

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

Cátia Filomena Moreira Pacheco

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

Orientado por
Manuel Luís Pinto Castanheira
Maria do Céu Ribeiro

Bragança

2014

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

Cátia Filomena Moreira Pacheco

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

Orientado por
Manuel Luís Pinto Castanheira
Maria do Céu Ribeiro

Bragança

2014

Dedicatória

Aos meus pais, Isabel e António
Aos meus irmãos, Juliana e Jorge
Ao Nuno

Agradecimentos

A concretização deste trabalho só se tornou possível com o apoio e incentivo que muitos me proporcionaram contribuindo com palavras de incentivo, apoio, compreensão e partilha ao longo desta etapa, peculiarmente importante na minha vida. Desta forma, é com muita satisfação que expresso aqui os agradecimentos a todos aqueles que sempre me ajudaram e apoiaram ao longo de todo este processo.

Ao professor e orientador Luís Castanheira agradeço pela disponibilidade, pelo saber escutar, pelas palavras ditas no momento certo, por nos saber olhar nos olhos, pelo saber científico que me transmitiu. Agradeço, fundamentalmente, por toda a amizade e compreensão ao longo deste percurso.

À professora e orientadora Maria do Céu Ribeiro por todo o empenho, por todo o carinho com que sempre me acolheu, pelo incentivo, pela boa disposição e, por todos os ensinamentos.

À educadora de infância cooperante Filomena Prada e à professora cooperante Clotilde de Fátima Felício pela forma como me receberam e como me integraram, por todo o apoio e amabilidade, por todas as palavras de conforto, por toda a confiança e sobretudo pela sabedoria.

A todas as crianças, pelos momentos inesquecíveis, pela alegria, pelos carinhos, pelas palavras meigas, pelas experiências partilhadas.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais Isabel e António por me terem apoiado no decorrer deste percurso e pelo sacrifício que sempre fizeram por mim, ainda aos meus irmãos Jorge e Juliana pelo apoio nos momentos de desânimo.

Ao Nuno, meu companheiro, agradeço todas as palavras de incentivo que me fizeram ter coragem para continuar e, compreensão nos momentos de ausência.

Às minhas amigas, Adriana Lopes, Andreia Pereira, Beatriz Sousa, Cristiana Costa, Cristiana Cunha e à D. Amélia pela presença constante, por todas as palavras meigas, por todos os momentos que passámos juntas e, pela amizade que nos une.

Um agradecimento especial à Milita Vinhas por todas as suas palavras sábias, por todos os miminhos, por toda a sua compreensão, pela presença neste caminho.

O meu sincero agradecimento a todos!

Resumo

O presente relatório é referente ao trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada, para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A prática pedagógica desenvolveu-se em dois contextos distintos: no jardim-de-infância com crianças de três aos cinco anos de idade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico com crianças do 4.º ano de escolaridade. As duas instituições estão integradas na rede de ensino público. Ambos os contextos encontram-se caracterizados no presente relatório. A caracterização aborda aspetos como a instituição, o grupo de crianças, a organização do ambiente educativo, organização e gestão do tempo, assim como as interações.

Apresenta-se a fundamentação das opções educativas que sustentaram a ação desenvolvida, pois no decorrer do processo educativo há aspetos que devemos considerar como fatores determinantes para o seu desenvolvimento.

Por fim, abordam-se algumas das experiências de ensino-aprendizagem planeadas, articulando as intenções das crianças com os saberes a trabalhar, de modo a integrar as áreas do saber. As atividades realizadas foram descritas, refletidas e interpretadas tendo como base os dados recolhidos, os quais consistiram na observação, na escuta, nas notas de campo e nos registos fotográficos.

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

Abstract

The present report reflects on the work done during the Supervised Teaching Practice, to obtain a master's degree in Preschool Education and teaching 1st Cycle of Basic Education. The pedagogical practice was developed in two distinct contexts: in the Kindergarten with children aged three to five years old and 1st Cycle of Basic Education with a group of 4th grade students. The two institutions are integrated into the Public School System. Both contexts are characterized in the present report, this characterization addresses such aspects as: the Institution, group of children, organization of the teaching environment, organization and time management, as well as the interactions.

We based the methodological options that sustained the action, because during the educational process there are aspects we should consider as crucial factors for its development.

Finally, we approach the teaching and learning experiences that were planned by articulating the children intentions with the subject matter, as a way to integrate the knowledge. The activities developed were described, reflected and interpreted based on the collected data, which consisted of observation, listening, field notes and photographic records.

Key words: Preschool Education; Teaching of 1st Cycle of Basic Education; Experiences of teaching and learning.

Índice-Geral

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	v
Índice de figuras	ix
Índice de gráficos.....	x
Índice de tabelas	x
Introdução.....	1

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do

1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Caracterização dos contextos onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada	5
1.1. Caracterização do contexto no âmbito da Educação Pré-Escolar.....	5
1.1.1. O grupo de crianças.....	7
1.1.2. A organização do ambiente educativo	10
1.1.3. A organização e gestão do tempo.....	12
1.1.4. As interações	14
1.2. Caracterização do contexto no âmbito do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	16
1.2.1 O grupo de crianças.....	18
1.2.2 A organização do ambiente educativo	20
1.2.3 A organização e gestão do tempo.....	22
1.2.4 As interações	23

Parte II – Fundamentação das opções educativas

2. Fundamentação das opções educativas que sustentaram a ação desenvolvida	27
2.1. Fundamentação das opções educativas que sustentaram a ação desenvolvida na Educação Pré-Escolar.....	27
2.2. Fundamentação das opções educativas que sustentaram a ação desenvolvida no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	30

Parte III – Experiências de ensino-aprendizagem em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

3. Experiências de ensino-aprendizagem	37
3.1. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar	37
3.1.1. Experiência de ensino-aprendizagem: A Natureza	38
▪ Formando conjuntos com as sementes	40
▪ O girassol e os andamentos	42
▪ Atividade prática de germinação de sementes	43
▪ Os constituintes de uma planta e a divisão silábica	46
▪ Atividade de expressão motora – <i>A árvore e o pássaro</i>	48
▪ Atividade prática de coloração de flores	49
3.1.2. Experiência de ensino-aprendizagem: Os animais da quinta	51
▪ As características dos animais	52
▪ Movimento ao som da música.....	54
▪ Mãos à obra, na construção da quinta	55
▪ A construção de animais para o “Habitat”	57
▪ Dramatização da história <i>O coelhinho branco</i> de Xosé Ballesteros ..	59
3.2. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	60
3.2.1. Experiência de ensino-aprendizagem: O sistema solar	61
3.2.2. Experiência de ensino-aprendizagem: As estações do ano	67
3.2.3. Experiência de ensino-aprendizagem: O nosso Portugal	72
3.3. Reflexão sobre as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	79
Reflexão crítica final	83
Referências bibliográficas	89
Anexos.....	97

Índice de figuras

Figura 1: Parque infantil do jardim-de-infância.	6
Figura 2: Planta da sala do jardim-de-infância.	11
Figura 3: Sala de atividades.	11
Figura 4: Regras da sala.	15
Figura 5: Quadro de presenças.	15
Figura 6: Parque infantil da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	17
Figura 7: Sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	20
Figura 8: Planta da sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	21
Figuras 9, 10 e 11: Placares da sala.	21
Figura 12: Ciclo de escrita.	31
Figura 13: Capa da história <i>João e a floresta de betão</i> (Reisinho, 2004).	38
Figura 14: Teatro de fantoches da história <i>João e a floresta de betão</i>	39
Figuras 15 e 16: Registos gráficos da dramatização da história <i>João e a floresta de betão</i>	40
Figuras 17 e 18: Atividade prática de germinação de sementes.	44
Figuras 19 e 20: Registos gráficos da atividade prática a germinação de sementes.	44
Figura 21: Árvore.	47
Figura 22: Divisão silábica.	47
Figura 23: Atividade de expressão motora.	48
Figuras 24, 25 e 26: Percurso da atividade de expressão motora.	49
Figuras 27, 28, 29, 30, 31 e 32: Atividade prática de Coloração de flores.	50
Figura 33: Capa da história <i>O coelhinho branco</i> de Xosé Ballesteros (2002).	51
Figuras 34, 35 e 36: Registos gráficos do animal preferido.	54
Figura 37: Projeto da maquete da quinta.	56
Figura 38: Maquete da quinta.	56
Figuras 39 e 40: Construção dos animais para a exposição.	58
Figura 41: Exposição dos animais.	58
Figuras 42 e 43: Dramatização da história <i>O coelhinho branco</i> de Xosé Ballesteros (2002).	59
Figuras 44 e 45: Animação do sistema solar.	62

Figura 46: Maquete - O sistema solar.....	62
Figuras 47 e 48: Construção dos gráficos de pontos e de barras.....	64
Figura 49: Elaboração do texto por parte das crianças.....	65
Figura 50: Cartaz didático - As fases da Lua.....	68
Figuras 51 e 52: Movimentos de rotação e de translação.....	69
Figura 53: Pictograma e tabela de frequências – Qual é a tua estação do ano preferida?	70
Figura 54: Palavras do campo lexical de <i>inverno</i>	71
Figura 55: Caligrama – É inverno!.....	71
Figura 56: Localização no mapa de Portugal.....	72
Figuras 57, 58 e 59: Caligrama <i>O nosso Portugal</i>	75
Figuras 60 e 61: Diagrama de caule-e-folhas.....	77
Figura 62: Registo do diagrama de caule-e-folhas no caderno diário.....	78

Índice de gráficos

Gráfico 1: Nível de escolaridade dos pais.....	9
--	---

Índice de tabelas

Tabela 1: Organização do tempo na Educação Pré-Escolar.....	12
Tabela 2: Horário letivo.....	22
Tabela 3: Registo da atividade prática da germinação de sementes.....	45
Tabela 4: Movimentos de rotação e de translação.....	68

Introdução

O presente relatório refere-se ao trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada e reflete sobre as práticas desenvolvidas nos contextos de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico ocuparão sempre um papel fundamental na missão de educar, esta tarefa passa pelo desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos das crianças. Cabe ao educador e professor tornar esta tarefa mais simples e motivadora para as mesmas, de modo a garantir o bem-estar das crianças e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural.

A Prática de Ensino Supervisionada realizada no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu em duas instituições, distintas, situadas ambas na cidade de Bragança. A instituição onde decorreu o estágio de Educação Pré-Escolar correspondia a um centro escolar público, integrado num agrupamento de escolas. O trabalho desenvolveu-se com um grupo de crianças de três aos cinco anos de idade. No que concerne ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, também, a instituição, onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, pertencia à rede pública de ensino. O trabalho desenvolveu-se com um grupo de crianças do 4.º ano de escolaridade, com idades de nove e dez anos de idade.

Este trabalho encontra-se organizado em três partes. Na parte I abordámos a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada tendo em conta as instituições e os grupos de crianças. Descrevemos, também, a organização do ambiente educativo, a rotina diária, nomeadamente, a gestão do tempo e as interações vivenciadas em ambos os contextos. Pretendemos, deste modo, transmitir uma imagem mais abrangente e significativa no que respeita às instituições e aos grupos de crianças, assim como, as ações desenvolvidas ao longo da prática. Na parte II, que diz respeito à fundamentação das opções educativas, focámos as áreas de conteúdo, dada a sua importância, pois como refere Silva (1997) «as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas» (p. 48). Tratámos, também, a escrita criativa, como técnica importante no desenvolvimento do gosto pela escrita e pela

leitura. Concordando com Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), «a expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas» (p. 29). Por fim, na parte III, descrevemos e refletimos sobre as experiências de ensino-aprendizagem que considerámos mais demonstrativas e significativas da Prática de Ensino Supervisionada. Tentámos assim, que as experiências de ensino-aprendizagem fossem diversificadas e promovessem a cooperação, colaboração e respeito pelo outro, facilitando a socialização entre o grupo de crianças e potenciando, desta forma, o seu desenvolvimento cognitivo. Concordámos com Mesquita (2011) quando refere que «a diversificação de estratégias é entendida como elemento de motivação para a aprendizagem das crianças» (p. 88). Assim, no decorrer de todo o processo, centrámo-nos nas crianças, valorizando os seus interesses e necessidades, levando a criança a construir o conhecimento através da ação. Segundo Oliveira-Formosinho, citada por Mesquita-Pires (2007), o que uma criança «pode aprender num determinado momento depende do que se lhe ensina, mas também dos esquemas pessoais que utiliza para interpretar e dar sentido à experiência de aprendizagem» (p. 51). Para uma melhor perceção das experiências de ensino-aprendizagem utilizámos alguns instrumentos de recolha de dados como: registos fotográficos, registos gráficos e registos escritos resultantes das produções orais das crianças. Tendo em conta os princípios éticos relativos às investigações a realizar, com crianças, os nomes que se apresentam são fictícios.

