a sala de aula livros pedindo para que estes fossem lidos.

Também no que toca às experiências de aprendizagem no âmbito da matemática as crianças mostravam agrado pelo que era a área onde se notava um maior empenho e rapidez na execução de tarefas. Nas experiências de aprendizagem no âmbito do estudo do meio, nomeadamente as relativas às ciências, que envolvem atividades práticas, as crianças demonstraram um elevado empenho e motivação, isto pelo facto de proporcionar uma participação mais ativa. Ainda referente às aprendizagens, é notório o empenho e satisfação, na realização de atividades de expressão plástica, visto poderem contactar e explorar diferentes materiais, estando no entanto a trabalhar conteúdos relacionados com o programa.

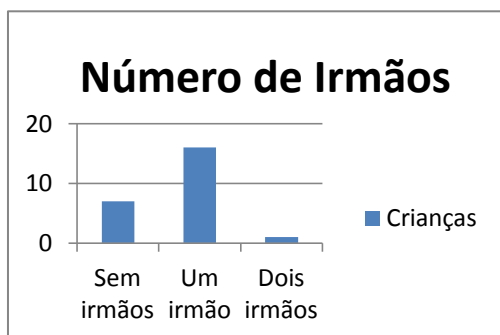
Regra geral, a turma distingue-se pelo facto de querer participar constantemente, pela rapidez com que efetua as tarefas apresentadas e na aquisição de conhecimentos, sendo uma turma bastante trabalhadora e empenhada. No entanto existem crianças que

apresentam um ritmo de aprendizagem menos elevado, demonstrando algumas dificuldades na execução das tarefas e levando mais tempo na sua conclusão. É ainda de referir a solidariedade existente entre as crianças, que aquando da finalização das tarefas propostas, pedem para ajudar os colegas a concluir as suas tarefas.

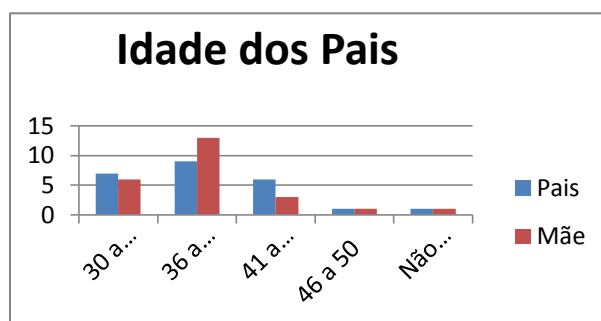
As crianças são maioritariamente meigas e simpáticas, no entanto são um pouco irrequietas e distraídas, querendo todas participar ao mesmo tempo, não sabendo esperar a sua vez de falar. Este grupo necessita estar constantemente em atividade, caso contrário surgem conversas paralelas que acabam por perturbar os colegas e afetar o ambiente de sala de aula. Desta inatividade surgem por vezes comportamentos inapropriados. A maior parte dos alunos já está junto desde o primeiro ano, e já frequentavam o mesmo Jardim de Infância, o que faz com que se sintam mais à vontade e tenham uma maior interação entre si.

Os encarregados de educação manifestam interesse pelo percurso escolar dos educandos, procurando que estes sejam assíduos e pontuais, têm o cuidado de verificar se os trabalhos de casa são feitos e pretendem que prossigam os estudos.

As crianças são provenientes de famílias pouco numerosas, tal como é possível verificar através da análise do gráfico abaixo apresentado.



**Gráfico 4** - Número de Irmãos



**Gráfico 3** - Idade dos Pais

A maioria das crianças tem apenas um irmão, sendo que sete crianças são filhas únicas. Da análise das idades dos pais é possível constatar que 37,5% dos pais tem idades de 36 a 40 anos e 29,17% tem idades de 30 a 35 anos e ainda 25% têm idades de 41 a 45 anos. No que respeita às mães 54, 17% tem idades de 36 a 40 anos, 25% tem idades de 30 a 35 anos e 12,5% tem idades de 41 a 45 anos.

Estas crianças provêm de famílias pertencentes a vários estratos sociais, a maioria delas com ensino secundário e superior, possuindo uma situação laboral estável.

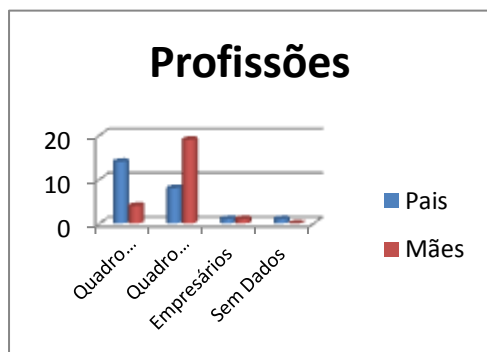


Gráfico 5 - Profissões dos pais

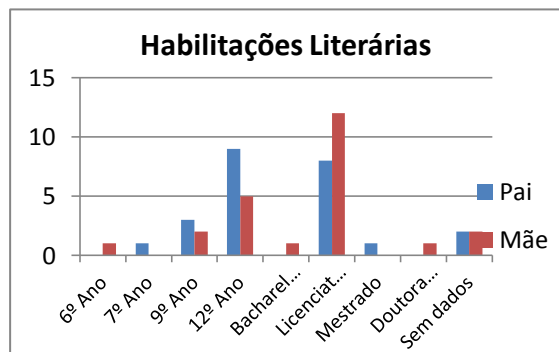
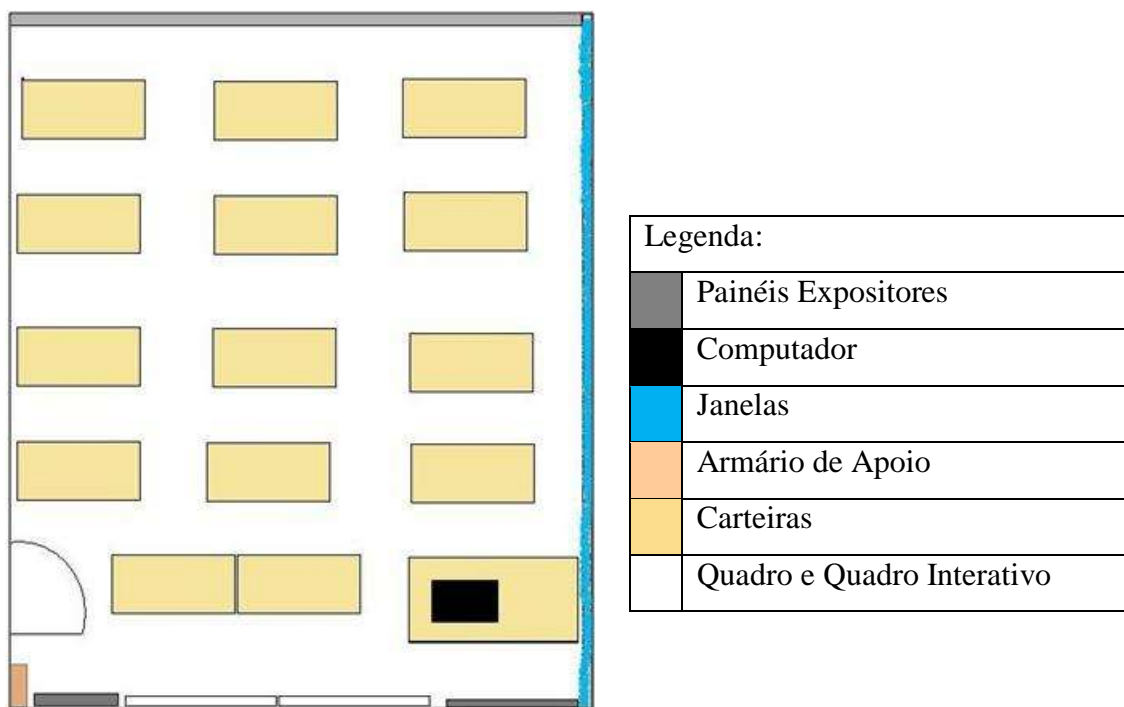


Gráfico 6- Habilitações Literárias dos pais

Através da análise do gráfico 6 podemos certificar que a maioria dos pais possui formação a nível superior, seguindo-se os que possuem formação a nível secundário. Existem ainda pais que possuem uma habilitação literária mais baixa, no entanto estes manifestam-se em menor quantidade. Quanto às profissões estas situam-se nomeadamente no quadro médio e superior. Através do gráfico 5, podemos verificar que, no que concerne às mães, estas possuem profissões pertencentes a quadros superiores. Neste quadro inserem-se profissões como enfermeiras, professores, entre outras. Por sua vez analisando as profissões dos pais, estas enquadram-se sobretudo no quadro médio, ou seja, profissões como, empregados de balcão, operários, motoristas. Verifica-se ainda uma mãe e um pai que são empresários. Com base nos dados apresentados, relativamente às profissões e habilitações literárias dos pais, podemos aí perspetivar o interesse dos pais em que os seus educandos prossigam os estudos.

### 3.1.2. Espaço, Materiais e Interações

A sala onde decorreu a prática pedagógica situava-se no rés-do-chão da instituição, estando organizada em filas. A sala continha um quadro branco, um quadro interativo, uma parede com placardes expositores, um armário fechado com materiais de apoio às atividades e aos dossiês dos alunos e ainda um computador.



**Ilustração 44-** Planta da Sala

Tal como é possível verificar na imagem, as crianças encontram-se dispostas por filas, esta disposição permite, segundo Arends (2008), “determinar os padrões de comunicação e relações interpessoais na sala de aula, como também influencia uma variedade de decisões diárias que os professores têm de tomar tendo em conta a gestão e a utilização de recursos escassos” (p. 127), deste modo, as crianças sabem qual o seu lugar pelo que a organização se torna mais fácil, ao possuir um lugar próprio o professor acaba por ter um destaque e a comunicação com as crianças é facilitada, no entanto este pode sempre circular pela sala de aula apoiando a criança sempre que necessário.

Um professor quando organiza a sua sala deve ter em conta o grupo de crianças que detém, bem como o que essa organização pode proporcionar em sala de aula não esquecendo que “A organização da sala tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (Sanches, 2001, p. 19), deste modo, a organização espacial deve proporcionar situações de interação entre os diferentes intervenientes, interações, essas que irão proporcionar trocas de conhecimento entre as crianças e entre as crianças e o adulto.

A sala em questão era um pouco pequena para o número de alunos que abrangia, pelo que a disposição das carteiras dificultava um pouco a circulação da professora na sala, apresentava uma boa iluminação, quer artificial, quer natural, possuindo uma

parede constituída basicamente por janelas. O espaço disponível em sala de aula é bastante importante, pois tal como refere Zabalza (1998) este é “um acúmulo de recursos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal” e a sua construção deve proporcionar “um ambiente rico e estimulante de aprendizagem” (p. 241). Pensamos que a sala poderia estar organizada de outra forma, de modo a permitir uma melhor circulação e permitir às crianças um maior conforto na mesma, visto que segundo Piaget (1978) citado por Horn (2004) “a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial do qual ela faz parte” (p. 15).

No que respeita aos recursos, existia um quadro interativo, um quadro branco, um computador, placares expositivos e um armário de apoio para a professora. Nos placares expositivos, são colocados regularmente criações das crianças, permitindo assim a quem entra na sala, ter uma perceção do trabalho realizado ao longo do ano letivo, além dos placares, também as paredes da sala servem para a afixação de trabalhos. A sala possui ainda um equipamento de aquecimento, o que é essencial para o conforto das crianças, em sala de aula, dadas as características climáticas da cidade. A disposição dos móveis e materiais estavam organizados de modo a responder às necessidades e interesses das crianças, visto que a “forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (Arends, 2008, p. 128), assim e sempre e que era pertinente a sua alteração, para realização de jogos, atividades práticas ou experimentais, esta era alterada.

Tal como aconteceu aquando da prática em contexto pré-escolar, também a turma onde decorreu a prática pedagógica possuía uma rotina diária, assim algumas das crianças quando chegavam à escola dirigiam-se às salas onde decorria o ATL e aí permaneciam até ao toque de entrada para a sala de aulas às 9 horas, tendo um intervalo de 30 minutos às 10h30min, retomando às 11h e saindo para almoço às 12h30min. Voltando depois à sala às 14h onde permanecem até às 15h30min ou 16h dependendo das atividades extracurriculares, tendo posteriormente um intervalo de 15min ou 30min voltando à sala para a lecionação das atividades extracurriculares.

Além desta rotina existia um horário que permitia às crianças ter a perceção do que iriam desenvolver ao longo do dia. Diariamente as crianças além das áreas do português, matemática e estudo do meio, as crianças têm ainda as atividades extracurriculares como o ensino do inglês, o ensino da música, a atividade física e

desportiva, e o apoio ao estudo sendo que estas áreas são lecionadas por docentes destacados para o efeito. Estas atividades tinham horas estipuladas para serem lecionadas, podendo ser logo pela manhã, no final da manhã ou ao final da tarde. As diferentes áreas lecionadas pela professora titular de turma, língua portuguesa, matemática, estudo do meio, expressões e área de projeto estão também distribuídas no horário. Este horário não tinha uma estrutura rígida, pelo que as áreas disciplinares poderiam não ser ministradas conforme a apresentação no horário, existindo uma flexibilidade de acordo com o ritmo de trabalho das crianças. Apesar dessa flexibilidade todos os dias eram abordadas as áreas da matemática, língua portuguesa e estudo do meio, pelo que normalmente a área do estudo do meio era trabalhada na parte da tarde. No que respeita às rotinas concordámos com Zabalza (1998) quando afirma que “As rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido, e ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir” (p. 52). Na presença de uma rotina, o dia-a-dia passa a ser previsível para as crianças, permitindo uma maior segurança e autonomia nas crianças. A existência desta rotina permite ainda segundo Zabalza (1998) promover “atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se queiram colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente, seja por sugestão de uma criança ou do grupo” (p.195).

A existência de uma rotina diária implica também a existência de interações entre os intervenientes. Ao longo da observação e da prática pedagógica foi possível constatar a cooperação existente entre as crianças e com o professor. As interações estabelecidas entre professor/aluno eram baseadas nomeadamente em momentos de diálogos, de exposição de conteúdos, e nos intervalos. Estes momentos proporcionavam reflexões em grande grupo, conseguidos através da proposta de questões e desafios. O professor realizava ainda um apoio individualizado às crianças sempre que estes manifestavam necessidade, tentando dar respostas imediatas às crianças. No entanto caso se encontrasse a meio de uma atividade ou explicação, não interrompia a mesma para responder às crianças, esperava até ao final da explicação.

Quanto às interações criança/criança estas eram bastantes, até porque tal como já foi referido anteriormente, estas já se conheciam deste a idade pré-escolar, existindo por isso um grande à vontade entre as mesmas. Ainda que as interações mais frequentes fossem em pequenos grupos ou em pares, a verdade é que também existiam interações

frequentes em grande grupo. As crianças mostram bastante cooperação e proteção entre elas, querendo sempre ajudar os colegas a terminarem as suas tarefas.

### **3.2. Experiências de aprendizagem integradoras no 1º Ciclo**

Neste ponto serão descritas algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1º ciclo. As experiências de aprendizagem descritas emergiram da leitura de livros, *Grão de Milho* e *Cuquedo* (2011), e abordam todas as áreas de conteúdo. Quanto ao desenvolvimento das experiências de aprendizagem, estas desenvolvem-se partindo dos interesses e necessidades das crianças, estando no entanto em conformidade com os programas e metas de aprendizagem para o 1º CEB.

#### **3.2.1. Experiências de aprendizagem relativas à leitura do livro “Grão de Milho”: “Como se desenvolvem as sementes?”**

As atividades educativas iniciaram-se com a apresentação de um livro, uma vez que a escola tem um papel decisivo no que se refere à divulgação do livro e da leitura, deste modo, reforçamos a ideia de Sobrino (2000) ao referir que “À escola cabe a tarefa de fazer de intermediário entre os livros e aqueles que apesar de tudo os ignoram, a escola tem ao seu alcance numerosos meios” (p. 75). Neste caso, optámos pela história *Grão de Milho* de Olalla González. A escolha do livro adveio da mensagem que esta pretende transmitir. Após a sua apresentação, as crianças referenciaram que já conheciam o livro, pelo que foi solicitado um voluntário que recontasse a história. Depois do reconto oral, procedeu-se então à leitura do mesmo. No final da leitura focaram-se alguns aspetos da história, nomeadamente a mensagem que transmite, a estrutura encadeada que apresenta e o ritmo acumulativo que permite estimular a oralidade. De forma a analisar a história partindo da gramática já trabalhada pelas crianças, transcreveu-se no quadro um excerto da história, tendo sido analisados os nomes, adjetivos e pontuação, desta análise pretendia-se essencialmente verificar as aprendizagens que as crianças possuíam até então, pelo que não se verificaram grandes dificuldades na análise do pequeno excerto. Quando as crianças já sabem ler, devem promover-se atividades de leitura de forma a “diversificar as situações de leitura”. Desde a leitura individual, em grupo, silenciosa, ler para os outros, ouvir ler os outros, “são exemplos de situações de leitura a cultivar” (Reis et al., 2009, p. 64), foi o que procurámos implementar.

Uma parte da aula foi dedicada a uma estratégia de leitura. Para tal foi dada oportunidade a uma criança que escolhesse um local onde quisesse realizar a leitura de uma parte da história e que se posicionasse conforme quisesse, como se verifica nas ilustrações 45 e 46.



**Ilustração 45-** Criança a ler o livro



**Ilustração 46-** Criança a ler o livro

Os colegas que se encontravam com a cabeça pousada na mesa e de olhos fechados teriam de adivinhar através da leitura, ou seja colocação de voz, o local de onde provinha o som, adivinhando qual o local escolhido pelo colega. A criança que adivinhasse teria a oportunidade de repetir o processo do colega, esta atividade foi realizada por todas as crianças. Apesar da simplicidade da atividade educativa, esta requeria bastante concentração, assim como silêncio, para que fosse perceptível o local em que se encontrava o colega, por sua vez esta atividade permitiu também às crianças perceberem o quão importante pode ser o silêncio, nomeadamente para a perceção dos sons. Com a atividade educativa proporcionada as crianças puderam também desenvolver competências no que respeita à leitura, tal como referem Bentolila, Chevalier, Falcoz – Vigne (1991, p. 22) citado por Sá (2004) “a leitura em voz alta permite testar capacidades importantes no âmbito da leitura, tais como o domínio das correspondências grafema-fonema e a competência de expressão oral.” (p. 29). Inicialmente como não existia muito silêncio houve alguma dificuldade em identificar o local onde tinha sido realizada a leitura. Com o avançar da atividade, o entusiasmo e a vontade de acertarem acabou por empolgar as crianças e o silêncio foi surgindo naturalmente, pelo que foi possível constatar com as crianças no final da atividade que estas decorreu melhor na parte final, pelo facto de existir mais silêncio na sala, tendo sido mais audível e perceptível a colocação dos colegas.