É ainda apresentada uma reflexão crítica, centrada na análise de alguns aspetos fundamentais na nossa aprendizagem profissional. Assim, refletimos sobre as dimensões pedagógicas, a conceção da planificação, a organização e desenvolvimento de situações de aprendizagem, a transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lançámos, posteriormente, um olhar crítico sobre o nosso desenvolvimento pessoal, social e ético. Refletimos acerca da importância de ser educador/professor, observador de aprendizagens significativas, sobre o trabalho em equipa, a evolução das aprendizagens, quer a nível teórico, quer a nível prático no decorrer da ação educativa.

Parte I

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

*Muitas pequenas coisas,
Feitas em muitos pequenos lugares,
Por muitas pessoas miúdas,
Podem mudar a face do mundo.
(Provérbio chinês)*

1. Caracterização dos contextos onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada

Neste ponto abordámos a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada, em duas instituições da rede pública, tratando-se de um jardim-de-infância e de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Primeiramente falaremos do contexto em Educação Pré-Escolar e, de seguida, do contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Serão referenciadas, para cada um dos contextos, a caracterização da instituição, quanto ao meio envolvente, à sua estrutura física e ao seu funcionamento tratando cada instituição enquanto «contexto social constituído por actores que partilham metas e memórias, por indivíduos que, em interdependência com o contexto, constroem intencionalidade educativa» (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p. 26). Posteriormente serão apresentadas a caracterização do grupo de crianças e a forma como estavam organizadas as dimensões que sustentam pedagogicamente a ação desenvolvida e que determinam o tipo de experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas, tais como: a organização do ambiente educativo, a organização e gestão do tempo e as interações, como suportes de uma aprendizagem pela ação. Cuidar estes aspetos é importante na medida em que proporciona a dinamização de ações pedagógicas envolvendo todos os agentes da ação educativa.

1.1. Caracterização do contexto no âmbito da Educação Pré-Escolar

O jardim-de-infância onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada pertence a uma instituição da rede pública, cuja sua localização é nas proximidades do centro histórico da cidade de Bragança. Dada a sua centralidade é possível a deslocação a pé a vários monumentos importantes. O local é de pouca movimentação, logo um sítio calmo. As suas instalações são recentes, encontram-se em funcionamento há três anos e, tanto o espaço exterior, como o interior são amplos e favoráveis para a realização de atividades diversificadas. O edifício é constituído por dois volumes e por dois pisos e, destes fazem parte a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O interior dispõe de um *hall* de entrada, onde se podem encontrar placares com informações e onde são expostos alguns trabalhos das crianças. Possui, também, uma

sala de atendimento aos pais, uma sala de reunião de educadores e professores, uma sala de convívio de educadores e professores, um gabinete de coordenação, um posto de primeiros socorros; uma biblioteca apetrechada de livros variados, computadores e mesas de estudo; um salão polivalente equipado de vários materiais desportivos; vários espaços de arrumos para os funcionários, vários espaços de higiene para crianças e adultos, um refeitório com copa, três salas de educação visual e trabalhos manuais, duas salas de apoio a crianças com necessidades educativas especiais, dez salas do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e quatro salas da Educação Pré-Escolar, o que podemos verificar que se encontra de acordo com as normas de instalações, presentes no *Despacho-Conjunto n.º 268/97*, pois satisfaz todos os seus pré-requisitos para o bom funcionamento da instituição. O Centro possui boas condições, está equipado com aquecimento central, justificado pelas condições climáticas que se fazem sentir nesta região, invernos longos e muito frios e, possui equipamento informático, sendo que apenas duas salas da Educação Pré-Escolar não possuem quadro interativo. Todas as salas têm uma área envidraçada que permite uma boa iluminação natural. Como existem dois pisos o edifício possui dois elevadores, um em cada volume. No que se refere ao exterior, este é cercado de grades com altura suficiente e cercado por dois portões. Neste existe um espaço reservado ao recreio, no piso da entrada, que se destinava às crianças da Educação Pré-Escolar, com uma ampla área em relva e um parque infantil (*vide* figura 1), equipado por várias diversões, quanto ao piso do parque infantil, este é adequado, com aglomerado de borracha. Entre os dois volumes, existe um outro espaço destinado ao recreio, sendo este frequentado pelas crianças do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que possui, também, um parque infantil provido de vários equipamentos.



Figura 1: Parque infantil do jardim-de-infância.

O horário da componente letiva do jardim-de-infância é das 09:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00, contudo existe a componente de apoio à família, na parte da manhã das 07:45 às 09:00, na hora de almoço das 12:00 às 14:00 e na parte da tarde das 16:00 às 19:00.

Frequentavam a Educação Pré-Escolar 67 crianças, distribuídas por quatro grupos: um grupo dos três anos de idade, dois grupos dos quatro e cinco anos e um grupo dos três, quatro e cinco anos de idade. O corpo docente da instituição era constituído por cinco educadoras de infância, uma educadora para cada grupo, apenas o grupo dos três, quatro e cinco anos era constituído por duas educadoras de infância.

1.1.1. O grupo de crianças

Neste ponto é nossa intenção caracterizar o grupo nas diferentes dimensões: pessoal, social e ética, tornando mais fácil definir intencionalidades educativas estimuladoras, capazes e interessantes para a globalidade do grupo de crianças. Assumindo a criança como «um ser com competência cognitiva, moral, social, emocional e racional» (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 18), pois é um ser que possui «características específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas» (Silva, 2009, p. 23). O grupo de crianças com quem se concretizou a Prática Pedagógica era composto por um total de quinze crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Das quais, oito crianças tinham três, cinco tinham quatro e duas tinham cinco anos de idade. Quanto ao género, cinco crianças eram do género feminino e as restantes, dez, eram do género masculino. O grupo de crianças em questão frequentava pela primeira vez a instituição, à exceção de uma criança, de quatro anos, que já tinha integrado um grupo de crianças no ano anterior. As crianças de quatro e cinco anos de idade já tinham frequentado no ano anterior a Educação Pré-Escolar noutras instituições.

Caracterizado por uma heterogeneidade etária, na generalidade, o grupo de crianças apresentava um desenvolvimento cognitivo adequado à sua faixa etária. A heterogeneidade do grupo pode favorecer o processo de aprendizagem, nomeadamente as interações e a cooperação, uma vez que segundo indica Silva (1997) «a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem» (p. 35). Nesse sentido, torna-se imprescindível o trabalho em pares e pequenos grupos com o intuito de favorecer a

interação e a partilha de opiniões entre as crianças, favorecendo assim o seu desenvolvimento. Pois, «no tempo de pequenos grupos em que todos brincam com os mesmos materiais, as crianças frequentemente partilham e discutem o que se encontram a fazer, aprendem umas com as outras e ajudam-se mutuamente» (Hohmann & Weikart, 2011, p. 370).

Através da nossa observação, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, pudemos constatar que existiu uma evolução das crianças a nível do comportamento e da participação nas atividades. No início da nossa prática, as crianças de cinco e as de quatro anos de idade manifestavam mais facilmente a sua opinião, enquanto as crianças de três se mostravam mais reservadas. No entanto, com o decorrer da nossa presença no jardim-de-infância estas crianças tornaram-se menos reservadas. As crianças de cinco anos de idade demonstravam ser mais curiosas, participativas, porém, existiam crianças de três anos de idade muito atentas e prontas a trabalhar. Comunicavam e interagiam imenso entre si e com os adultos. Envolviam-se nas atividades com interesse e o que mais lhes despertava a curiosidade eram as atividades relacionadas com a área do conhecimento do mundo, mais precisamente atividades práticas e experimentais. Apreciavam também o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e os jogos com sílabas ou palavras. O aspeto menos positivo, do grupo, dizia respeito à partilha de materiais, onde demonstravam alguma dificuldade, contudo noutros momentos existia interajuda, principalmente, das crianças de cinco anos para com as de três anos de idade.

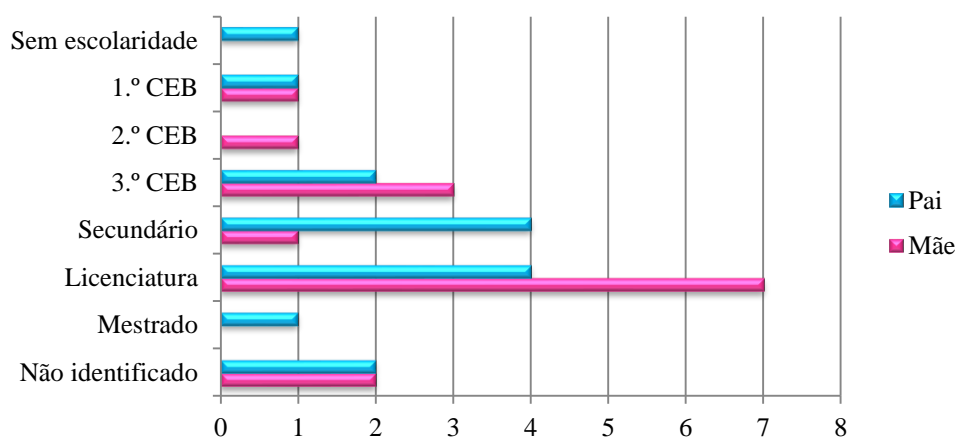
Assumindo que os pais são os principais responsáveis pela educação dos seus filhos e que são parceiros essenciais na ação educativa, é fundamental reconhecer as características individuais de cada família que o grupo de crianças integrava, para que a ação educativa se desenvolvesse de forma saudável e equilibrada com os diferentes *locus* que a família evidencia. Como salienta Reimão citado em Homem (2002) afirmando 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).

Assim, 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, sendo essencial caracterizar as famílias em que se inserem. As crianças

estavam inseridas num meio com famílias caracterizadas por uma heterogeneidade social que era transportada pelas crianças para dentro da instituição. Ao averiguar as características das famílias verificava-se que uma grande parte das crianças vivia com os pais e não pertencia a famílias numerosas. No que diz respeito à idade dos pais, estava compreendida entre vinte e dois e os sessenta e cinco anos de idade, no entanto, na globalidade centrava-se entre os trinta e dois e os trinta e nove anos de idade. Maioritariamente os pais são mais velhos do que as mães. Quando se sistematiza a diversidade de situações sociais encontradas, apontadas no gráfico 1, relativas às situações sociais dos pais/crianças e tomando como referência os níveis de escolaridade, confrontámo-nos com um conjunto diverso de situações.

Gráfico 1: Nível de escolaridade dos pais.



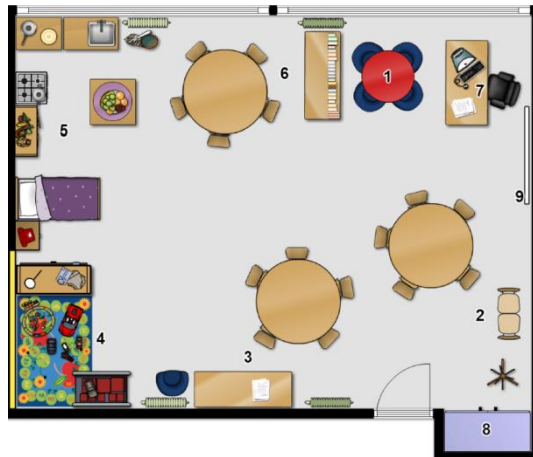
Podemos verificar que o nível de escolaridade dos pais divergia muito, existiam pais sem escolaridade e um pai com nível de mestrado. Contudo, a maioria possuía o 3.º Ciclo do Ensino Básico ou um nível superior. Quanto à situação de emprego um pai e duas mães encontravam-se desempregados.

É importante referenciar a comunicação entre pais e educadores que incide na troca de informação, segundo Post e Hohmann (2007), «estas parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças» (p. 327). A comunicação permite facultar as experiências vivenciadas pelas crianças, assim como as experiências educativas, de maneira a desenvolver atividades enriquecedoras para as crianças.

1.1.2. A organização do ambiente educativo

A sala de atividades deve ser um espaço acolhedor, «um lugar de bem-estar, alegria e prazer» (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 11). Importa salientar que os espaços da Educação Pré-Escolar devem ser pensados e planeados tendo em consideração a faixa etária das crianças, tal como as suas necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento, pois os materiais existentes e a forma como estão organizados determinam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. Como nos refere Silva (1997), «o planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares» (p. 26).

A sala onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada é de forma retangular, em que num dos lados existem duas janelas, o que faz com que a sala seja bastante iluminada e permita o contacto visual com o exterior. A sala é ampla, com 52m², o que segundo o *Despacho Conjunto n.º 268/97*, responde às exigências da lei, 2m² por criança. A sua cor clara, cinza-azulado claro, permite uma boa reflexão da luz e uma boa absorção do som e qualidade acústica. O material do chão e paredes são adequados e facilmente laváveis. Numa das paredes está um placar, para afixar os trabalhos das crianças. Fazendo uma referência mais específica relativamente ao espaço é de mencionar que este se encontrava dividido em áreas de interesse específicas, consistentes com os interesses das crianças, sendo que estas devem estar bem definidas para encorajar diferentes tipos de atividades. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) a delimitação da sala em áreas de interesse «permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas» (p. 28). Como se pode ver na figura 2, eram visíveis a área do jogo simbólico (quarto e cozinha), a área da garagem/construções, a área dos jogos, a área da expressão plástica que reunia o desenho, a modelagem, o recorte e a colagem, a área da pintura e a área da biblioteca.