As atividades educativas que permitem trabalhar a leitura são importantes visto que, esta é “um processo complicado e complexo que tem origem na simples

descodificação grafonémica e progride no seu aspecto mais abrangente de atribuição de um significado a esta descodificação” (Rigolet, 1997, p. 25). Assim, a sua finalidade passa pela compreensão da mensagem escrita, permitindo o processamento da informação para que “aprenda através da compreensão das leituras que faz” (Azevedo, 2007, p. 10). Por sua vez, ao ouvirem histórias, as crianças estão a desenvolver a organização do discurso, a apropriarem-se de elementos narrativos, aprendendo ainda a estruturar a linguagem escrita, a adquirir novo vocabulário, e a interagir com outros pares (idem, 2007). Tal com já foi referido a leitura é um ato complexo que “requer abstracção, capacidade de pensar, reflectir” (idem, p. 70), esta reflexão é referente ao que o leitor já sabe sobre o que lê, havendo de certa forma uma interação entre o real e o que é lido. É através desta interação que se irá desenvolver o pensamento crítico e divergente, abrindo-se novos mundos e horizontes, permitindo também desenvolver competências para o seu crescimento enquanto participante na sociedade em que vive (idem, 2007).

No entanto, a criança, não deve ler, porque é obrigada, mas sim ler, pelo gosto e prazer proporcionado pela leitura, neste sentido, é necessário saber ler e existir motivação para tal, sendo o professor um mediador entre ambos. Pelo que e na opinião de Azevedo (2007) “é imprescindível que este se encontre munido de ferramentas que conduzam ao desenvolvimento do gosto pela leitura, para que a mesma deixe de ser sinónimo de trabalho, e até aborrecimento” (p.70).

No seguimento da história, e recorrendo à personagem principal da história, o grão de milho, distribuiu-se por cada criança um saco que continha 20 grãos de milho e foi solicitado que com os mesmos formassem conjuntos, em que pelo menos dois desses conjuntos teriam de conter o mesmo número de elementos.

*DC: Professora mas podemos ter mais de dois com o mesmo número de elementos?*

*Professora Estagiária: Sim! Podem ter os que quiserem com o mesmo número de elementos. Quando terminarem façam o registo no caderno da escola.*

*MB: Podemos fazer de várias maneiras, ora podemos?*

*Professora Estagiária: Há várias maneiras de fazer os conjuntos, com 20 feijões podemos fazer muitos conjuntos diferentes.*

*DM: Posso ir fazer o meu ao quadro?*

*Professora Estagiária: Fazes o teu no quadro, e depois explicas aos teus colegas como fizeste.*

*(A criança fez a sua representação no quadro)*

*DM: Eu fiz  $2+2+2+3+3+3+5$ , tudo junto dá 20.*

*MB: Eu fiz dois grupos de 10, que dá 20.*

*DC: Eu fiz cinco grupos de 2 e dois grupos de 5, que também dá 20. Há muitas formas de fazer com a professora disse.*

*Professora estagiária: Vamos pegar nos conjuntos que o DM fez e vamos aprender uma coisa nova. Então o DM fez três conjuntos de 2, três conjuntos de 3 e um conjunto de*

5. Pegando só nos conjuntos de dois, eu posso escrever assim: (Representou, enquanto explicava):  $3 \times 2$

Professora estagiária: Nós temos três vezes o conjunto de dois elementos.

MB: Isso é o sinal de vezes ora é?

DC: Então o de 3 é  $3 \times 3$ ?

Professora estagiária: Muito bem, o de três vai ficar  $3 \times 3$ , porque temos três vezes o conjunto de três elementos. E como o MB já referiu este é o sinal de vezes. Alguém sabe em que operação se usa o sinal de vezes?

MB: É nas tabuadas.

DC: Nas contas de vezes, que não me lembro o nome.

Professora Estagiária: A essas contas nós chamamos multiplicações.

No decorrer das aulas é oportuno que os professores permitam às crianças comunicar a resolução das suas tarefas e atividades. Segundo os autores da revista Educação e Matemática (2008) é extremamente importante que os alunos apresentem e discutam argumentos matemáticos e é através desta construção que se podem introduzir a justificação das próprias ideias e ideias de outros. O aluno apresenta explicações acerca dos seus raciocínios e discute ideias que lhes são fornecidas por diversos tipos de materiais através da justificação matemática. Também Lampert (1990) citado por Melo refere que devem ser dadas aos alunos

oportunidades para testarem as suas ideias com base no conhecimento partilhado na comunidade matemática da sala de aula (...). Quando essas ideias são apresentadas em público, os alunos poderão beneficiar por participarem na discussão e o professor poderá orientar as suas aprendizagens (2008, p. 67).

Desta forma, achou-se pertinente que as crianças fizessem as suas comunicações aos restantes colegas, caso o desejassem. Nesta linha, também Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) referem que “Ser capaz de comunicar matematicamente, tanto por escrito como oralmente, constitui um aspecto essencial na competência matemática que todos devem desenvolver” (p. 35). Exploradas as diferentes conceções apresentadas pelas crianças elaborou-se um conceito para multiplicação, por parte das crianças, visto ser mais fácil para elas apropriarem-se primeiramente do conceito de multiplicação e só depois partir para a tabuada. As crianças definiram multiplicação como sendo uma soma de parcelas iguais e em que o sinal usado é o sinal vezes ( $\times$ ). Nas ilustrações abaixo, observámos alguns dos conjuntos formados pelas crianças.



**Ilustração 48-**Conjuntos formados pelas crianças























**Ilustração 47-** Conjuntos formados pelas crianças

Trabalhado o conceito de multiplicação, partiu-se para a tabuada do dois, para tal, e recorrendo aos grãos de milho distribuídos, pediu-se às crianças para que se juntassem em pares. Formados os pares foi solicitado às crianças que procurassem encontrar diferentes conjuntos que poderiam formar com dois grãos de milho, registando no caderno as diferentes formas.



**Ilustração 49-** Registo dos conjuntos formados pelas crianças

Posteriormente com quatro, depois com seis, oito, dez, doze, catorze, dezasseis, dezoito e vinte. Desta forma, as crianças estavam a formar conjuntos de modo a obter, os que correspondem à tabuada do dois, com esta atividade pretendia-se essencialmente que as crianças tivessem uma melhor compreensão acerca da elaboração das tabuadas, não sendo apenas um mecanismo que as crianças aprenderiam memorizando, pretendia-se então que as crianças percebessem o processo de construção da tabuada, pois o mais importante é a compreensão e a relação existente entre as operações (Abrantes, Serrazina & Oliveira). Após as representações das crianças (ilustração 49), que serão apresentadas na tabela abaixo apresentada, converteram-se essas representações em adições e posteriormente em multiplicações.

• Com dois grãos		• Com quatro grãos	
			
2x1	1x2	4x1	2x2
• Com seis grãos		• Com oito grãos	
			
2x3	3x2	2x4	4x2
• Com dez grãos		• Com doze grãos	
			
2x5	5x2	2x6	6x2
• Com catorze grãos		• Com dezasseis grãos	
			
2x7	7x2	2x8	8x2
• Com dezoito grãos		• Com vinte grãos	
			
2x9	9x2	2x10	10x2

**Tabela 3-** Representações das crianças

Quando todas as representações ficaram convertidas em multiplicações, as crianças foram questionadas acerca do nome daquele conjunto de multiplicações. Apesar das tabuadas serem algo novo, aquando da sua introdução, não houve dificuldade por parte das crianças em identificar as sequências e normalidades presentes na tabuada do dois. Trabalhar as tabuadas é importante pois estas “...são muito uteis e o seu uso e memorização deviam ser estimulados a par da prática das operações lógicas” (Reis, 2004, p. 175), deste modo esta deve ser tida em conta, não só porque faz parte do Programa de Matemática do Ensino Básico (PMEB), mas também pelas competências que pode desenvolver junto das crianças. Ainda no âmbito desta tabuada foi pedido às crianças que descobrissem as regularidades nela presentes, visto que ao fazerem-se

“testam conjecturas, argumentam e comunicam oralmente ou por escrito as suas conclusões” (Abrantes, Mendes, & Guimarães, 2001, p. 68), permitindo o desenvolvimento da comunicação matemática.

Durante o período em que as crianças trabalhavam diretamente com os grãos de milho, foram várias as crianças que referiram algumas das suas funções, neste sentido, desenvolveu-se uma articulação de conteúdos entre as diferentes áreas, visto que podem ser trabalhadas de uma forma integrada. Pelo que devem ser tidas em conta no momento de planificar, para que sejam aplicadas atividades que articulem os diferentes conteúdos, e não a abordagem às diferentes áreas discriminadamente. Assim o grão de milho serviu ainda para iniciar as experiências de aprendizagem relacionadas com a área do estudo do meio, dado que, as crianças se pronunciaram acerca das funcionalidades do grão. Esta atividade serviu essencialmente para perceber as conceções que as crianças possuíam acerca das sementes, nomeadamente no que toca às características e processo de germinação. A professora estagiária levantou a seguinte questão “Hoje falámos da história do Grão de Milho. Mas o que será um grão de milho? Para que serve?”, sendo as respostas das crianças variadas.