Legenda:

- 1 – Área da biblioteca
- 2 – Área da pintura
- 3 – Área da expressão plástica
- 4 – Área da garagem/construções
- 5 – Área do jogo simbólico
- 6 – Área dos jogos
- 7 – Secretária da educadora/computador
- 8 – Armário de arrumações
- 9 – Quadro branco
- Placar

Figura 2: Planta da sala do jardim-de-infância.

A divisão da sala de atividades por áreas de interesse é «uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças» (Hohmann & Weikart, 2011, p. 165).



Figura 3: Sala de atividades.

Quanto à organização das áreas como é observável na figura 3, todas as áreas eram visíveis entre si, permitindo a mobilidade das crianças. A sua localização permitia visualizar as crianças de qualquer ponto da sala. Esta dispunha, também, de uma ampla área, central, utilizada nas atividades coletivas, tais como o acolhimento ou a leitura de histórias, etc.

No que respeita aos materiais lúdicos, didáticos e pedagógicos, existiam materiais diversificados e adaptados às diferentes funções nas várias áreas e ao alcance das crianças, de modo a permitir uma grande variedade de ações. Como podemos verificar na afirmação de Hohmann e Weikart (2011) dizendo que, nas áreas enriquecedoras para as crianças, é fundamental que existam objetos e materiais que motivem as crianças, pois estes «são essenciais para a aprendizagem activa. A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e

combinados» (p. 162). Quanto ao mobiliário, este era suficiente, encontravam-se disponíveis cadeiras para o trabalho em grande grupo. O mobiliário era adequado ao tamanho das crianças de modo a promover a sua autonomia. A sala possuía cadeiras e mesas de tampo lavável, armários, estantes, expositor para a biblioteca, expositor de parede, quadro branco, recipiente para o lixo e cavalete de pintura.

O espaço educativo deve permitir «que a criança possa antecipar onde quer ter uma atividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram» (Hohmann & Weikart, 2011, p. 165), no entanto, este deve caracterizar-se pela flexibilidade permitindo a «utilização múltipla» (Idem, p. 173), assim como favorecer às crianças um «quotidiano ordenado em que a criança possa ser autónoma e cooperativa» (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 12). Neste sentido, a sala de atividades onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada encontrava-se de acordo com as normas pretendidas, possuindo dimensões e materiais apropriados ao número de crianças que integrava o grupo.

1.1.3. A organização e gestão do tempo

Na sala de atividades o tempo educativo era determinado pela repetição sequencial das atividades, podendo estas ser individuais, em pequeno grupo, em grande grupo; atividades livres ou orientadas pela educadora; atividades calmas ou outras que implicassem movimento; bem como atividades desenvolvidas no interior e no exterior. Na tabela 1, que se segue, é possível perceber como era organizada a rotina diária, do grupo.

Tabela 1: Organização do tempo na Educação Pré-Escolar.

Período	Tempo	Descrição
Manhã	07:45 às 09:00	Componente de apoio à família: Para apoiar os pais devido ao horário da sua profissão, as crianças iam mais cedo para o jardim-de-infância. Durante este período permaneciam no ginásio da instituição a ver televisão.
	09:00 às 09:30	Tempo de acolhimento: As crianças eram recebidas pelos adultos, e neste momento conversava-se sobre as suas novidades, os seus interesses, permitindo a partilha de experiências vivenciadas dentro e fora do jardim-de-infância. O responsável chamava as crianças para marcar a presença.
	09:30 às 10:15	Tempo em grande grupo: As crianças e os adultos juntavam-se para cantar, realizar jogos de movimento e música, ler histórias ou dramatizá-las. Ainda que fossem os adultos a propor o trabalho que iria ser desenvolvido, as crianças ofereciam variações e participavam ativamente sobre as propostas.

	10:15 às 11:00	Tempo do exterior ou recreio: depois da sua higiene, as crianças bebiam o leite da instituição no refeitório. De seguida, se as condições atmosféricas assim o permitissem as crianças deslocavam-se para o exterior onde se situava o parque infantil, caso contrário, deslocavam-se para o salão polivalente.
	11:00 às 11:45	Tempo de pequeno grupo: Neste tempo era solicitado a trabalhar, apenas um grupo de crianças, diariamente, sendo esses grupos constituídos por cinco elementos. As crianças tinham contacto com diversificados materiais e interagiam entre si, ou mesmo com o adulto. Igualmente, quando surgiam projetos por parte das crianças, neste período de tempo podiam elaborá-lo.
	11:45 às 14:00	Componente de apoio à família/almoço: Depois da sua higiene, as crianças dirigiam-se para o refeitório para almoçarem, algumas crianças iam almoçar a casa. No fim do almoço, se as condições atmosféricas assim o permitissem as crianças deslocavam-se para o exterior onde se situava o parque infantil, caso contrário, deslocavam-se para o salão polivalente.
Tarde	14:00 às 14:45	Tempo em grande grupo: As crianças e os adultos juntavam-se para cantar, realizar jogos de movimento e música, ler histórias ou dramatizá-las. Ainda que fossem os adultos a propor o trabalho que iria ser desenvolvido, as crianças ofereciam variações, e participavam ativamente sobre as propostas.
	14:45 às 15:45	Tempo em pequeno grupo: Este momento era reservado para terminar os trabalhos que não se concluíram no primeiro tempo da manhã. Sendo também destinado para a ocupação das respetivas áreas de interesse, onde cada criança decidia o que fazer e como fazer. No entanto, quando não se proporcionavam atividades de pequeno grupo, realizavam-se atividades de grande grupo.
	15:45 às 16:00	Lanche da tarde/Saída do jardim-de-infância: depois da sua higiene, as crianças que usufruíam da componente de apoio à família dirigiam-se ao refeitório para lançarem, as crianças traziam o lanche de casa. As restantes crianças aguardavam a chegada dos pais.
	16:00 às 19:00	Componente de apoio à família: Para apoiar os pais devido ao horário da sua profissão, iam mais tarde buscar as crianças ao jardim-de-infância. Durante este período permaneciam no salão polivalente da instituição a ver televisão ou a realizarem jogos.

Importa referir que o tempo educativo, como podemos verificar na tabela 1, foi pensado de maneira a permitir que as crianças explorassem os materiais, que pudessem refletir as suas ações, que explorassem as suas motivações intrínsecas e que conseguissem resolver os problemas com que se iam deparando. Como menciona Silva (1997) a rotina diária deve contemplar «de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo» (p. 40). Assim sendo, coube-nos a nós, adultos, observar as crianças, auxiliando-as, encorajando-as nas suas ações intencionais e estimular a sua reflexão verbal e propor experiências de ensino-aprendizagem integradoras.

A prática de uma rotina diária é essencial, como referem Hohmann & Weikart (2011) afirmando que esta «proporciona às crianças a segurança de sequências

predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia» (p. 226). O tempo educativo deve ser constituído por várias atividades, no decorrer do dia, deve existir um acolhimento, pois este cria «um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia» (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p. 73), um tempo em grande grupo onde se encontra o grupo completo e permite tratar assuntos do interesse geral das crianças, cantar canções, contar histórias, ou outras atividades de grupo. Por fim, um momento de trabalho em pequeno grupo que «encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares que os adultos selecionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças, das experiências-chave e dos acontecimentos locais» (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). Compreendemos, assim, a importância de existirem momentos diferenciados, que permitissem diversos tipos de interação, ação e apoio.

1.1.4. As interações

Seguindo as orientações de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) que afirmam que «as interações adulto-criança, criança-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia» (p. 30), importa refletir acerca destas, pois as interações devem-se verificar ao longo dos vários momentos do dia e não apenas em situações de atividades propostas. Ao longo da nossa presença no jardim-de-infância o ambiente criado dentro da sala correspondeu a um clima de apoio e de confiança, em que adultos e crianças partilharam o controlo sobre o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a interação adulto-criança possuía objetivos distintos da interação criança-adulto. Considerando que o papel do adulto é o de observar as crianças para tomar conhecimento dos seus interesses e saberes, tivemos em atenção as capacidades e competências das crianças, assim como os seus interesses e necessidades. Como tal, a relação adulto-criança era de respeito, de afetividade, de diálogo e de cooperação. Interagíamos e participávamos com as crianças nas suas tarefas, dialogando com elas com o intuito de auxiliar e incentivar a exprimirem-se livremente de modo a que se tornassem mais autónomas. No que diz respeito à interação da criança com o adulto esta interage na medida em que procura respostas sobre a sua realidade circundante. Tentámos criar momentos de confiança e de segurança, através do reconhecimento e do apoio, assim como aceitar e encorajar as intenções das crianças, estabelecendo um clima

de cooperação e entreaajuda, assumimos o papel de mediador, negociando com as crianças, ajudando-as a resolver os seus enigmas. Procurámos assim responder às suas necessidades, pois é fundamental «que as crianças se sintam livres para levarem a cabo as suas ideias, bem como experimentarem» (Post & Hohmann, 2007, p. 73). A interação entre crianças estava presente em todos os momentos da rotina diária tanto no trabalho em pequeno e grande grupo como nos momentos de transição, para tal tivemos a preocupação de que todas as crianças sentissem que pertenciam a um grupo e que podiam partilhar as suas ideias e interagir com os outros, de forma a dar o seu contributo, as suas opiniões, trocando conhecimentos. De uma maneira geral, é neste clima apoiante que a criança desenvolve a «autonomia, a capacidade para a independência, a exploração e as ligações afetivas e sociais. É neste clima que a criança vai-se criando como um ser social simultaneamente autónomo e dependente, autónomo e em relação com os outros» (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 76).

Os quadros presentes na sala, como o quadro das regras, o quadro das presenças e o quadro dos aniversários, eram outra forma de regular as interações entre o grupo na prática educativa, quando se proporcionava a sua utilização por parte das crianças. Foram realizadas regras na sala (*vide* figura 4) em conjunto, entre a educadora de infância e o grupo de crianças, o que desenvolveu nas crianças normas e valores, como o respeito pelos outros e viver em sociedade, pois «ao possibilitar a interação com 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» (Silva, 1997, p. 52).



Figura 4: Regras da sala.

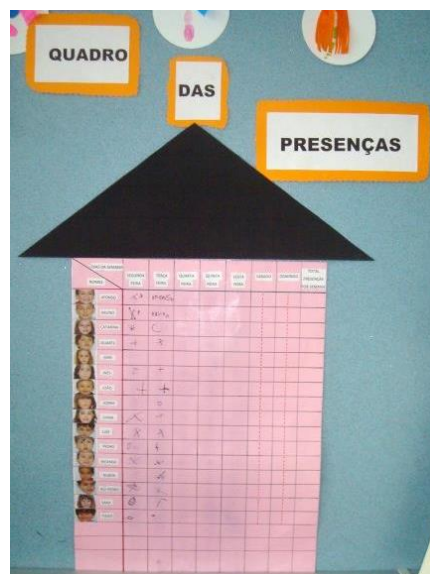


Figura 5: Quadro de presenças.

Outro instrumento de trabalho igualmente importante, existente na sala, era o quadro de presenças (*vide* figura 5), em que todos os dias era eleito o responsável e este tinha de fazer a chamada das crianças para as mesmas irem marcar a sua presença. As crianças encaravam este momento de interação, a marcação diária das presenças, como uma responsabilidade, um dever e uma atitude importante a tomar no grupo. Estes instrumentos são importantes, pois «podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro» (Idem, p. 36).

Não podemos deixar de salientar que as interações educativas criam um clima de segurança afetiva para as crianças, que é fundamental, pois «um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interactivo» (Hohmann & Weikart, 2011, p. 63) e, para que tal aconteça, é necessário um abraçar, segurar, brincar e falar, que se torna num dar-e-receber.

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

A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico em que se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada está situada no extremo nordeste do país, Bragança, com um clima rigoroso, de invernos longos e muito frios. Integra uma instituição da rede pública, do Agrupamento de Escolas Abade de Baçal. Localiza-se numa zona central face aos principais serviços públicos, Polícia de Segurança Pública, Bombeiros Voluntários, Câmara Municipal, Centro Regional de Segurança Social, Cruz Vermelha, etc. As suas instalações encontram-se em funcionamento desde 1995. O Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico iniciou aí a sua atividade no ano letivo de 2007/2008. Tanto o espaço exterior como o interior são amplos e favoráveis à realização de variadas atividades. No mesmo edifício temos o Ensino do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e, também, uma unidade de intervenção especializada em multideficiências.