*NM: Serve para fazer pipocas.*

*DSC: Podemos pôr na salada.*

*MB: Podemos fazer sopa com o milho.*

*DC: Podemos comer milho assado.*

*Professora Estagiária: E como será que nasce o grão de milho, será através de uma árvore, da terra...*

*MB: Eu acho que é da terra, que semeamos e depois nasce o milho.*

*DC: Eu também acho que é da terra.*

*Professora Estagiária: Então se nasce da terra e precisamos de semear, o que será um grão de milho?*

*NM: Uma semente?!*

*Professora Estagiária: Muito bem, o grão de milho é uma semente. E será que as sementes são todas como a do grão de milho?*

*MB: Eu acho que elas são todas iguais, mas de diferentes tamanhos, porque há coisas maiores que o milho.*

Todo o grupo tinha a mesma conceção que o MB, de que as sementes tinham todas a mesma forma, no entanto o tamanho variava consoante o produto em que resultava, isto é, a forma de uma semente de milho e de fava era a mesma, no entanto, quanto ao tamanho, para as crianças a do milho era maior, pois a espiga é maior que as favas. Dado isto, as crianças foram interpeladas acerca de outras sementes que conheciam, estas foram registadas no quadro. Posteriormente apresentou-se às crianças um PowerPoint de onde constavam alguns exemplos de sementes: feijão, ervilha, fava,

lentilha, milho, cebola, abóbora, pepino, trigo, laranja, maçã, uva, cereja, amêndoa e pêssego. Perante a apresentação foi pedido às crianças que completassem uma tabela, intitulada “Tipo de sementes”, de modo a agrupar as sementes quanto ao tipo, pelo que foram referindo os diferentes tipos de sementes que existiam e foram agrupando, no decorrer da mesma as crianças não mostraram grande dificuldade na sua execução, no entanto surgiram algumas dúvidas na classificação das sementes de alface. Desta forma, as sementes foram agrupadas em sementes de legumes, flores e hortícolas, sendo a tabela, apresentada abaixo, na ilustração 50, registada no caderno diário.



**Ilustração 51-** Classificação das sementes



**Ilustração 50-**Sementes disponibilizadas

Ainda no seguimento da temática, as sementes, a turma foi dividida em cinco grupos. A cada um dos grupos foi distribuído um copo (ilustração 51) com diferentes sementes; ervilha, feijão vermelho, feijão branco, tremoço, cebola, grão-de-bico, milho e feijão-frade; e uma lupa. Para a realização da atividade, a sala sofreu uma reorganização, de modo a facilitar o trabalho em grupo. Às crianças foi pedido que as agrupassem consoante as características que as distinguem nomeadamente a cor, forma, textura e tamanho. Temos presente que este tipo de experiências que envolvem observações e manipulações “permitem às crianças aprofundar conhecimentos sobre o mundo, possibilitam o estabelecimento de semelhança e diferença, ajudam a reconhecer mudanças e a compreender fases e processos” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2010, p. 58). Esta atividade tornou-se motivante, dado que as crianças tiveram a oportunidade de contactar diretamente com os materiais e apesar da existência de algum barulho, este advinha de conversas acerca da temática e da vontade de querer saber mais. Ao contactarem diretamente com os materiais as crianças podem explorar mais facilmente características que não seriam tão visíveis de observar se não houvesse contacto direto,

por outro lado é importante que as crianças contactem com materiais que normalmente não têm acesso.



**Ilustração 52-** Germinação

Durante a observação das crianças, foi possível verificar que muitas delas fizeram o comentário de como seria possível uma “coisa tão pequena”, transformar-se numa “coisa tão grande”. Dado isto, e uma vez que, o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) faz referência ao desenvolvimento de competências no que toca à identificação de relações entre as características do meio e dos seres vivos. Depois de registadas as diferentes características das sementes, as crianças foram confrontadas com a seguinte questão “Como será que se comportam as sementes na presença de água?”. Desta forma, foi distribuído a cada criança uma carta de planificação onde as crianças colocaram o registo das suas previsões em relação ao que aconteceria às sementes na presença de água. Com a elaboração da carta de planificação foi possível ter a perceção das concepções das crianças, a forma como veem a questão-problema a resolver, como se iriam verificar as previsões. A elaboração da carta de planificação acaba por ser uma estratégia importante para o professor, visto que permite que este conheça as concepções das crianças, podendo desenvolver estratégias de modo a modificar essas mesmas concepções. (Martins et al., 2007).

Conhecer o mundo ajuda a criança, pois “desde a comprovação pessoal até ao conhecimento através do testemunho, da informação e do ensino dos outros” (Abrantes, Mendes, & Guimarães, 2001, p. 75), muito se aprende. Algumas das crianças sabiam o processo que se iria desenrolar, no entanto não conheciam etapa a etapa o que sucederia, com a atividade e com o seu registo na carta de planificação, as crianças puderam não só fazer as suas previsões assim como constatar os factos. Deste modo é “...indispensável nestas idades, quer por permitir (re)organizar as suas ideias, no sentido de as ir tornando mais próximas de ideias científicas, (...), quer por ajudar a estruturar a

noção de tempo” (Martins et al., 2007, p.13). Por seu turno, o registo acabou por ser uma forma das crianças, verificarem melhor as observações através da representação gráfica efetuada. Na carta de planificação era ainda pedido às crianças que todas as semanas fizessem o registo da evolução das diferentes sementes (milho, feijão branco e feijão preto) que se encontravam embebidas em água. Após quatro semanas de observações e registos as crianças registaram a observação feita e escreveram com a colaboração da professora estagiária a resposta à questão problema. No entanto o resultado não foi o esperado, pois nenhuma das sementes se desenvolveu, pelo que se chegou à conclusão que isto poderá ter acontecido pela falta de água, visto que os copos se encontravam perto do aquecimento, ou então pela falta de luz solar, visto que a sala só disponha da luz solar na parte da manhã. Ao longo das quatro semanas as crianças foram registando na folha de registo os resultados que iam observando, fazendo o desenho relativo à observação feita. Como no final das quatro semanas não foi possível observar qualquer desenvolvimento nas sementes, as conclusões retiradas foram relativas ao acontecimento observado. No entanto como na sala do lado esta atividade também tinha sido desenvolvida e uma das sementes (milho) se desenvolveu foram apresentados às crianças os copos presentes nessa sala e discutido o que teria acontecido, caso tudo tivesse corrido bem com as nossas sementeiras.

Hoje em dia, a sociedade em que vivemos “exige” uma formação científica por parte dos cidadãos, visto que as ciências e tecnologias são áreas em desenvolvimento, pelo que os cidadãos devem “dispor de um conjunto de saberes de domínio científico-tecnológico que lhes permita compreender alguns fenómenos importantes do mundo” (Martins et al., 2007, p. 16), permitindo que este tome decisões de modo responsável. Deste modo, torna-se importante haver uma referência às ciências logo nos primeiros anos de escolaridade. Neste sentido Martins et al. (2007) referencia ainda que a escola básica deve proporcionar às crianças oportunidades que permitam compreender o processo e natureza das ciências, assim como o desenvolvimento da atitude científica diante dos problemas que possam surgir. Trabalhar as ciências torna-se importante não só por desenvolver competências importantes na formação de cidadãos ativos, mas também porque estas atividades alimentam a curiosidade das crianças, despertando normalmente admiração, entusiasmo e interesse no seu desenvolvimento, estas atividades quando são refletidas ajudam a desenvolver o pensamento crítico, criativo e metacognitivo, que irão permitir a tomada de decisões na resolução de problemas pessoais e sociais (Martins et al., 2007).

Em jeito de conclusão, podemos referir que as atividades decorrentes da leitura do livro “Grão de Milho” foram bem recebidas pelas crianças, que mostraram interesse e empenho em saber mais sobre as temáticas abordadas, nas diferentes áreas. Através do preenchimento da carta de planificação, foi possível verificar que as concepções das crianças relativamente ao desenvolvimento das sementes eram as corretas. No que respeita à área da matemática, estes demonstraram bastante empenho, não só no que respeita a esta experiência de aprendizagem mas também a todas as outras desenvolvidas ao longo da prática pedagógica. Apesar do imprevisto, relativamente ao desenvolvimento das sementes a testar, podemos referir que as atividades realizadas foram bem-sucedidas e as principais competências relacionadas com as atividades foram adquiridas pelas crianças.

### **3.2.2. Experiências de aprendizagem relativas à leitura do livro “Cuquedo”: “À procura do Cuquedo”**

Com o intuito de trabalhar o texto descritivo recorreu-se ao uso da narrativa como técnica de ensino de Kieran Egan. Nesta caso, as crianças contactaram com a história *O Cuquedo* (2011) de Clara Cunha e Paulo Galindro, inicialmente foi feita a análise dos elementos paratextuais que tinham sido trabalhados aprofundadamente no dia anterior, assim foi feita referência ao título, à autora, ao ilustrador, à editora e do tema que poderia tratar. Com a análise dos elementos paratextuais, pretendia-se motivar as crianças para a leitura, nesta linha também Azevedo (2007) refere que este tipo de atividade pretende “atiçar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizar as suas referências intertextuais, colocar, desde logo, hipóteses sobre o texto” (p. 134).

Procedeu-se depois à leitura da história por parte da professora estagiária. Depois as crianças pronunciaram-se acerca da história e da personagem principal - o Cuquedo, visto tratar-se de um personagem omissivo, de modo a suscitar a curiosidade das crianças.



**Ilustração 53-Quadro**

Dando seguimento à aula foi construída uma tabela no quadro, esta possuía três colunas, numa das colunas colocou-se a seguinte pergunta “O que sabemos?”; numa outra “O que queremos saber?”; e na terceira “Como vamos descobrir? E onde procurar?”. Recorrendo aos tópicos e temas que as crianças pretendiam saber acerca da história e ficaram a saber depois da leitura procedeu-se ao preenchimento da tabela. Com este tipo de atividades estamos a proporcionar às crianças a participação ativa no processo de ensino, dando-lhe assim a possibilidade de escolherem o que pretendem saber acerca da personagem da história.

<i><b>Cuquedo</b></i>		
<i>O que sabemos?</i>	<i>O que queremos saber?</i>	<i>Como vamos descobrir? E onde procurar?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>É assustador</i></li> <li>- <i>Prega sustos a que fica parado no mesmo lugar</i></li> <li>- <i>É mau</i></li> <li>- <i>Chegou à floresta</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Se é peludo</i></li> <li>- <i>Se tem orelhas grandes</i></li> <li>- <i>Se tem olhos vermelhos</i></li> <li>- <i>Se é grande</i></li> <li>- <i>que cor tem</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ver as imagens</i></li> <li>- <i>Dares pistas</i></li> <li>- <i>Fazes gestos</i></li> <li>- <i>Ver o livro na biblioteca</i></li> <li>- <i>Pesquisar na internet</i></li> </ul>

**Tabela 4-** Dados do Cuquedo

Aquando da apresentação do quadro, as crianças mostraram-se um pouco reticentes, quanto à finalidade do mesmo, pois tratava-se de algo novo para elas, pelo que perguntaram o porquê de estarmos a preencher uma tabela. Nesta atividade foi possível fazer uma comparação com as experiências de aprendizagem desenvolvidas em educação pré-escolar, onde se recorreu à mesma estratégia. No entanto, no pré-escolar não se verificou um questionamento das crianças face à atividade a desenvolver, outras das diferenças mais notadas foram relativamente ao que queriam saber, sendo que as crianças no pré-escolar se mostraram mais curiosas do que as de 1º CEB, tendo apontado muitas coisas a descobrir. Também no que se refere ao modo como se iriam fazer essas descobertas, houve algumas diferenças, enquanto no pré-escolar o mais simples seria perguntar a familiares ou à comunidade escolar, no 1º CEB as opções passariam por pesquisar, na internet, procurar o livro na biblioteca, ou então recorrer-se a jogos de mímica e de pistas.

Após o preenchimento da tabela, que foi realizado pelas crianças, cada criança voluntariamente registou na tabela o que pretendia saber sobre o Cuquedo e as sugestões para recolherem essa informação. De modo a conhecerem-se as concepções das

crianças acerca do Cuquedo, foi distribuído a cada criança uma folha branca para que escrevessem um texto descritivo. Pretendia-se que descrevessem o Cuquedo quanto à cor, à forma, ao tamanho e outras curiosidades que considerassem importantes. No final eram convidados a realizar o desenho do Cuquedo tendo em conta a descrição feita, como podemos verificar nas ilustrações abaixo apresentadas.

### ***O Cuquedo***

*Era uma vez, o reino da selva. Essa selva tinha poucos animais, até nem tinha o rei leão. Num dia de chuva e trovões, o Cuquedo voltou. Pregou a toda a gente sustos.*

*Já vos falei dele?*

*Ele era muito assustador, vem da Ásia e alimenta-se de sustos. Ele é castanho, tem olhos verdes e o cabelo em pé. Ele era pequeno mas assustava qualquer um. (RP)*



**Ilustração 54**-Descrição das crianças



**Ilustração 55**-Descrição das crianças

### ***O Cuquedo***

*Era uma vez um animal assustador chamado Cuquedo, assustava toda a gente que ficava parada. Ele era azul, peludo, tem olhos vermelhos, tinha garras e enganava as pessoas para as assustar. Tinha sa orelhas como os esquilos e é um animal muito grande e mau.(MB)*

### ***O Cuquedo***

*O Cuquedo é mau e assusta quem está no mesmo lugar, ele tem a cor castanha clara, é grande, vive numa aldeia, come carne, assusta as pessoas porque gosta muito. Ele gosta muito de dormir, de comer, é magrinho, ele tem a pele com muitas bolinhas, tem garras muito grandes e ele agora viu uma pessoa no mesmo lugar e puuuuuuum. (CV)*

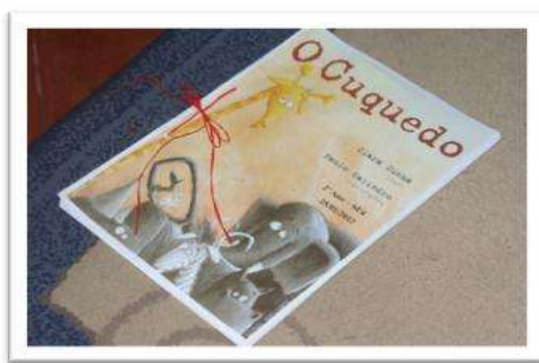


**Ilustração 56**-Descrição das crianças

Estes foram alguns dos textos elaborados pelas crianças. No final os textos foram recolhidos e foi elaborado um livro de onde constavam os diferentes textos elaborados pelas crianças, bem com as respetivas representações gráficas. A realização desta atividade acabou por ir ao encontro da ideia de Azevedo (2000) que afirma que “se se não praticam técnicas de apropriação e produção baseadas numa sistematização

progressiva mediante textos dirigidos, os alunos terão dificuldades em cingir-se a técnicas concretas de expressão escrita” (p. 85). Desta forma, preconiza-se que se pratiquem simultaneamente o texto livre e o texto dirigido. Mantendo-se por um lado, a liberdade expressiva própria e, por outro, a aprendizagem de conteúdos, que uma vez assimilados se inserem nas produções livres por parte dos alunos. Recolhidos os textos e usando a capa do livro “O Cuquedo”, foi elaborado um livro com todos os textos descritivos, concluído o livro as crianças que assim desejaram puderam comunicar aos colegas as suas criações, uma vez que

a leitura de textos de produção própria pode motivar o aluno. É benéfico que a autoavaliação de textos escritos se realize de forma interativa entre todos os alunos, pelo que se torne pertinente após a criação de textos, que estes sejam comunicados à turma (Borrás, 2001, p. 377).



**Ilustração 57**-Livro elaborado pelas crianças

Posteriormente procedeu-se novamente à leitura da história, sendo que desta feita foram mostradas as imagens da história, de modo a dar a conhecer às crianças o verdadeiro Cuquedo, apesar de inicialmente ter sido estruturada uma tabela onde as crianças puderam “escolher” o que pretendiam saber acerca do personagem omissis, dada a falta de tempo, não foi possível prolongar a atividade, pelo que não houve uma pesquisa por parte das crianças, no sentido de descobrirem a personagem, apenas a criação de um texto onde puderam descrever a forma como viam a personagem, partindo da história lida.

Para o desenvolvimento das atividades no âmbito do português escolheram-se atividades de escrita, uma vez que esta está presente em diversas situações do dia-a-dia, e se verificou não ser uma área de grande interesse para as crianças. Assim, dada a importância da escrita, desenvolveram-se ao longo da prática pedagógica, atividades de escrita criativa, de modo a motivar as crianças para a escrita, pois “torna-se indispensável levar a criança a tomar consciência da importância da sua função, da sua

utilidade” (Azevedo, 2000, p.42), desempenhando a escola um papel importante neste aspeto. Ao possuírem um bom domínio da linguagem escrita, as crianças estão segundo Azevedo a criar a condição “necessária para a elaboração do pensamento, para o desenvolvimento do raciocínio e também para o sucesso em todas as disciplinas” (2000, p. 83).

Dada então a importância da escrita, e o facto de não haver por parte das crianças um grande empenho e entusiasmo no que respeita a atividades relacionadas com a escrita, houve o cuidado de criar e proporcionar situações de aprendizagem que fossem motivadoras e despertassem o interesse das crianças. Assim, tendo presente a ideia de Azevedo (2000) preconizaram-se situações de escrita livre e criativa, para que as crianças se fossem apropriando da escrita de forma, menos formal, e que se sentissem mais motivadas. A escrita criativa, além de ser uma forma das crianças trabalharem a escrita de forma mais lúdica, é ainda um dos melhores processos para “estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência. Nessas atividades colocam-se em evidência as relações entre a escrita e as outras expressões da linguagem” (Condemarin & Chadwick, 1987, p. 159), pelo que devem ser tidas em conta pelo professor.

Em seguida e de modo a que as crianças “considerem a Matemática como uma teia de relações, fortemente ligada a outras áreas curriculares e ao mundo que os rodeia, e não como uma Ciência isolada, inacessível e fechada sobre si mesma” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale, & Pimental, 2008, p. 58), recorreu-se à articulação de conteúdos entre a área da matemática e a área de estudo do meio, estando a trabalhar ao mesmo tempo também a área de formação cívica, visto que as crianças procederam a uma votação. Partindo dos animais presentes na história foi pedido às crianças que referissem de entre o hipopótamo, o rinoceronte, a girafa, a zebra e o elefante, qual era o seu animal preferido. Assim foram registados no quadro os nomes dos animais e à medida que as crianças iam referindo qual o animal preferido ia sendo feita a anotação no quadro. Registadas as opiniões das crianças e organizada a informação numa tabela, procedeu-se à construção de um pictograma, para tal foi disponibilizada uma cartolina e imagens dos animais presentes na história. Foi então solicitada a colaboração de uma criança para a construção do pictograma, esta foi colocando no animal a imagem dos animais consoante o número de votos que obteve. No entanto, enquanto a criança ia procedendo à colocação das imagens as restantes acabaram por dispersar um pouco, por acharem “injusto”, todos terem procedido à votação e apenas uma criança participar na construção do pictograma, deste modo a forma como se procedeu à construção do

mesmo poderia ter sido diferente. Pelo que, no final da votação e da contagem dos votos que cada animal obteve poder-se-ia ter optado por que cada criança colocasse a imagem do animal que escolheu no respetivo lugar no pictograma, permitindo assim que todas as crianças participassem na sua construção, e mantendo-as mais atentas e empenhadas no desenvolvimento da atividade, nas ilustrações abaixo apresentadas, podemos verificar o pictograma construído pelas crianças.