A escola funciona em dois pisos, onde seis salas de aula eram destinadas às crianças do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se distribuía pelos dois pisos. No piso superior existem quatro salas de aula, uma sala era destinada a apoio a crianças do Ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico e também uma sala de arrumos. No piso inferior encontra-se uma sala que se destinava a crianças com multideficiência, uma sala

de professores do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma sala destinada às Atividades de Tempos Livres (ATL), duas salas de aula, uma sala de materiais, uma sala de apoio, uma papelaria/reprografia e serviços de higiene para as meninas e outro para os meninos. Existem ainda vários espaços em comum, com as crianças do 2.º e do 3.º Ciclos do Ensino Básico, como o refeitório, o bar, o auditório; o ginásio, provido de vários materiais; a sala de música, dotada de vários instrumentos musicais; o gabinete de apoio ao aluno e uma biblioteca equipada com vários livros, computadores, mesas de estudo e uma área audiovisual. As salas têm boa iluminação natural, devido à área envidraçada e estão equipadas com sistema de aquecimento central, tornando o ambiente agradável. Todas as salas de aula possuem computador com ligação à internet e quadro interativo. O espaço exterior é protegido de grades, em que a única entrada/saída possível é pela portaria. Neste espaço, existe uma área de recreio destinada às crianças do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde há um parque infantil (*vide* figura 6). Quanto ao piso do parque infantil, este é numa caixa de areia. Porém, em algumas situações devido ao tempo frio, o recreio é realizado no interior, no átrio, num espaço comum com as crianças do 2.º e do 3.º Ciclos do Ensino Básico.



Figura 6: Parque infantil da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escola permanecia em funcionamento das 07:45 às 19:00, de modo a apoiar as famílias. Dispõe ainda de refeitório e atividades extracurriculares. O 1.º Ciclo do Ensino Básico era constituído por seis grupos, dois grupos do 1.º ano, dois grupos do 2.º ano, um grupo do 3.º ano e um grupo do 4.º ano. No que diz respeito ao corpo docente referente ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico era constituído pela professora coordenadora, por seis professoras titulares, por cinco professoras de apoio e, por cinco professores externos, das atividades extracurriculares.

1.2.1 O grupo de crianças

A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada com um grupo de crianças do 4.º ano de escolaridade, que era constituído por sete crianças com idades compreendidas entre os nove e dez anos de idade. Quanto ao género cinco crianças pertenciam ao género feminino e duas ao género masculino. A totalidade das crianças tinha nacionalidade portuguesa. Frequentavam o 4.º ano pela primeira vez. Uma criança do género feminino, durante o primeiro período, esteve integrada no regime doméstico¹.

Em relação às propostas de atividades ou outras partilhas, as crianças envolviam-se facilmente, partilhando com os adultos e todo o grupo as suas vivências. Eram crianças meigas, educadas, trabalhadoras e bem comportadas. Revelavam interesse, motivação e empenho pelas atividades educativas propostas. No que concerne ao aproveitamento era um grupo bastante heterogéneo, duas crianças apresentavam uma classificação muito bom em todas as áreas curriculares; os restantes apresentavam alguns conhecimentos não consolidados, embora se tenham registado progressos. No entanto, deve referir-se que existiam duas crianças que revelavam algumas dificuldades em acompanhar o restante grupo principalmente nas áreas de Português e Matemática. Revelavam dificuldades na expressão escrita a nível de interpretação, compreensão e organização textual. Era evidente a falta de estudo e concentração. O cálculo mental e raciocínio matemático estavam pouco desenvolvidos pelo que necessitavam de mais estudo e persistência nas tarefas escolares. Conseguiram desenvolver várias aprendizagens, interiorização de conceitos e valores que contribuíram para um aperfeiçoamento de comportamentos e atitudes em contexto de sala de aula e em sociedade. Estas duas crianças estavam assinaladas com o Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI). O encaminhamento para o Apoio Educativo obedece a alguns pré-requisitos: reconhecer e diagnosticar as dificuldades das crianças; elaborar um plano de recuperação, no final do 1.º período ou depois em fevereiro, para ser apresentado no Conselho de Docentes e ser registado em ata da respetiva reunião,

¹ Os encarregados de educação que manifestam a intenção de integrar os seus filhos na modalidade de Ensino Doméstico estão a proceder de acordo com os direitos que lhe são conferidos, nomeadamente o da escolha de uma modalidade de ensino. É considerado ensino doméstico segundo o *Decreto-Lei n.º 553/80*, «aquele que é lecionado no domicílio do aluno, por um familiar ou por pessoa que com ele habite». A criança deverá estar matriculada no agrupamento de escolas ou estabelecimento de ensino público da sua área de residência. Os encarregados de educação são responsáveis pela qualidade do percurso formativo da criança, contudo, no final do ciclo, esta terá de fazer uma prova de avaliação sumativa externa - a prova nacional de final de ciclo.

ficando igualmente registado o pedido de Apoio Educativo. É, ainda, obrigatório dar a conhecer o Plano de recuperação aos encarregados de educação.

Em termos globais, todos os alunos estavam a evoluir a nível cognitivo, foram adquirindo maior responsabilidade e autonomia. Conseguiram desenvolver várias aprendizagens, interiorização de conceitos e valores que contribuíram para um aperfeiçoamento de comportamentos e atitudes em contexto de sala de aula. Quanto à participação nas atividades todas as crianças gostavam e queriam dar sugestões, concluir as tarefas propostas, o que tornava a aula dinâmica. Uma vez que o grupo era pequeno, todas as crianças tinham oportunidade de transmitir a sua opinião e conhecimento. No que respeita ao ambiente familiar destas crianças, é de salientar que os fatores socioeconómicos constituem um conjunto de variáveis que podem afetar o seu desempenho escolar. As crianças do grupo onde foi desenvolvida a ação educativa, estavam inseridas num meio sociocultural e profissional diversificado. Algumas crianças provinham de famílias estruturadas com nível socioeconómico médio-alto, e outras crianças provenientes de famílias com nível socioeconómico médio-baixo. Enquadrando-se as suas atividades profissionais nas categorias² *Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos* (2), *Especialistas das atividades intelectuais e científicas* (6), *Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores* (2) e *Trabalhadores não qualificados* (4). No que diz respeito ao agregado familiar, todos os alunos viviam com o pai e a mãe, à exceção de uma menina em que os pais eram divorciados e vivia com a mãe, observa-se que todas as crianças tinham um irmão à exceção de duas crianças que eram filhas únicas.

Como salienta Sanches (2012) «a família, e em particular os pais, constituem a principal âncora para a estruturação de atitudes, construção de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades e das predisposições essenciais para aprender e exercer a cidadania» (p. 86). Deste modo, a categoria socioprofissional, bem como o estatuto profissional dos pais constituem outros fatores determinantes da qualidade do “currículo doméstico”, pelo significado que podem ter no acesso aos bens culturais e na atitude face aos valores.

² A categorização enunciada pelo Instituto Nacional de Estatística (conhecido pela sigla INE) onde podemos encontrar a Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (CPP) que veio substituir a Classificação Nacional das Profissões 1994 (CNP) do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

1.2.2 A organização do ambiente educativo

No que se refere à organização do espaço, considerámos fundamental abordar este aspeto, assumindo que «as propriedades das salas de aula têm um efeito directo sobre o ambiente da sala de aula e moldam o comportamento dos seus membros» (Arends, 1995, p. 146). A sala de aula onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada apresenta um espaço amplo e arejado. É de forma retangular. O espaço usufrui de uma boa iluminação natural uma vez que um dos lados é composto por uma área envidraçada, permitindo também o contacto visual com o exterior. As janelas possuem estores manuseáveis sendo possível controlar a entrada de luminosidade do exterior. A sala tem aquecimento central, embora devido ao número reduzido de crianças na sala, e à sua dimensão este não era suficientemente quente, para tornar um ambiente acolhedor, propício ao trabalho.



Figura 7: Sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A sala é de cor clara, bege e branca, o que permite uma boa reflexão da luz. O material das paredes e chão permite uma boa absorção do som e qualidade acústica, sendo, também, facilmente lavável. O mobiliário era composto por quinze mesas, em que apenas seis eram ocupadas pelas crianças. Isto porque uma mesa era ocupada por duas crianças. Uma das mesas era destinada à professora e as outras duas estavam ao fundo da sala para arrumação dos livros e cadernos das crianças.



Figura 8: Planta da sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Uma vez que o grupo era pequeno não existiam problemas de organização, por mesas. Estas estavam organizadas de modo a que as crianças mais pequenas estivessem na fila da frente, bem como as que tinham problemas de visão. A sala tinha ainda um armário para arrumação e quatro placares: i) um referente à área de matemática (*vide* figura 9); ii) referente à área de estudo do meio (*vide* figura 10); iii) referente à área de português (*vide* figura 11) e iv) referente à área de expressão plástica, que ilustrava a estação do ano em que nos encontrávamos. Nestes espaços, referenciados, eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças. Havia, ainda, um quadro interativo, um projetor e um computador com acesso à internet, um quadro branco, e um armário para arrumação de materiais.



Figuras 9, 10 e 11: Placares da sala.

Concordámos com a ideia de Sanches (2001), ao referir que «a organização da sala tem a ver com o clima que se quer criar» (p. 19), sendo um dos fatores fundamentais no desenvolvimento de aprendizagens significativas e diversificadas, é necessário usufruir de um ambiente estimulante, pois como nos diz Celis (1998) «ao fim de facilitar para a criança a construção de seus conhecimentos, devemos contar com

uma sala que possua um ambiente grato e estimulante, no qual se integre a vida cotidiana da criança com suas atividades de aprendizagem» (p. 88). As aprendizagens serão mais facilitadoras, para as crianças, se estas se sentirem familiarizadas com o espaço que integram.

1.2.3 A organização e gestão do tempo

A escola permanecia em funcionamento desde as 07:45 às 19:00, de modo a auxiliar as famílias, dispondo de refeitório para servir almoços e atividades extracurriculares. As atividades eram distribuídas diariamente por cinco horas de atividade letiva, uma hora de atividades extracurriculares e o restante tempo de componente de apoio às famílias, o ATL. No que diz respeito à distribuição do tempo, de cada área curricular, em sala de aula, este deve ser «distribuído de forma racional e eficaz, respeitando o ritmo individual de cada aluno» (Borràs, 2001a, p. 77). Constatei que existia um horário, como podemos visualizar na tabela 2, abaixo apresentada, com as áreas curriculares a lecionar. Contudo, este era flexível e não era seguido na íntegra, pois as atividades eram realizadas em função do ritmo das crianças, das suas dificuldades, utilizando, assim estratégias diversificadas, de modo a estimular a sua aprendizagem.

Tabela 2: Horário letivo.

Ajuste Temporal	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00 - 9:30	Português	Matemática	Educação Musical	Português	Matemática
9:30 - 10:00			Matemática		
10:00 - 10:30					
10:30 - 11:00	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11:00 - 11:30	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
11:30 - 12:00		Apoio			
12:00 - 12:30					
12:30 - 14:00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
14:00 - 14:30	Estudo do Meio	Expressões	Português	Estudo do Meio	Estudo do Meio
14:30 - 15:00					
15:00 - 15:30					
15:30 - 16:00	Apoio	INTERVALO	Apoio	Expressões	INTERVALO
16:00 - 16:30	INTERVALO	Atividade Físico-desportiva	INTERVALO	INTERVALO	
16:30 - 17:00	Ensino do Inglês		Expressões	Formação Cívica	Educação Moral
17:00 - 17:30					

Como salienta Zabalza (1998)

a pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo de autonomia e da iniciativa própria das crianças. Mas, ao mesmo tempo, os professores(as) também precisam planejar momentos nos quais o trabalho esteja orientado para o desenvolvimento daquelas competências específicas que constam na proposta curricular (p. 50).

A construção de uma rotina diária permite que o tempo se traduza num tempo de práticas educativas ricas em interações positivas. Assim, uma rotina que seja sólida transmite segurança, às crianças, para o seu investimento a nível de conhecimento, logo, considerámos que o tempo é «o recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral» (Arends, 1995, p. 79).

1.2.4 As interações

Para uma aprendizagem significativa é indispensável o estabelecimento de interações, nomeadamente as que dizem respeito à interação criança-criança e criança-adulto, pois «a maioria das interações existentes dentro da sala de aula é caracterizada pela comunicação verbal e não-verbal» (Idem, p. 146), sendo um processo recíproco.

Era fácil interagir com as crianças. Estas acolheram-nos como mais um elemento do grupo que estava ali para lhes proporcionar aprendizagens e, também, para aprender com elas. Ao longo da nossa presença no contexto, a relação com as crianças foi-se fomentando, numa relação de confiança, de cooperação e de amizade, sempre com muito respeito. A cooperação, o respeito, a amizade, a partilha e a solidariedade são saberes e valores que se adquirem em convivência em grupo, pois como menciona Alarcão e Tavares (2003) uma «relação experiencial constrói-se através dos sentimentos, das emoções, das perceções e do significado profundo que a personalidade de um sujeito tem para outro sujeito na interação recíproca da dinâmica intersubjectiva em cada um dos seus momentos» (pp. 63-64). Assim, a realização de trabalhos, em grande grupo, fomentou a comunicação com todos os membros do grupo, permitindo estabelecer diferentes interações.

Durante a nossa prática procurámos mostrar disponibilidade para auxiliar as crianças nos momentos de dificuldade e, também, incentivar ao diálogo, para que as crianças pudessem dar as suas opiniões e expressar as suas ideias, nas diferentes

situações desenvolvidas em contexto educativo. É importante referir que as interações entre as crianças mostraram-se essenciais na relação pedagógica existente entre estas, uma vez que a interação da criança «com os seus colegas facilita a resolução de problemas, desenvolve a sua capacidade de organização e de responsabilização pelas suas tarefas, fomenta a competitividade e estimula o debate» (Borràs, 2001b, p. 84).