**Ilustração 59-Pictograma**



**Ilustração 58-Pictograma**

Construído o pictograma realizou-se a análise do mesmo, quanto ao animal mais e menos votado, levando a análise para temáticas que tinham vindo a ser trabalhadas ao longo das semanas, como por exemplo: o dobro, o triplo e o quádruplo. Desta forma, foi colocada a seguinte questão:

*Professora Estagiária: Será que podemos dizer que algum dos animais teve o dobro dos votos de outro?*

*Grupo: Não.*

*Professora Estagiária: Então e porque é que não podemos dizer isso?*

*Grupo: Porque os números não são o dobro uns dos outros.*

*MB: Mas há um que é o triplo.*

*Professora Estagiária: Então e qual esse animal?*

*MB: A girafa tem o triplo dos votos da zebra.*

*MC: A girafa tem 3 votos e a zebra só tem um. E se fizermos  $3 \times 1$  é 3.*

*Professora estagiária: Muito bem. E será que temos algum animal que tenha o quádruplo dos votos?*

*Grupo: Não.*

Após a análise do pictograma construído, realizaram-se alguns exercícios de verificação, relacionados com a temática que tinha vindo a ser trabalhada e também com as tabuadas. No desenvolvimento da experiência de aprendizagem, a escolha da construção do pictograma, adveio do facto de ser importante formar cidadãos capazes de interpretar grandes quantidades de informação, até porque estes estão presentes em várias situações do quotidiano. Deste modo, é pertinente que as crianças desenvolvam

“a sua capacidade de usar a matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar, assim como a auto-confiança necessária para fazê-lo” (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999, p. 18). Por sua vez trabalhar a estatística ajuda a compreender outros tópicos relacionados com a matemática e que envolvem capacidades matemáticas, como a resolução de problemas (idem, 1999), estas atividades, de recolha e análise de dados “são especialmente propícias ao estudo de situações de natureza interdisciplinar, dada a sua relevância tanto nas ciências naturais como nas ciências sociais e humanas” (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999, p. 99).



**Ilustração 60-** BI dos animais

Ainda no âmbito da história trabalhada a turma foi dividida em cinco grupos e a cada um dos grupos foi atribuído, aleatoriamente, um dos animais da história. A cada grupo foi disponibilizado uma folha intitulada de BI, visível na ilustração 60, onde constavam perguntas como: qual é o animal, onde vive, como se alimenta, como é o seu revestimento, como se desloca, que tipo de animal é, de que forma nasce, havendo ainda espaço para algumas curiosidades. Foi ainda disponibilizada a cada grupo, informação impressa relativa a cada um dos animais e alguns livros que poderiam ser úteis na recolha de informações relativas aos animais. Os trabalhos de grupo devem ser proporcionados em momentos de sala de aula, pois um aluno que trabalha em grupo, está, segundo Borràs (2001a), a desfrutar “de novas possibilidades de compreensão das mensagens transmitidas pelos docentes” (p.203), o aluno pode ainda verbalizar o que aprendeu, estando assim a reavivar o que aprendeu e até mesmo em discussão com os colegas preencher algumas lacunas, relativas ao conhecimento que detém. Nas ilustrações 61 e 62, verificamos o momento de trabalho de grupo, proporcionado no decorrer da experiência de aprendizagem, onde as crianças recolheram informação para a elaboração do BI dos animais.



**Ilustração 62-**Trabalho de Pesquisa



**Ilustração 61-** Trabalho de Pesquisa

Decorrente ainda da história “Cuquedo” procedeu-se à realização de uma atividade de expressão plástica, pois quando uma criança está perante uma atividade de plástica, esta tende a expressar-se e fá-lo “apenas com o intuito de descarregar as suas tensões internas”, ela exterioriza os “seus mais íntimos sentimentos e emoções” (Sousa, 2003, p. 28). Desta forma, é de grande importância serem proporcionados estes momentos, onde as crianças possam expressar os sentimentos e emoções, para que as crianças se expressem livremente, sem receios de repreensões. Com o desenvolvimento destas experiências ou outra experiência artística qualquer estamos a permitir “à criança uma maior liberdade de expressão emocional e, conseqüentemente, uma base sólida para as aquisições cognitivas” (idem, 2003, p.85).

No âmbito da expressão plástica foi distribuída a cada criança uma folha de papel branco, e solicitado às crianças que colorissem a mesma com cores diferentes e que usassem preferencialmente lápis de cera. Terminada a tarefa as folhas foram recolhidas e no centro de cada uma foi pintado um retângulo preto recorrendo a tinta da china.



**Ilustração 64-** Trabalho de Expressão Plástica



**Ilustração 63-**Trabalho de Expressão Plástica

Depois de seco, as folhas foram novamente distribuídas sendo solicitado às crianças que recorrendo a um palito desenhassem algo relacionado com a história sob o retângulo. Assim, foi facilitado o acesso a novas técnicas de expressão plástica, reforçando assim a ideia de Sousa (2003) que cita que o papel do professor “é proporcionar-lhes oportunidades para que eles façam as suas próprias explorações, descubram os seus conhecimentos e estabeleçam as suas relações, motivando-os e estimulando-os” (p. 127), com a mesma, as crianças puderam desenvolver competências como a sensibilidade na percepção sensorial, mostrar atitude criativa, manifestar personalidade própria e criativa.

O livro *Cuquedo* foi um livro, que despertou o interesse das crianças, tendo suscitado a sua curiosidade para a descoberta da personagem central da história. Tal como já havia acontecido, na experiência de aprendizagem anterior, foram abordadas diferentes áreas de conteúdo de acordo com as necessidades e interesses das crianças, verificados ao longo da prática pedagógica. De um modo global, as experiências de aprendizagem foram bem recebidas, nomeadamente a de escrita criativa, onde inicialmente existiu algum receio, face à falta de interesse das crianças pela área, no entanto, mostraram-se empenhados. Este empenho deve-se de certo modo, ao impacto causado pela história, à curiosidade suscitada pela omissão da personagem central. Quanto às restantes atividades, as crianças mostraram bastante motivação, na de expressão plástica, uma vez que puderam contactar com uma nova técnica de expressão.

## Reflexão Crítica Final

Na fase inicial, quer em contexto pré-escolar, quer em contexto de 1º CEB, existiu alguma insegurança e nervosismo, uma vez que não se conhece o grupo, e o conhecimento de como as coisas funcionam também não é muito, pelo que podemos corroborar a ideia de Mesquita-Pires (2007) quando menciona que,

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

No início de cada uma das etapas, o auxílio da educadora/professora cooperante foi essencial, principalmente no que respeita ao controlo de grupo, e às indicações para um aperfeiçoamento do seguimento das atividades. “As relações que se estabelecem com as educadoras – cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como factores potenciadores na integração profissional” (idem, p.155), pois havendo um apoio, cria-se uma maior confiança e um melhor bem-estar, pois transmite a ideia que estará lá para o que for necessário. Nestes casos em particular as cooperantes mostraram-se sempre disponíveis para apoiar tendo auxiliado ao longo de toda a prática pedagógica, mostrando-se sempre muito prestáveis, quer na partilha de ideias, quer na disposição de materiais necessários à prática. Esta partilha de ideias com as cooperantes favoreceu o nosso enriquecimento pessoal e profissional, assim como a partilha de conhecimento teórico. Com estas foi ainda possível organizar experiências de aprendizagem, que fossem ao encontro dos interesses da criança, e que fossem significativas.

Com o avançar das práticas, começou a existir uma maior confiança, havia uma maior interação com as crianças, o que acabou por facilitar a comunicação e ajudou a conhecer melhor o grupo de crianças. Este conhecimento de grupo permitiu verificar o tipo de atividades que mais se adequava, bem como para conhecer os interesses das mesmas. As atividades realizadas foram bem aceites pelas crianças, tendo-se empenhado e participado na sua realização, isto devido ao auxílio da planificação e da organização pensada precedentemente, uma vez que, de modo a facilitar a aprendizagem, o professor/educador “necessita de organizar e planificar as suas actividades para que as crianças possam colaborar e interagir com o educador e com os

restantes colegas” (idem, p.142). No decorrer das experiências de aprendizagem, umas correram menos bem, quer devido à organização das mesmas, quer devido à escassez de material disponível, esta escassez de material acabou muitas das vezes por limitar as escolhas das crianças, no decorrer das atividades. No entanto, não foi apenas nas atividades que se limitaram essas escolhas, mas também nas atividades livres realizadas pelas crianças. Ao longo da prática pedagógica notou-se uma evolução, ainda que por vezes não muito significativa, quer na postura, quer nas atividades propostas, assim como o envolvimento das crianças nas mesmas.

As principais dificuldades sentidas no decorrer das práticas foram, a implementação de uma pedagogia de participação e de uma aprendizagem pela ação, que apesar da tentativa por vezes verificou-se o recurso ao modelo tradicional. Os momentos de transição entre as atividades também eram um problema, pelo que por vezes não havia uma sequência entre as atividades. Existiu também alguma dificuldade na articulação de conteúdos, nomeadamente no que toca à prática correspondente ao 1.º CEB, isto porque, enquanto no pré-escolar existia uma temática, havia no entanto a liberdade para trabalhar qualquer conteúdo nas diferentes áreas. O mesmo não acontecia no 1º CEB, uma vez que havia temáticas diferentes, nas diversas áreas, deste modo, nem sempre foi possível estabelecer uma articulação de conteúdos, dados os temas que nos eram atribuídos, no entanto, houve sempre uma preocupação em articular conteúdos, pois como refere Azevedo (2000) “A aprendizagem bem-sucedida é a que estabelece pontes com outros elementos de saberes possuídos anteriormente. Aprender é ligar e não isolar” (p. 23). Por sua vez, também a elaboração da planificação originou algumas dificuldades, uma vez que as atividades a desenvolver devem ser adequadas às necessidades e interesses das crianças, bem como, tendo em conta aquilo que já sabem. É necessário ter presente que apesar da sua realização, é fundamental agir na imprevisibilidade, e ter em consideração que embora seja um guia, não tem de ser obrigatoriamente seguida (Mesquita-Pires, 2007).