No recreio as crianças realizavam jogos em grupo em que conviviam com as restantes crianças, dos outros grupos. A relação com os funcionários era de afeto e de respeito, pois estes sempre se mostraram disponíveis e atenciosos para as crianças. É em interação com os colegas, professores e demais agentes educativos que a criança adquire saberes, partilha conhecimentos, constrói valores, como por exemplo, a cooperação, o respeito, a amizade, a partilha e a solidariedade.

Parte II

Fundamentação das opções educativas

*Enquanto ensino continuo buscando,
Reprocurando. Ensino porque busco,
Porque indaguei, porque indago
e me indago. Pesquisa para constatar,
Constatando, intervenho, intervindo
Educo e me educo.
Paulo Freire (1996)*

2. Fundamentação das opções educativas que sustentaram a ação desenvolvida

Neste ponto, apresenta-se a fundamentação das opções educativas que sustentaram a nossa prática pedagógica, pois no decorrer do processo educativo, há que considerar aspetos determinantes que a influenciam e a determinam. Como refere Silva (1997), «a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando» (p. 25). Assim, direcionámos as nossas práticas para a diferenciação pedagógica, uma vez que se tenta «encontrar uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico, que foge à “fatalidade” de educar todos como se fossem um só» (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 33), tendo em conta a diversidade e a heterogeneidade, procurando modos alternativos de organizar o grupo. No entanto, «o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas. Deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria» (Idem, p. 63). Importa referir que a fundamentação das opções educativas realizada ao longo desta abordagem diz respeito primeiramente à Educação Pré-Escolar e, posteriormente, ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1. Fundamentação das opções educativas que sustentaram a ação desenvolvida na Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar deve proporcionar «às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico» (Marchão, 2012, p. 36). Seguimos as diretrizes de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), assumindo que o papel do educador é o de «organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura» (p. 18).

Considerando que é importante e decisivo negociar com as crianças acerca das atividades a realizar, é de salientar que

as oportunidades de aprendizagem que se criam proporcionam experiências tanto no desenvolvimento das identidades e das relações como na aprendizagem das linguagens e da significação. As experiências de exploração do mundo com recurso aos instrumentos culturais, tais como as linguagens oral e escrita, a linguagem matemática, a linguagem científica, as linguagens cívica, moral e ética fecundam a exploração e permitem a representação, o sentido, o significado, os saberes (Idem, p. 23).

É, portanto, indispensável que o contexto educativo faculte experiências nestes contornos. Orientámos as nossas planificações através das *áreas de conteúdo*. Entendem-se *áreas de conteúdo* «como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber fazer» (Silva, 1997, p. 47). As *áreas de conteúdo* são organizadas em *área de formação pessoal e social*, *área de expressão e comunicação*, que reúne três domínios, sendo eles, o *domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical*, o *domínio da linguagem oral e abordagem à escrita* e o terceiro o *domínio da matemática* e, uma última área, a *área de conhecimento do mundo*.

Referente à *área de formação pessoal e social* destaca-se a sua contribuição a todas as componentes curriculares uma vez que esta «corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos» (Idem, p. 51). Portanto, a Educação Pré-Escolar pressupõe conhecimentos e atitudes para a interiorização de valores, desenvolvendo assim a educação para a cidadania. Neste sentido procurámos proporcionar, às crianças, momentos de convivência com crianças de outras idades e mesmo o contacto com outros ambientes, para que, deste modo, cada criança vá «interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros» (Idem, pp. 51-52). Compreendemos, desta forma, que as verdadeiras aprendizagens se desenvolvem mais significativamente quando proporcionámos o contacto direto com as diferentes situações.

Quanto à *área de expressão e comunicação*, «engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem» (Idem, p. 56). Referenciando o *domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical* foram tidas em conta as quatro vertentes, contudo umas destacaram-se mais que outras.

No entanto, ambas são igualmente importantes, pois implicam que «a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos» (Idem, p. 57). Eram realizadas atividades de *expressão motora* uma vez por semana num espaço próprio e apetrechado para o efeito, permitindo, assim, às crianças realizar atividades, tendo em conta o desenvolvimento da motricidade global, assim como da motricidade fina. Tentámos igualmente sugerir às crianças atividades envolvendo a *expressão dramática*, sendo esta de extrema importância neste fase de desenvolvimento. Para tal, foi nossa intenção proporcionar atividades que envolvessem os jogos simbólicos e que tivessem contacto com pequenos teatros, como o de fantoches e o de sombras chinesas. Tal como refere Silva (1997) «a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais» (p. 59). Quanto à *expressão plástica* constituiu-se como um apoio fundamental na nossa prática, sendo esta uma das mais solicitadas pelas crianças. Para que esta se tornasse enriquecedora para as crianças, disponibilizámos-lhes materiais diversificados, para que estas os experimentassem e realizassem as suas produções. Por fim, no que diz respeito à *expressão musical*, esta «assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e produzir» (Idem, p. 63). Uma vez que a expressão musical se destacou, pois as crianças gostavam de cantar, tentámos trabalhar as letras das canções e enriquecer estes momentos, através de jogos de supressão de palavras, diferentes ritmos, acompanhamento com movimentos, etc. No que concerne ao *domínio da linguagem oral e abordagem à escrita* tentámos conceber momentos de aprendizagem, que promovessem a emergência da leitura e da escrita. Para tal, evidenciaram-se vários jogos envolvendo a consciência fonológica, assim como atividades de iniciação à escrita. Este tipo de atividades é uma mais-valia, na medida em que «o grande objectivo da Educação Pré-Escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa» (Mata, 2008, p. 43). Proporcionámos, também, vários momentos de leitura de histórias, como refere Mata (2008) «a leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura» (p. 80). Relativamente ao *domínio da matemática*, este assume um papel fundamental nas crianças em idade pré-escolar, «na estruturação

do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras» (Silva, 1997, p. 73). Portanto, procurámos envolver as crianças em diversas atividades, em que explorassem o sentido do número, a contagem, a classificação, a formação de conjuntos, a seriação e ordenação, a descoberta e formação de padrões.

No âmbito da *área de conhecimento do mundo* foram desenvolvidas várias atividades práticas, pensadas nos interesses de cada criança, assim como nos temas a tratar, de modo a que as crianças desenvolvessem conhecimentos acerca do meio envolvente. Tentámos saber, previamente, eventuais conceções alternativas que as crianças possuíam, para assim as corrigir. Para tal, é essencial que a ciência ofereça «um manancial de factos e experiências com uma forte componente lúdica. A ciência para crianças deveria, pois assumir-se como dimensão curricular de prazer e deslumbramento que tais factos e experiências, apresentados pelo adulto, podem proporcionar» (Sá, 2000, p. 3).

Concordámos com Silva (1997) quando refere que as áreas de conteúdo devem ser consideradas como «oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente» (p. 48), pois a construção do saber processa-se de forma integrada.

2.2. Fundamentação das opções educativas que sustentaram a ação desenvolvida no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Ensino Básico diz respeito a uma «etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade» (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 11). Como tal, a sua finalidade é promover a realização individual de todas as crianças assim e prepará-las para uma intervenção proveitosa e consciente na comunidade. Assim, o professor deve desenvolver «práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática» (Idem, p. 13), assumindo a língua materna como um elemento decisivo na formação dos cidadãos, permitindo a comunicação e a compreensão do mundo que os rodeia. Logo «entende-se que o domínio da língua materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar» (Idem, p. 135).

Na vida em comunidade, a competência da produção de textos escritos integra uma exigência generalizada. Para tal, a escola deve auxiliar as crianças a serem capazes

de criar documentos «que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade» (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5). A escrita consiste na utilização de sinais (símbolos) que exprime ideias, fundamentadas em regras. Esta ação implica que o docente proporcione às crianças atividades que incidam sobre as competências necessárias na execução de um documento escrito: *competência compositiva*, *competência ortográfica* e *competência gráfica*. Assim, assumimos que a escrita requer «a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento correspondente aos conteúdos que se quer expressar» (Idem, p. 15).

A escrita tem como intuito a comunicação sendo a produção de texto «qualquer realização da linguagem humana transmitindo um sentido e um objectivo comunicativo» (Nascimento & Pinto, 2011, p. 50). Para que o sentido se construa é necessário respeitar os *mecanismos de coesão*, que apontam para a ligação das palavras entre si, reverenciando as regras e as estruturas da gramática da língua e, a *coerência*, que por sua vez, tem em conta a ligação congruente das ideias. Como afirmam Nascimento e Pinto (2011) são estes «dois factores em interacção: o encadeamento de conceitos ou ideias e, por outro, os processos com que a língua organiza as palavras na frase e numa cadeia de frases» (p. 51), que permitem que essa produção aconteça.

Os procedimentos da escrita de um texto organizam-se num percurso, o ciclo da escrita, o qual diz respeito aos processos de escrita: i) planificação; ii) textualização e iii) revisão, desenvolvendo-se ao longo de várias fases.

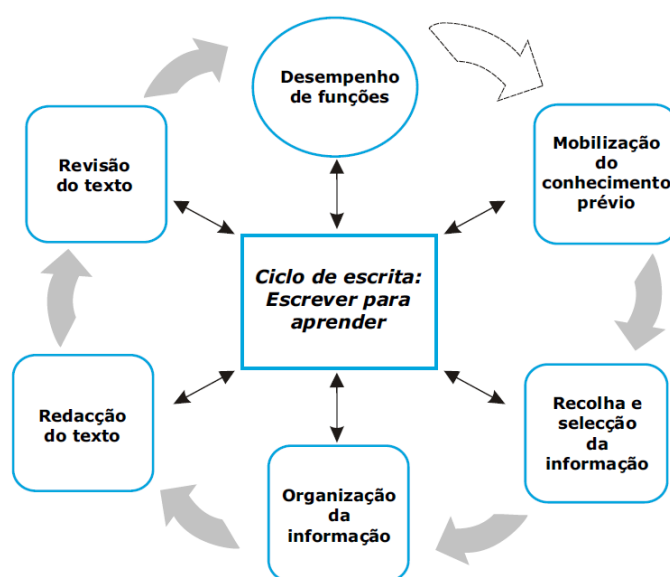


Figura 12: Ciclo de escrita
(Retirado de Barbeiro & Pereira, 2007).

A planificação da escrita de um texto inicia-se com a *mobilização do conhecimento prévio*. Nesta fase, como o próprio nome indica, as crianças devem reunir todas as informações que dispõem acerca de um determinado tema, por exemplo através de uma chuva de ideias. Contudo, ao saber prévio das crianças é essencial reunir novos conhecimentos, logo é fundamental a *recolha e seleção de informação*. Compete ao professor auxiliar as crianças na tarefa de *organização da informação* utilizando diferentes estratégias, recorrer a listagens ou mapas semânticos.

A *redação do texto* refere-se à composição de um texto sustentando-se na organização da informação, ou seja, à textualização que «é dedicada à redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto» (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18).

É sempre necessária uma *revisão do texto*, de modo a corrigir eventuais falhas, mas também verificar a sua organização, se é necessário enriquecê-lo, ou se contém informação dispensável. A componente de revisão do texto pode ser efetuada durante a textualização, contudo não dispensa uma revisão final.

De modo a incentivar as crianças e a promover o estudo por parte de outras, quando se aborde matérias curriculares, pode o texto *desempenhar outras funções*, através da divulgação do texto numa página na *Internet*, no jornal da escola, afixado num placar ou mesmo colocado num dossiê apropriado.

Em qualquer situação criada «para atingir o domínio dos conceitos não é necessário que todos os alunos tenham de percorrer os mesmos caminhos. No entanto, pretende-se que todos se vão tornando observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender» (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 102).

Apoiando-nos na ideia de Azevedo (2000) considerámos que a escrita surge «como meio de aprendizagem, assumida por alunos e professor, como exercício, como treino, como simulação» (p. 241). Para além de proporcionar às crianças o desenvolvimento da imaginação, estimulando-as na criatividade escrita, só através de atividades que incentivam a produção de textos é que se desenvolvem bons hábitos de escrita nas crianças, valorizando-a.

Procurámos realizar atividades mais lúdicas. A escrita criativa foi uma técnica a que recorreremos frequentemente, pelas suas características e potencialidades, pois concordámos que a «incorporação de um amplo leque de materiais e de atividades

capazes de sensibilizar a criança para com o meio escrito» (Teberosky & Colomer, 2003, p. 83), desenvolverá nas crianças o gosto pela escrita. Ou seja, de acordo com Pereira e Azevedo (2005),

o que se pretende é que sejam criadas condições para que a criança venha a gostar de ler e de escrever, que o professor conduza o aprendiz leitor a tornar-se posteriormente leitor e escritor, e que a criança aprenda a trabalhar de maneira autónoma com os outros (p. 84).

A escrita criativa, além de ser uma forma das crianças trabalharem a escrita de forma mais lúdica, é ainda um dos melhores métodos para «estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência. Nas atividades de escrita criativa 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. Desta forma, podemos afirmar que o ato de escrever não deve ser encarado como uma regra, mas sim algo fundamental que permite à criança descrever tudo aquilo que pensa e imagina. A escrita criativa é um método de trabalho diferente, pois tal como afirmam Gil e Cristóvam-Bellmann (1999),

a escrita criativa contém regras, mas estas não são fixas nem austeras. A acentuação está não no resultado mas sim na experiência e no prazer. O mais importante é saber se o ‘jogo’ significa um processo de desenvolvimento para aquele que escreve e não se o produto final possui qualidade. Claro que um produto dessa natureza também poderá ser conseguido através da escrita criativa (p. 22).

Concordámos com Lequeux (1977) afirmando que a tendência, das crianças para repetir as mesmas coisas, utilização de vocabulário pobre e a imaginação precisa de ser estimulada. Desta forma, a interação que ocorre na escrita colaborativa possibilita a apresentação de propostas, confronto de opiniões, procura de alternativas, solicitação de explicações, apresentação de argumentos, tomada de decisões em conjunto. A realização da escrita criativa em grupo é uma mais-valia, na medida em que «a imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam as ideias» (Norton, 2001, p. 25). Assumimos como linha de ação o desenvolvimento de situações de aprendizagem que instigassem e estimulassem o pensamento da criança, pois importa «desenvolver uma atitude crítica e reflexiva, que estimule o seu crescimento como pessoa humana e social que é, numa perspectiva necessariamente holística, isto é, de acordo com uma orientação que sintetize desenvolvimento pessoal, social e moral» (Ribeiro, 2003, p. 10).

Parte III

Experiências de ensino-aprendizagem em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Diz-me e eu esquecerei.

Ensina-me e eu lembrar-me-ei.

Envolve-me e eu aprenderei.

Confúcio - filósofo chinês (551 a. c. - 479 a. c.)

3. Experiências de ensino-aprendizagem

Neste ponto pretendemos dar a conhecer as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos contextos onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada, num jardim-de-infância e numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Abordaremos, num primeiro momento, as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar e, num segundo momento, as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Serão descritas e refletidas as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito dos dois contextos referidos, assumindo estas atividades como «*ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras* que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar» de cada criança (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 23).

3.1. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar

Serão descritas e refletidas as experiências de ensino-aprendizagem, *A natureza e Os animais da quinta*, que foram planeadas e desenvolvidas no âmbito da prática pedagógica, as quais emergiram de uma planificação previamente estabelecida em conformidade com as necessidades e interesses das crianças e dos projetos curriculares de instituição e de grupo. Na sua concretização tivemos em atenção as diretrizes que provêm do documento oficial: *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Silva (1997). Para tal, iremos descrever e interpretar toda a ação desenvolvida em volta das experiências de ensino-aprendizagem, que se pretendia que fossem integradoras. Tentámos desenvolver uma ação centrada na valorização da escuta, na voz da criança, no seu papel ativo em todo o processo de ensino-aprendizagem. Nessa linha citámos Mesquita-Pires (2007) que refere que a planificação em Educação Pré-Escolar deve ser «flexível, sequencial e transversal» (p. 178), considerando essencial que se parta dos interesses das crianças, centrando-se nelas toda a ação educativa e adequando de forma evolutiva as experiências (Mesquita-Pires, 2007).

A ação educativa que aqui se apresenta realizou-se de segunda a quarta-feira, durante os meses de março até junho de dois mil e treze, equivalente a quinze horas semanais, perfazendo um total de cento e oitenta horas. Este tempo era repartido por cinco horas à segunda-feira, cinco horas à terça-feira e cinco horas à quarta-feira. À quarta-feira apenas eram realizadas atividades com as crianças na parte da manhã o equivalente a três horas, as restantes, eram destinadas a uma reunião semanal com as educadoras de infância, na qual se discutiam as atividades a realizar na semana seguinte assim como, uma reflexão da semana que tinha decorrido. Iremos relatar e refletir sobre os procedimentos pedagógicos desenvolvidos, evidenciando as interações e construções realizadas pelo grupo de crianças. Descrevem-se e interpretam-se as experiências de ensino-aprendizagem mais relevantes, tendo em conta o envolvimento das crianças, bem como os processos de comunicação/escuta e observação que iam surgindo.

3.1.1. Experiência de ensino-aprendizagem: A Natureza

Em reunião com as educadoras de infância e em conformidade com o projeto curricular da instituição o tema a tratar era “a terra”. Como tal, as atividades desenvolvidas tinham como finalidade reconhecer o crescimento de uma planta, distinguindo as diferentes partes da sua constituição e identificar e localizar corretamente as diferentes partes da planta. Neste sentido, como forma de motivação, ao tema, decidimos, colaborativamente, com as restantes educadoras de infância estagiárias, realizar um teatro da história *João e a floresta de betão* de Pedro Reisinho (2004) (vide figura 13), para todas as crianças do jardim-de-infância, tendo em conta os seus interesses e a possibilidade de ampliar os seus conhecimentos.



Figura 13: Capa da história *João e a floresta de betão* (Reisinho, 2004).

A iniciação das atividades com um teatro deveu-se à motivação das crianças para as restantes atividades, como afirma Gomes (2011), o teatro «é um momento de distração e de apelo à imaginação das crianças, ao seu sentido ético e estético» (p. 75).

A atividade foi realizada no ginásio da instituição devido a ser o espaço mais apropriado. Neste colocámos um fantocheiro e vários colchões para que as crianças se sentassem, mais confortáveis. Com o auxílio de fantoches, e com todas as alunas estagiárias, apresentou-se o teatro de fantoches (*vide* figura 14).



Figura 14: Teatro de fantoches da história *João e a floresta de betão*.

Como podemos verificar na figura, anteriormente, apresentada, as crianças permaneceram atentas a escutar e a visualizar a encenação durante todo o teatro de fantoches.

No final da apresentação, atendendo ao entusiasmo das crianças para entrar no fantocheiro, escolhemos algumas crianças ao acaso, para a experimentação dos fantoches e encenação. Segundo Oliveira-Formosinho (2007a) «parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão desses interesses como base para a experiência e sua estruturação» (p. 21). Após a experimentação dos fantoches, por parte das crianças, todos os grupos de crianças foram para a sua sala, de modo a realizar-se a exploração da história.

Já na sala, em grande grupo, todas as crianças estavam impacientes para falar sobre o que viram na dramatização. Apresentámos a seguir uma parte do diálogo efetuado por considerámos ser revelador do seu interesse.

Eu gostei muito do João. (Nuno)

Sabes qual foi a parte que eu mais gostei? Foi quando o João esteve a falar com o mágico. (Santiago)

Sim, quando lhe deu as sementes mágicas. (Gonçalo)

Eu não. Sabes qual foi a minha Cátia? Foi quando ele as atirou pela janela, porque assim ficou tudo cheio de flores. (Alice)

Pois, porque ele vivia numa cidade de betão. (Ana)

Podemos fazer um desenho Cátia? (Martim)

(Nota de campo n.º 1, 15 de abril de 2013)

Conforme solicitado pelas crianças, em grande grupo, cada uma realizou o registo gráfico da história, atendendo que «o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente» (Silva, 1997, p. 69), pois em alguns casos, um desenho «pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento» (Idem, p. 69). Nas figuras 15 e 16 podemos ver alguns dos registos gráficos realizados pelas crianças.



Figuras 15 e 16: Registos gráficos da dramatização da história *João e a floresta de betão*.

Importa proporcionar, às crianças, atividades artísticas de modo a «levá-las a desenvolver as suas ideias de forma mais livre e criativa» (Godinho & Brito, 2010, p. 11). Cada criança realizou a sua interpretação, como podemos ver nas figuras, uma criança imaginou como seria a casa do João e outra representou o que visualizou no teatro - o fantocheiro e os fantoches: a mãe do João, o João, o mágico e o narrador.

▪ Formando conjuntos com as sementes

Dando continuidade às atividades relacionadas com “a terra”, organizámos as crianças, em pequenos grupos. No trabalho, com um dos pequenos grupos, as crianças, podiam observar vários saquinhos, em cima da mesa, que continham sementes, mas que

não se conseguiam ver. Como forma de perceber o que as crianças sabiam sobre sementes, iniciou-se o seguinte diálogo:

Na história o que o mágico deu ao João? (Educadora)
Sementes. (Todos)
E o que são sementes? (Educadora)
São coisas pequeninas que se metem na terra para nascerem as flores. (Alice)
Sim, o meu pai às vezes põe na horta, e demoram muito tempo a crescer. (Santiago)
Pois é, a minha mãe tem na varanda. (Daniel)
E as sementes são todas iguais? (Educadora)
Sim, são redondas. (Daniel)
Pois são. (Alice)
E são pequeninas. (Bernardo)

(Nota de campo n.º 2, 15 de abril de 2013)

Abrimos os sacos e apresentámos várias sementes, tais como de: fava, melão, ervilha, abóbora, salsa, feijão branco, grão-de-bico, coentros, capuchinha, zínia, relva e cravo dos poetas, para que as crianças explorassem as sementes. Através desta interação com as sementes, as crianças constataram que estas se distinguiam umas das outras, que umas eram maiores do que outras, que possuíam tonalidades e texturas diferentes. Este tipo de tarefa «implica que as crianças construam os seus instrumentos cognitivos a partir da interiorização de experiências e progridam intelectualmente através de interacções com os objectos e com as pessoas» (Reis, 2008, p. 19). Enquanto observavam as sementes surgiram os seguintes comentários:

Esta é mesmo grande! É de quê Cátia? (Santiago)
É de fava. (Educadora)
É grande e lisinha. (Daniel)
Estas são ervilhas. (Alice)
Pois são, são redondinhas! (Santiago)
Estas também são redondas. (Bernardo)
E de que são essas? (Educadora)
É grão-de-bico, a minha mãe às vezes faz. (Alice)
E esta? Também é grande. (Manuel)
É a semente de abóbora. (educadora)
Estas são pequeninas. [apontando para as sementes de coentros e relva] (Daniel)
São todas diferentes! (Alice)

(Nota de campo n.º 2, 15 de abril de 2013)

Ao dialogarmos com as crianças, ao questioná-las sobre as sementes, sobre as suas características, estas «aprendem a construir e a compreender conceitos, a relacioná-los e a representá-los numa linguagem, primeiro oral e só depois escrita. Assim, é importante que o educador/professor incentive as crianças a falar, para que vão associando cada termo ao seu significado» (Silva, *et al.*, 2008). Após as crianças observarem, apalparem todas as sementes, solicitámos então que, formassem conjuntos, como, por exemplo, conjuntos com cinco sementes, conjuntos com sementes pequenas, conjuntos com sementes redondas, conjuntos com três sementes, uma grande, uma média e outra pequena. Assim, «agrupar os objectos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, a cor, a forma, etc., reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto» (Silva, 1997, p. 74). Esta atividade permitiu-nos constatar que o grupo conseguia agrupar as sementes segundo os critérios previamente estabelecidos.

▪ O girassol e os andamentos

Foram muitos os momentos musicais que proporcionámos ao grupo, pois «a música deve ser uma ocorrência diária» (Hohmann & Weikart, 2011, p. 659). Procurámos associar sempre o tema a abordar com a letra da canção no entanto, relacionado com o tema *terra*, optámos por dar a conhecer, às crianças, a música *O girassol*. Assim, começou-se por cantar a música na sua totalidade e depois verso a verso, para que as crianças a fossem repetindo e apreendendo com mais facilidade. Memorizada a letra da canção por parte das crianças, realizaram-se jogos que envolveram a participação de todo o grupo, os quais tinham como finalidade, interpretar canções de carácter diferente, controlando elementos expressivos de andamento. Portanto, trauteámos a canção entoando-a em vários andamentos, umas vezes *rallentando*, outras, *accelerando*.

O envolvimento das crianças em atividades de expressão musical é constante, desejando sempre cantar novamente no entanto cabe-nos a nós educadores tornar esta tarefa, tão comum, na Educação Pré-Escolar, mais enriquecedora, fornecendo, deste modo, «às crianças o máximo de experiências musicais possíveis, de forma a que a capacidade e a compreensão musical das crianças se possa desenvolver e florescer» (Idem, p. 659).

▪ **Atividade prática de germinação de sementes**

As atividades que dizem respeito à *área de conhecimento do mundo* foram as que se demonstraram mais cativantes para as crianças, em que estas se mostram sempre atentas e entusiasmadas. Deste modo, como refere Eshach citado por Martins, *et al.* (2009), na Educação Pré-Escolar, as crianças

devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentido de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas (pp. 12-13).

Considerámos importante abordar, com as crianças, o trabalho experimental, bem como uma educação em ciências, no sentido que «no jardim-de-infância podem realizar-se diferentes tipos de actividades, sendo o trabalho experimental uma a privilegiar» (Rodrigues, 2011, p. 42). Para tal, como uma criança afirmou que as sementes demoravam muito a germinar, foi proposto, pelas crianças, realizarmos uma sementeira, em grande grupo, para verificarmos quanto tempo demoravam. Iniciámos a atividade dialogando com as crianças, acerca dos materiais necessários para a realização da atividade prática de germinação de sementes.