Também no que concerne às estratégias a utilizar existiram algumas dificuldades, nomeadamente no 1º CEB, pois nem sempre as escolhidas para utilizar eram as mais adequadas, no entanto havia uma preocupação em não as repetir, pelo que acabou por haver alguma escassez nas mesmas. Esta preocupação resultou principalmente do cuidado em manter as crianças motivadas, para que resultem aprendizagens produtivas e significativas, pelo que as estratégias utilizadas contribuem em muito para essas aprendizagens. Ao longo das práticas foram várias as estratégias

aplicadas, até porque como refere Borràs (2001a) o professor/educador “deverá contar com o máximo de estratégias didáticas que lhes permitam uma actuação diversificada e flexível” (p.281), estas consistiram essencialmente na discussão, recurso a jogos e no trabalho experimental, esta última principalmente por permitir a “manipulação de objectos variados ou amostras com o objectivo de coligir dados que permitam dar resposta a uma questão ou situação-problema de partida” (Vieira & Vieira, 2005, p. 34).

Neste sentido, houve uma necessidade de inovar, proporcionando estratégias lúdicas e atrativas, de modo a que as crianças desenvolvessem as competências desejadas e ao mesmo tempo se sentissem motivadas. A utilização de estratégias é importante não só porque motiva o aluno, mas porque esta tem como principal objetivo “apoiar o processo de aprendizagem do aluno” (Borràs, 2001a, p.283), pelo que é importante que seja previamente planificada pelo professor/educador. Neste sentido, também o professor desempenha um papel fundamental, uma vez que a escolha de estratégias lúdicas e atrativas passam por si, bem como o modo como se desenvolvem as atividades.

Ao longo da prática pedagógica, houve o cuidado de se usar estratégias que não eram muito usuais em sala de aula, não só para que existisse uma maior motivação por parte das crianças, mas para que as crianças pudessem contactar com materiais e estratégias diferentes. Neste sentido, foram proporcionadas, novas formas de trabalho onde as crianças possuíam um papel mais ativo, recorreu-se a materiais pouco usados pelas crianças, nomeadamente material de laboratório e material lúdico, para que as crianças além da realização das atividades pudessem também estar em contacto com novos materiais, facilitando assim uma melhor compreensão do que se estava a desenvolver. Ainda neste sentido, foram proporcionados contactos com o exterior, onde as crianças puderam contactar com novas formas de arte, com o meio envolvente, onde existiu um envolvimento das famílias em alguma das atividades desenvolvidas pelas crianças.

No que respeita às experiências de aprendizagem apresentadas, podemos referenciar que a recorrência ao uso da narrativa é bastante pertinente, não só no pré-escolar, mas no 1º CEB, é algo que fascina e prende a atenção das crianças. Pelo que será certamente uma das estratégias a usar no percurso profissional. Relativamente às restantes atividades desenvolvidas, na primeira experiência de aprendizagem do pré-escolar, destaca-se essencialmente a forma como foi abordada a história, partindo da apresentação dos materiais, a construção da história por parte das crianças, e a

comunicação ao grupo dos trabalhos realizados. Na segunda experiência de aprendizagem destaca-se principalmente o modo como se trabalhou, tendo sido as crianças a fazer as escolhas acerca do que pretendiam fazer e do trabalho em grupo para descobrir o personagem. Apesar de não terem sido apresentadas experiências direcionadas para as ciências, estas foram realizadas ao longo da prática, uma vez que permitem às crianças desenvolverem competências que os tornem cidadãos ativos. Nesta linha também Rodrigues (2011) salienta a importância das ciências nos primeiros anos, pois “evita a construção e sedimentação de concepções que se afastam das concepções científicas e favorece aprendizagens posteriores, bem como o desenvolvimento de competências por parte das crianças” (p. 9). Nas experiências de aprendizagem relativas ao 1º CEB, destaca-se o trabalho em grupo, que se mostrou importante, assim como o trabalho de pesquisa, pelo que se devem proporcionar essas situações, não só levando a informação para a sala de aula, mas também, proporcionar essa procura, no exterior da sala, nomeadamente fazendo uma articulação com a biblioteca da escola. Por sua vez, também as atividades práticas, serão um recurso a utilizar em práticas futuras, não só pelo envolvimento que é visível por parte das crianças, mas pelas inúmeras aprendizagens que podem proporcionar às crianças.

No que se refere a perspectivas de trabalho futuro, prendem-se essencialmente nos conhecimentos obtidos, durante a prática e que devido à falta de experiência nem sempre foram possíveis alcançar durante a prática pedagógica. Pretendendo assim continuar a trabalhar de forma a proporcionar, enquanto educadora de infância e professora de 1.º CEB, aprendizagens significativas e que visem uma pedagogia de participação, em que as crianças desempenhem um papel ativo na sua própria aprendizagem. Outra reflexão feita ao longo das práticas vai ao encontro do envolvimento das famílias como parceiros educativos, promovendo oportunidades para que as famílias se envolvam em atividades realizadas nas instituições, levando-os a perceber o quão importante pode ser esse envolvimento para os filhos. O envolvimento das famílias na educação das suas crianças é importante, tal como refere Perrenoud citado por Diogo (1998), “A família surge como o primeiro e principal habitat socializante, transmitindo e emprestando à criança toda uma variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais” (p. 41). Desta forma, as instituições devem ter em conta esta importância e promover situações em que possa haver um envolvimento das famílias, de modo, a que haja partilha de saberes entre as famílias e comunidade escolar. Com a prática pedagógica podemos ainda verificar que um professor/educador

está sempre em desenvolvimento e em formação. Este desenvolvimento ao longo do tempo, vai permitir obter competências pessoais e profissionais, permitindo o seu crescimento enquanto profissional, na procura de inovação, competências, atitudes e saberes (Ribeiro, 2010).

Em jeito de conclusão podemos referir que “a prática pedagógica constitui-se também como um momento de auto-descoberta, de alteração de condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional” (Mesquita-Pires, 2007, p. 135), pois permite ter uma perceção da realidade que é vivida na educação de infância e no ensino do 1º CEB. Permite ter a perceção de que nem tudo o que está estipulado é realizado, e que muitas vezes é necessário recorrer à improvisação, que não é por haver uma planificação que esta deve ser rígida e seguida na íntegra. O papel do educador/professor também ficou muito patente no desenvolver das práticas, podendo para tal, usar as palavras de Azevedo (2000) quando diz que “O professor fica definido como um profissional reflexivo que toma decisões, as põe em prática, as avalia e as ajusta de maneira progressiva em função dos seus conhecimentos e da sua experiência profissional” (p. 26) permite também perceber o modo como as crianças os veem, podendo afirmar que a elaboração deste trabalho permitiu aprofundar os conhecimentos que já possuía e que certamente irão permitir melhorar o desempenho enquanto profissional.

## Considerações Finais

Considerando que a educação pré-escolar “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva et al., 1997, p. 17), é necessário que se criem condições para que as crianças continuem a aprender. O principal objetivo da educação pré-escolar não passa pela preparação para a escolaridade obrigatória, mas pretende-se sim, que se abram portas para essa nova etapa. Por sua vez, o ensino básico é visto como uma etapa onde “se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que forma todo o sistema educativo e contribui para aprofundar a democratização da sociedade” (Lourenço, 2006, p. 11) isto é, permitir que se formem cidadãos com realização pessoal e responsáveis pela sociedade em que vivem. Assim, podemos dizer que é necessário haver uma articulação entre a educação pré-escolar e o 1º CEB, cabendo então ao educador promover essa mesma articulação, fazendo uma transição, transparente e sem resiliências, entre os dois, até porque em ambos os ciclos se verifica um regime de monodocência e incidem em aprendizagens documentais. Ao longo dos tempos verificou-se um distanciamento entre estas duas práticas educativas, no entanto, as modificações do sistema educativo verificadas recentemente, acabam por favorecer essa mesma articulação entre os dois ciclos. A criação de agrupamentos de escolas foi umas das implementações que permitiu melhorar essa articulação, pois permite que os professores/educadores que pertencem a esse agrupamento trabalhem juntos, de modo a facilitar essa articulação.

Dada esta importância, na prática pedagógica tentou-se fazer essa articulação, ainda que esta tenha que ser mais trabalhada no último ano do pré-escolar e no 1º ano do Ensino Básico. Assim, esta tentativa de articulação passou pelo favorecimento da individualização de algumas aprendizagens; ter presente o que complementa o pré-escolar e o ensino básico, de modo a ser possível uma melhor continuidade entre os dois ciclos de estudo. Por outro lado, foi importante ter em conta as aprendizagens desenvolvidas em educação pré-escolar, que depois se organizaram em disciplinas, tendo mesmo sido “testadas”, no 1º CEB, tendo-se tentado também no 1º CEB recorrer a estratégias mais didáticas e mais práticas, fugindo um pouco à tradicional rotina.

Segundo as OCEPE é também papel do educador “proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte” (Silva et al., 1997, p.28). Para tal, não só os educadores mas também os professores de 1º CEB e os

pais devem participar nessa etapa, nesta linha, Reimão frisado por Homem (2002) salienta que

a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural (p. 36).