O que é preciso para realizarmos a sementeira? (Educadora)

Precisámos de terra para meter a semente. (Alice)

Podemos ir buscar lá fora ao jardim. (Martim)

E de um vaso Cátia, para meter a terra. (Santiago)

Pois é, e de água para depois regarmos todos os dias para não morrer, não é? (Gonçalo)

E temos de colocar na janela ao sol. (Vasco)

(Nota de campo n.º 3, 15 de abril de 2013)

Uma vez que as crianças sabiam as condições favoráveis à germinação das sementes, iniciámos a realização da atividade prática. Foram então disponibilizados, às crianças, todos os materiais necessários. Realizaram-se dois furos, em cada uma das tampas das garrafas para que a água conseguisse sair quando em demasia, cortadas as garrafas, para se depositar a terra dentro, e colocadas uma em cada copo, para assim se segurarem. Com auxílio, as crianças registaram a data nas garrafas, do dia em que foram semeadas as sementes e, foram então colocadas a terra e as sementes de feijão nas garrafas, regadas as sementes e colocadas as garrafas na janela, esperando que germinassem, como podemos ver na figura 17.



Figuras 17 e 18: Atividade prática de germinação de sementes.

Foi proposto às crianças observarem também, o desenvolvimento dos feijões apenas colocados sobre um guardanapo e humedecidos com um pouco de água, como se apresenta na figura 18. Com esta atividade era mais facilmente visível, para as crianças, a observação da germinação, pois por vezes, a semente encontra-se mais profunda na terra e o tempo de espera para a observarmos é mais demorado. No entanto, as crianças ficaram curiosas, pois previam que o feijão não fosse germinar.









Figuras 19 e 20: Registos gráficos da atividade prática a germinação de sementes.

Em pequeno grupo, as crianças realizaram o registo gráfico das sementeiras, como podemos verificar nas figuras 19 e 20. Através dos registos gráficos das crianças, conseguimos perceber que as crianças estiveram atentas à realização da atividade prática. Uma vez que estas ainda não sabem escrever, o recurso ao desenho é o mais utilizado, «eles podem, é claro, ditar seus pensamentos e observações a outros para que os escrevam» (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 38). Para tal, questionámos as crianças acerca do que eles previam que ia acontecer às sementeiras e, posteriormente, quando as sementeiras germinassem, o que observaram. Realizou-se o registo numa

tabela, como podemos ver na tabela 3, para que assim, pudéssemos comparar o que pensavam que ia acontecer e o que aconteceu.

Ao longo dos dias seguintes à realização da atividade prática, as crianças mostraram-se curiosas, pois estavam sempre a espreitar quando é que os feijões começavam a germinar.

Tabela 3: Registo da atividade prática da germinação de sementes.

Quanto tempo demora a semente do feijão a germinar?			
O QUE PREVEMOS? 		O QUE OBSERVAMOS? 	
Com terra 	Sem terra 	Com terra 	Sem terra 
<p><i>Eu acho que vai demorar cinco dias. (Nuno)</i></p> <p><i>Não, vai demorar dois dias só. (Gonçalo)</i></p> <p><i>Vai demorar onze dias. (Lara)</i></p> <p><i>Eu acho que vai demorar quatro dias. (Mariana)</i></p> <p><i>Eu não, eu acho que vai demorar muito. (Guilherme)</i></p>	<p><i>Eu acho que não vão crescer. (Nuno)</i></p> <p><i>Esses não vão nascer, não têm terra. (Gonçalo)</i></p> <p><i>Não vai crescer. (Lara)</i></p> <p><i>Esses vão morrer. (Mariana)</i></p> <p><i>Não vai crescer. (Guilherme)</i></p>	<p><i>Demorou muito, demorou dez dias. (Nuno)</i></p> <p><i>Já nasceu, já começámos a ver as folhas. (Gonçalo)</i></p> <p><i>Já nasceu. (Lara)</i></p> <p><i>Já está a crescer o feijão. (Mariana)</i></p> <p><i>Que passou muito tempo para ele crescer. (Guilherme)</i></p>	<p><i>Não morreu, já está a crescer um bocadinho. (Nuno)</i></p> <p><i>Passaram quatro dias e já está a começar a crescer um bocadinho. (Gonçalo)</i></p> <p><i>Já tem assim uma coisinha. (Lara)</i></p> <p><i>Está a começar a crescer, não morreu. (Mariana)</i></p> <p><i>Está a crescer. (Guilherme)</i></p>

Ao observarmos a tabela podemos concluir que as crianças tinham ideia de que a germinação não é um processo rápido. Sabemos que as «concepções alternativas costumam ser fortemente resistentes à mudança, pois parecem explicar muito do que as crianças observam» (Reis, 2008, p. 18). Portanto, ouvir atentamente as ideias prévias das crianças permite ao educador «identificar eventuais alternativas» (Idem, p. 19). No final do processo discutimos os dados observados, comparámos com as previsões e observámos que não é um processo demorado, pois as sementes na terra demoraram,

apenas, dez dias até ser visível o rebento do feijão na superfície e, que as sementes colocadas num guardanapo e humedecidas em água germinaram.

▪ **Os constituintes de uma planta e a divisão silábica**

Como nos referem Martins, *et al.* (2009) «pretende-se que o desenvolvimento de cada atividade não se encerre em si próprio, dado que a exploração de uma temática suscita, muitas vezes, novas questões» (p. 23). Assim, como algumas crianças não identificavam como era constituída uma planta, decidimos realizar uma árvore com elas. Surgindo o seguinte diálogo:

O que precisámos para fazer uma árvore? (Educadora)
De papel e de tintas. (Santiago)
Sim pode ser, podemos desenhar uma árvore. E como a desenhámos? Por onde podemos começar? (Educadora)
Pelos ramos. (Daniel)
Pelas folhas. (Vasco)
E também podemos pôr flores. (Gonçalo)
E temos que ter o tronco também. (Alice)
Pois é, e como é que uma árvore se pode segurar na terra? (Educadora)
Pela raiz, é por lá que se alimenta. (Alice)
Muito bem, a raiz é que suporta a árvore, mas não a conseguimos ver. E se por exemplo a árvore for uma macieira, o que é que pode ter? (Educadora)
Maçãs. (Gonçalo)

(Nota de campo n.º 4, 16 de abril de 2013)

Propusemos a construção de uma árvore, para que, ao dialogarmos com as crianças sobre como iríamos realizar a sua construção, as crianças se apercebessem de quais eram os constituintes de uma planta.

Após o diálogo, as crianças iniciaram a construção da árvore, organizadas em pequenos grupos, em que um grupo começou por desenhar a árvore no papel cenário, um outro grupo a recortar e pintar folhas e, por fim, um outro a recortar e pintar flores. As crianças iam circulando pelas diferentes tarefas, de modo a que todas as crianças participassem nos vários trabalhos. Atividades como «o desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na Educação Pré-Escolar» (Silva, 1997, p. 61). Porém, podemos diversificar as situações, através da «interacção das crianças durante as actividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças» (Idem, p. 62), estas «implicam uma

resolução conjunta de problemas ou um planejamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração» (Idem, p. 62).



Figura 21: Árvore.



Figura 22: Divisão silábica.

Concluída a construção da árvore (*vide* figuras 21 e 22), realizámos um jogo com as crianças. Este consistiu na apresentação de palavras acerca dos constituintes da árvore, tais como, raiz, tronco, ramos, folhas, flores e frutos, divididas por sílabas, em que estas se encontravam dispersas e as crianças tinham de formar as palavras. Era escrita no quadro branco a palavra e realizada a leitura da mesma em voz alta, de modo a que as crianças tomassem consciência da palavra. A realização de atividades deste carácter, envolvendo a «consciência linguística, com maior incidência na consciência fonológica, tem sido associada ao sucesso na aprendizagem da leitura, tornando-se, assim, relevantes práticas pedagógicas que favoreçam a evolução, no nível pré-escolar, destas competências» (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 66). Os jogos de divisão silábica eram frequentes na sala e, por isso, com alguma facilidade, o grupo acompanhou a divisão silábica com o auxílio de saltinhos, dizendo *TRON-CO são duas*. Após a realização da divisão silábica e comunicação do número de sílabas da palavra em questão, era solicitada uma criança para formar a palavra. Depois da palavra formada, uma outra criança ia colocá-la na parte correspondente da árvore elaborada, como podemos verificar na figura 22.

A realização de atividades deste carácter era do agrado das crianças uma vez que todas se concentravam na sua elaboração, tanto na divisão silábica, como na procura das sílabas para formar a palavra. Era constante a interajuda entre as crianças, em que estas

davam pistas ao colega, que estivesse a formar a palavra, assim que encontravam primeiro a sílaba.

▪ **Atividade de expressão motora – A árvore e o pássaro**

As atividades de *expressão motora* foram realizadas no ginásio da Escola Secundária Miguel Torga, juntamente com as crianças da sala C, sala dos 3 anos, em que foi realizado o jogo “a árvore e o pássaro” (*vide* figura 23). Este foi realizado a pares, uma criança era a árvore e outra era o pássaro, depois trocavam. Como a maioria das crianças eram de 3 anos de idade, recorremos ao auxílio de um lenço que foi colocado na mão direita da criança que fazia de árvore, de modo a que a criança que fazia de pássaro conseguisse orientar-se.



Figura 23: Atividade de expressão motora.

As atividades propostas tinham como objetivo desenvolver a motricidade global, pois estas são importantes na medida em que facilitam «a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior – esquerda, direita, em cima, em baixo» (Silva, 1997, p. 58). Fomentam, ainda, o espírito crítico, em interação social, para que deste modo a criança vá «aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir» (Idem, p. 52).

Posteriormente, as crianças realizaram um percurso em que estas rastejaram num colchão (*vide* figura 24), andaram por cima de um banco sueco (*vide* figura 25), desenvolvendo assim o equilíbrio e por último saltaram no trampolim (*vide* figura 26). Como refere Silva (1997),

a diversidade de formas de utilizar e de sentir o corpo – trepar, correr e outras formas de locomoção, bem como deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pé juntos ou num só pé, etc. – podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento (p. 58)



Figuras 24, 25 e 26: Percurso da atividade de expressão motora.

As atividades de expressão motora eram apazíveis para as crianças, pois eram incansáveis na realização destas. A que lhes despertava mais interesse era a de saltar no trampolim, muitas das crianças passavam as outras atividades à frente, pois só queriam saltar no trampolim.

▪ **Atividade prática de coloração de flores**

Para possibilitar a exploração mas aprofundada acerca das plantas realizámos outra atividade prática. As atividades da *área de conhecimento do mundo* são do interesse da criança, pois «mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender» (Idem, p. 85). Foi realizada uma atividade prática para tingir rosas, ao que em quatro garrafas de plástico de 0,5L foi introduzida água com corante alimentar de várias cores, para colorir as rosas. Os caules das rosas foram cortados ao meio (*vide* figura 29) de modo a que ficasse aberto em dois e, colocado, metade do caule, em cada garrafa. De seguida, cada criança realizou o registo gráfico do que previa que iria acontecer às rosas e transmitiram verbalmente como previam que as rosas iam ficar.

Vai mudar de cor para uma parte e para outra parte. (Martim)

Vai ficar laranja [a rosa que está no corante azul e amarelo]. (Vasco)

As pétalas vão mudar de cor. (Alice)

Eu acho que vão ficar amarela e azul, estou ansiosa para ver Cátia. (Ana)

As pétalas vão ficar de duas cores, verde e vermelho. (Nuno)

Eu também estou ansiosa para ver de que cores vão ficar as flores. (Lourenço)

(Nota de campo n.º 5, 16 de abril de 2013)



Figuras 27, 28, 29, 30, 31 e 32: Atividade prática de Coloração de flores.

Esta atividade tinha como objetivo que as crianças visualizassem que as plantas absorvem a água para se alimentarem. Uma vez que a água era colorida, foi notória a sua absorção. As crianças mostraram-se bastante curiosas no que iria acontecer às flores, pois iam verificar se a planta exibia alguma modificação. Perante o resultado final, em que as rosas apresentavam alguma coloração, as crianças estavam satisfeitas e contentes, como podemos verificar pelos seguintes comentários:

Olha Cátia já está vermelha, olha vê. (Lara)
Pois está, e esta também está azul! (Mariana)
Ficaram mesmo bonitas, Cátia! (Gonçalo)
Esta ficou gira, está azul e amarela, mas o amarelo vê-se pouquinho. (Alice)
Olha esta, está verde e também vermelha, ficou com as duas cores. (Santiago)

(Nota de campo n.º 6, 22 de abril de 2013)

De acordo com Dewey citado em Oliveira-Formosinho (2007a) é essencial que as crianças se envolvam nas aprendizagens, pois «o seu envolvimento nas actividades e nos projectos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender» (p. 21). Para tal, é fundamental proporcionar às crianças actividades do seu agrado para que, deste modo, o envolvimento destas nas actividades propostas seja maior.