Deste modo a possibilidade de fazer este ciclo de estudos, ou seja, o curso de mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB, permite ter uma maior perceção do quão importante é esta articulação entre o pré-escolar e o 1º CEB, pois permite que se conheçam as realidades vividas nos dois contextos, pelo que irá favorecer o contacto entre os profissionais dos dois contextos, embora nem sempre se verifique essa preocupação em facilitar a transição. No entanto, não é apenas nesta articulação que deve existir um envolvimento das famílias mas sim em todo o processo de ensino, visto que “A ‘entrada’ dos pais nos estabelecimentos não é uma agressão (...). O jardim infantil é para as crianças que o frequentam, para os pais, para os educadores (...)” (Homem, 2002, p. 40), nesse sentido, no decorrer da prática houve o cuidado em envolver as famílias em algumas das atividades que as crianças iam realizando. Poderia ter-se apostado ainda mais nesses envolvimento, pois eram inúmeras as possibilidades e trocas de informação que poderiam ter surgido nesta parceria. Este envolvimento

beneficia a criança, garantindo-lhe um desenvolvimento e um percurso de aprendizagem mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interactiva, proporciona ocasiões de aprendizagem à comunidade, é um factor de sucesso dos alunos e de eficácia da escola e é expressão de uma cidadania consequente (Homem, 2002, p.17).

Além de beneficiar as crianças, contribuindo para a melhoria do aproveitamento escolar e autoestima, este envolvimento, reflete-se ainda segundo Diogo (1998) nos encarregados de educação, instituições e na sociedade. Porém salienta-se que nem só a família pode ser envolvida, mas também a restante comunidade escolar, pois, “as comunidades locais têm uma função chave a desempenhar em parceria com a escola, inclusivamente no apoio a famílias em tensão cultural como instituição escolar” (Faria & Antunes, 2008, p. 10)

Sempre que foi possível e oportuno foram desenvolvidas atividades com as restantes salas das instituições. Também se efetuaram parcerias com outros níveis de ensino, nomeadamente com a Escola Superior de Educação e os museus da cidade, onde

foram realizadas algumas visitas de estudo, de modo a que as crianças pudessem obter uma melhor percepção da realidade e tivessem contacto direto com materiais de que a escola não dispunha. No 1º CEB houve o cuidado de criar situações onde as crianças pudessem contactar com o meio envolvente, assim, foram proporcionadas visitas de estudo, onde as crianças puderam contactar com a comunidade exterior, sendo proporcionados momentos onde as crianças colocaram as suas dúvidas e questões acerca das curiosidades que possuíam. Para Roldão (2004) “O meio é visto pela criança como a sua rotina, a realidade em que está mergulhado afectivamente, e não, à partida, como um objecto de estudo, interessante em si mesmo, importa levá-los à descoberta do lado fascinante dessa realidade” (p. 26) como tal, os educadores/professores devem ter estes aspetos em conta aquando da planificação. Assim, os professores/educadores podem proporcionar às crianças contactos com o exterior, como aconteceu no decorrer da prática, onde as crianças realizaram uma visita de estudo às instalações dos Bombeiros Voluntários e às instalações da Polícia de Segurança Pública. Estas duas instituições, apesar de serem “próximas” das crianças, não eram vistas como podendo ser um objeto de estudo, pelo que se achou pertinente, dado estarem-se a trabalhar as profissões, realizar uma visita às instituições, assim depois de realizados os contactos com as respetivas direções, realizou-se a visita. Com a realização da mesma, as crianças puderam colocar as suas dúvidas existentes sobre as duas profissões, nos Bombeiros as crianças tiveram a oportunidade de manusear alguns objetos usados nesta profissão. Puderam observar os carros e verificar algumas das suas funções, e ainda escutaram algumas explicações acerca de cada um deles.

Por sua vez, na Polícia, as crianças tiveram a oportunidade de visitar as instalações, nomeadamente os diferentes gabinetes, a sala referente à investigação criminal e as celas. Ao visitar a sala de investigação criminal, o agente ali presente simulou junto das crianças a simulação de um roubo, tendo depois procedido à recolha das impressões digitais. Deste modo, as crianças ficaram a perceber o que se faz em cada uma das instituições, uma vez que são instituições com as quais as crianças convivem diariamente, no entanto, não têm conhecimento do que se faz dentro das mesmas.

Além do cuidado com a articulação de conteúdos e o envolvimento de famílias e comunidade envolvente, houve ainda o cuidado em planificar as intervenções, em educação pré-escolar, tendo em conta as informações recolhidas na observação e avaliação, bem como as propostas das crianças e situações emergentes. A ação

educativa era ainda planejada de forma abrangente e transversal, proporcionando aprendizagens nos vários domínios, existindo uma sequencialidade entre as atividades. No 1º CEB, existiu também o cuidado em planejar de uma forma abrangente, tendo em conta as informações recolhidas, tentámos organizar os temas, tópicos e conteúdos de forma articulada. Neste sentido, houve o cuidado em usar-se estratégias que se revelassem estimulantes e motivadoras, para que pudessem motivar e envolver as crianças. Para um bom desenvolvimento da prática, muito contribuem os conhecimentos científicos que os educadores/professores estagiários possuem, bem como a definição da intencionalidade educativa, que assegure tudo o que pode ser explorado e abordado. Houve pertinência na escolha de materiais estimulantes e diferenciados, para o desenvolvimento de experiências significativas, sendo aproveitadas as suas potencialidades.

A prática pedagógica, quer em contexto pré-escolar, quer em 1º CEB, contribuiu para a nossa formação pessoal, académica, científica e pedagógica, pois permitiu-nos observar, experimentar e acima de tudo refletir. Esta cooperou essencialmente para termos uma ideia do que será a nossa prática futura, tendo o apoio das cooperantes e supervisores, sido fundamental, assim como o de toda a comunidade escolar. Ao longo da prática e com as sugestões de supervisores e cooperantes, tivemos a oportunidade de refletir sobre leituras realizadas, e que nos permitiram aperfeiçoar e desenvolver experiências de aprendizagem ricas e diversificadas. Com esta aprendemos ainda que ser educador/professor é ter presente que a criança é uma agente ativo, e que a nossa prática deve ser centrada nos interesses e necessidades das crianças, bem como nas suas conceções, permitindo-lhes a descoberta, manipulação e exploração. Deste modo, estamos a permitir que as crianças desenvolvam competências, que as tornem cidadãos ativos e responsáveis. No decorrer da prática pedagógica tentámos adotar uma atitude investigativa e reflexiva das práticas desenvolvidas, valorizando a investigação, a partilha de saberes e experiências, com cooperantes, supervisores e colegas de estágio.

**Referências Bibliográficas**

- Abrantes, P., Mendes, M. L., & Guimarães, C. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Aguilar, L., & Neves, A. (2011). *Orelhas de Borboleta*. Matosinhos: Kalandraka Editora
- Araújo, S. B., & Andrade, F. F. (2008). Da participação convencionada à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 95-116). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGrawHill.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 117-142). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. J. (2007). *Formar Leitores Das Teorias às Práticas*. Lousã: LIDEL.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimental, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Borrás, L. (2001a). *Os Docentes do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Volume 1 - O Educador. A formação*. Setúbal: Marina Editores.
- Borrás, L. (2001b). *Os Docentes do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Volume 2. O educando. O centro educativo*. Setúbal: Marina Editores.
- Castanheira, L. (2006). *Escola Infantil de Bragança (1915-1934): Modernidade Pedagógica e as 1ª Práticas de Educação de Infância no Interior*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *O sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Condemarín, M., & Chadwick, M. (1987). *A Escrita Criativa e Formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cruz, S. H. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 75-94). Porto: Porto Editora.
- Cunha, C., & Galindro, P. (2011). *O Cuquedo*. Livros Horizonte
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: ARTEMED.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Faria, E., & Antunes, P. (2008). *Escola/ Família/ Comunidade*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- González, O., & Tagger, M. *Grão de Milho*. Matosinhos: Kalandraka Editora
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2003). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições ASA.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.
- Lourenço, M. (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marques, R. (1998). *Professores, Famílias e projecto educativo*. Lisboa: Edições ASA.
- Martins, I. P. et al. (2007). *Colecção Ensino Experimental das Ciências - Explorando Plantas... Sementes, germinação e crescimento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I. P. et al. (2007). *Educação em Ciências e ensino Experimental - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Melo, M. (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Associação de Professores de Matemática.
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 1º ciclo*. Lisboa: DB
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira- Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2010). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, B. S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2010). Pedagogia-Em-Participação: A Perspectiva da Associação da Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das Educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-94). Porto: Porto Editora.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL.
- Pires, M. A. (2002). *Escrever, um acto de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. P., et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Postic, M. (1995). *Para Uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Reis, C., et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, R. (2004). *Desenvolvimento do Raciocínio Matemático*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. *Planificação e Avaliação Do Ensino - Aprendizagem*. Lisboa : Universidade Aberta.
- Ribeiro, I. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Braga: Universidade do Minho.
- Rigolet, S. A. (1997). *A Leitura do Mundo - Leitura de Livros*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em Ciências no Pré-Escolar - Contributos de um programa de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Roldão, M. D. (2004). *Estudo do meio no 1º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editores.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- Serrazina, L. (2008). Preâmbulo. In J. P. Castro, & M. Rodrigues, *Sentido de número e Organização de Dados* (p. 3). Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva et al., (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: DB.
- Sim-Sim, I. (2008). Preâmbulo. In L. Mata, *A Descoberta da Escrita* (p. 7). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobrino, J. G. (2000). *A criança e o livro*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vasconcelos, T. (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ventura, A. (2006). *O Bicharoco que era Oco*. Pena Azul
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED.

### **Webgrafia:**

- Ministério da Educação. (2010). *Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*. Obtido em 3 de Junho de 2011, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educação-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

**Anexos**