3.1.2. Experiência de ensino-aprendizagem: Os animais da quinta

O tema “os animais” é muito apreciado pelas crianças, pois tem uma importante presença no dia a dia destas, por meio dos desenhos animados, músicas, histórias e jogos, ou seja, pelo caráter afetivo que desperta. Apesar disso, muitas particularidades lhes passam despercebidas, sendo muitas vezes criados estereótipos e fantasias que não correspondem às suas verdadeiras características e comportamentos.

As atividades que aqui se apresentam tinham como finalidade estabelecer diferenças e semelhanças entre os animais e verificar que os animais apresentam características próprias e únicas e podem ser agrupadas segundo diferentes critérios. Partimos, da exploração do conto *O coelhinho Branco*, de Xosé Ballesteros (2002), em que foi possível fazer interligação de conteúdos relativamente às diversas áreas de conteúdo, abordando assim o tema “os animais”. A leitura de histórias às crianças era uma prática regular, utilizando, maioritariamente o livro como suporte. Esta prática é muito importante em idade pré-escolar, pois «através da leitura de histórias às crianças, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura» (Hohmann & Weikart, 2011, p. 547).

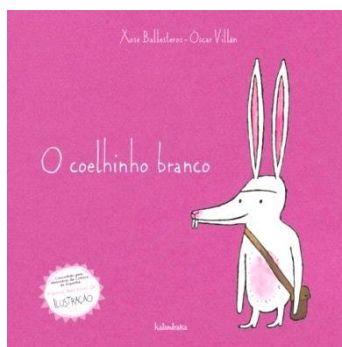


Figura 33: Capa da história *O coelhinho branco* de Xosé Ballesteros (2002).

Antes de proceder à leitura da história, foi feita a sua exploração quanto aos elementos paratextuais, possibilitando às crianças uma apreciação dos autores, ilustradores e editora. Através da capa do livro eram feitas atividades de pré-leitura, como por exemplo, suposições sobre o tema que este abordava, quem seriam as personagens, onde se passaria a ação, entre outros aspetos. Segundo Pontes e Barros (2007), a análise dos elementos paratextuais do livro tem como principal objetivo

«através da exploração de elementos paratextuais, como a capa, o título, as ilustrações, encorajar a expressar as suas ideias e partilhar as suas experiências» (p. 71).

A leitura expressiva da história e a organização do texto em rimas cativou a atenção das crianças que solicitaram a leitura da mesma várias vezes. Ouvir atentamente e com prazer histórias, rimas, poesias e outros textos, extraíndo as suas ideias principais, fazendo comentários e levantando questões em relação ao que ouviu, levam ao «desenvolvimento de atitudes positivas e prazer face à leitura» (Mata, 2008, p. 83).

No final da leitura da história as crianças falaram sobre as personagens, sobre as ilustrações e sobre diversos episódios, revelando-se participativas. Como refere Mata (2008), a leitura de histórias

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 ir muito mais além do que aquilo que está descrito nas páginas que a registam (p. 80).

As crianças ficaram muito entusiasmadas com a história, pois todas queriam participar no diálogo que se estabeleceu. Neste sentido concordámos com Viana, Martins e Coquet (2006) quando referem que «as histórias infantis adequam-se à estrutura mental da criança, e como tal são vias optimizadas para lhe facultar informação sobre a realidade, levam-na a reflectir, ajudam-na a compreender o mundo e preparam-na para a vida» (p. 140). Como tal, é um recurso importante a ser adotado pelo educador de infância nas suas práticas.

▪ **As características dos animais**

Através da apresentação de várias imagens de alguns animais da quinta, tais como o cavalo, a ovelha, a vaca, a cabra, a galinha, o pato, o porco, o coelho, o peru, o burro e o pavão, dialogámos sobre vários assuntos. Acerca destes animais tratámos a sua alimentação, a locomoção, o seu revestimento e a sua classificação. Tratar assuntos de conhecimento do mundo enraíza-se na «curiosidade que é fomentada e alargada na Educação Pré-Escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo» (Silva, 1997, p. 79). O contacto com o ensino das ciências deve começar nos primeiros anos e fornecer bases sólidas, ainda que de nível elementar, sobre as áreas mais importantes e deverá ser atrativo para cativar as crianças para a continuação dos estudos em ciências

Acerca do porco surgiu o seguinte diálogo:

Com é que o porco é revestido? Será que tem penas? (Educadora)
Não, tem pelo. (Martim)
O porco é cor-de-rosa. (Lara)
E como se chamará a fêmea do porco? (Educadora)
A mulher do porco é a porca. (Gonçalo)
E como se chamam as crias do porco? Os filhotes do porco? (Educadora)
São os porquinhos. (Maioria das crianças)
Não será que são os leitões? Os porcos pequeninos são os leitões. (Educadora)

(Nota de campo n.º 7, 21 de maio de 2013)

Através do diálogo podemos interpretar que as crianças possuíam alguns conhecimentos acerca dos animais mas, também, algumas lacunas. Assim, para além do conhecimento das crianças, o papel do adulto é de extrema importância para lhes conceder novos conhecimentos incentivando-as ao questionamento. De igual forma, o educador deve ter iniciativa de regularmente questionar o grupo para conseguir com sucesso atingir as metas previstas, pois

na interação criança-adulto que ocorre durante a actividade devem privilegiar-se as respostas através de questões que vão sendo colocadas às crianças e não de respostas que lhes são fornecidas pelos adultos. Neste aspecto, a intervenção do adulto tem uma influência determinante no êxito das actividades, não só nos momentos em que as crianças manifestam dificuldades, mas também quando fazem novas descobertas (Martins, *et al.*, 2009, p. 20).

E assim como com o porco, foi com outros animais, como com o peru, quando apresentada a imagem, as crianças tiveram dificuldades em nomear o animal. No entanto, em baixo de cada imagem continha o nome do animal e, uma criança associando as letras, [P+E] peru, identificou o animal. As actividades de emergência à leitura são importantes na Educação Pré-Escolar, citámos Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), que destacam a importância de desenvolver, com frequência este tipo de actividades, uma vez que existe uma relação encontrada pela investigação entre a «consciência fonológica e o sucesso da leitura» (p. 55).

O tema “animais” é dos que mais cativa as crianças. Realizaram um registo gráfico do seu animal da quinta preferido, (*vide* figuras 34, 35 e 36). No qual algumas reproduziram o nome do animal. Considerámos importante trabalhar o desenho infantil com as crianças para seguirmos as evoluções nos trabalhos das mesmas. Concordámos com Bessa (1972) citando que «quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói

regularmente, a evolução se acelera» (p. 13). Nesta fase é importante que o educador oriente a criança e a estimule na sua tarefa para esta não desmotivar. Cada criança é única assim como as suas produções, por mais que as crianças tenham de representar o mesmo objeto não significa que esse mesmo objeto vá ser representado do mesmo modo.



Figuras 34, 35 e 36: Registos gráficos do animal preferido

Através dos registos, podemos confirmar que a sua realização foi do agrado das crianças pela sua cor e, também, pelo entusiasmo na transcrição do nome dos animais. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar «esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer de lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir relações» (Silva, 1997, p. 67). As tentativas de imitar a escrita vão proporcionar às crianças a perceção das normas da codificação escrita.

▪ **Movimento ao som da música**

Tendo em conta que «a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som» (Hohmann & Weikart, 2011, p. 658), facultámos às crianças o contacto com a canção *O porquinho foi à horta*, em grande grupo.

Primeiramente, demos a conhecer, às crianças, a letra da canção e, posteriormente, a sua melodia. Após todas memorizarem a canção, acompanhámos esta com gestos.

Devemos ter em atenção que o gesto e o movimento corporal estão ligados à música, porque o som é, também, movimento e gesto vibratório e o corpo expressa os diferentes sons que percebe, através dos movimentos. A criança pode fazer gestos para produzir sons e expressar-se corporalmente para representar o que ouve ou canta. Como nos indica Post e Hohmann (2007) é necessária a exploração da «música com o seu corpo e a sua voz, [expandindo] a consciência sensorial do som» (p. 38). A música atua

no corpo e desperta emoções, nesse sentido intervém na recetividade sensorial e reduz os efeitos de cansaço ou leva à excitação da criança.

▪ **Mãos à obra, na construção da quinta**

O envolvimento das crianças no tema despoletou a vontade de realizar uma quinta, como tal, assumindo que estas têm um papel ativo no seu processo de aprendizagem. A criança deve ser solicitada a fazer parte do mundo que a envolve, pois só desta forma lhe será possível estar em conformidade com as exigências sociais cada vez mais emergentes. Deste modo, o educador deve estar preparado para as situações que se concebem, pois

muitas vezes não é o educador/professor a propor as situações, elas surgem naturalmente e ele tem de estar atento e saber tirar partido das ocasiões em que elas aparecem, fazendo com que a criança pense no problema com que se depara, encontre as suas próprias soluções e explicito o seu pensamento (Silva, *et al.*, 2008, p. 65).

Tirando partido da sugestão das crianças, em trabalho de pequeno grupo, iniciámos um diálogo de modo a perceber quais as ideias das crianças e o que pretendiam desenvolver, para deste modo, as podermos conduzir na realização das atividades e as auxiliarmos nas suas decisões.

Podemos construir porcos e cavalos para a quinta. (Santiago)

E galinhas. (Clara)

E um trator. (Lourenço)

Nas quintas também há árvores. (Alice)

E a casa dos animais, também tem. (Lourenço)

Podíamos fazer um lago e meter lá patos. (Santiago)

E melancias e morangos, humm. (Clara)

Vamos fazer um desenho de como vamos fazer a quinta. (Alice)

(Nota de campo n.º 8, 21 de maio de 2013)

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (1999) referenciados por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), a criança é «possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisões» (p. 16). Assim, deixámos ao critério das crianças a realização da quinta, apenas auxiliámos as suas decisões. As crianças elaboraram um plano da quinta (*vide* figura 37), inserindo o que gostariam de realizar.



Figura 37: Projeto da maquete da quinta.

Como podemos verificar, na figura 37, com o auxílio do adulto a criança elaborou o esboço da quinta que pretendiam desenvolver. Iniciámos, então, a sua elaboração (*vide* figura 38), em pequeno grupo, recorrendo a materiais reciclados e materiais de desperdício, reaproveitando materiais que são diariamente descartados. Deste modo, promovemos a formação de cidadãos éticos e conscientes frente à preservação do meio ambiente, pois «a formação pessoal e social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes e solidários» (Silva, 1997, p. 51).



Figura 38: Maquete da quinta.

Como podemos ver na figura, a quinta foi elaborada por todas as crianças, cada uma teve a oportunidade de contribuir para a sua realização, pois trabalhavam, diariamente, na quinta, diferentes pequenos grupos. As crianças construíram o celeiro, o estábulo e a casa dos agricultores que posteriormente pintaram, realizaram também os animais e dispuseram os materiais ao seu gosto. O trabalho em grupo proporciona às crianças um repertório de experiências comuns, constrói um sentido comunitário, encoraja a pertença a um grupo e favorece às crianças experiências de resolução de problemas. As atividades realizadas por iniciativa das crianças, «num contexto de aprendizagem activa, as ações e ideias das crianças têm um papel fulcral» (Hohmann & Weikart, 2011, p. 409), na medida em que participam como pessoas e como cidadãos, constroem saberes e cultura.

▪ A construção de animais para o “Habitat”

Na reunião realizada, semanalmente, com todas as educadoras de infância, ficou definido que o tema “os animais” seria abordado por todas as educadoras de infância estagiárias. Assim, decidimos organizar uma exposição na entrada da instituição com animais realizados pelas crianças, retratando assim os habitats dos animais.

A seleção dos animais foi realizada através de um gráfico de barras, pois «a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente» (Castro & Rodrigues, 2008, p. 72). Foram disponibilizadas imagens de cinco animais da quinta - o pato, a ovelha, a galinha, o porco e o cavalo. As imagens foram colocadas em fila e cada criança colocou uma rolha de garrafa em cima da imagem do animal preferido. Após, a realização do gráfico, elaborou-se a sua análise, pois «devem-se valorizar os gráficos construídos pelas crianças discutindo questões sobre os mesmos» (Idem, p. 72).

Quase todos gostam do porco. (Clara)

E ninguém escolheu a galinha. (Daniel)

Do pato só gostaram dois, o Vasco e a Ana. (Manuel)

Então, vamos fazer dois animais. E têm que ser os mais escolhidos. Quais foram? (Educadora)

Foi o porco e a ovelha. (Todos)

(Nota de campo n.º 9, 28 de maio de 2013)

A elaboração do gráfico facilitou a escolha dos animais a trabalhar. O contacto com atividades deste carácter é fundamental, pois é através do contacto do dia a dia que

«as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas» (Silva, 1997, p. 73). O educador deve tirar partido de situações do quotidiano, espontâneas ou intencionais, desenvolvendo deste modo o pensamento lógico matemático das crianças.

A realização de atividades de expressão plástica cativa as crianças pelo seu carácter prático e dinâmico. A elaboração dos animais, em pequeno grupo, através da técnica do balão com papel collé (vide figura 39), entusiasmou as crianças devido ao contacto com técnicas diferentes das que estavam habituadas a trabalhar.



Figuras 39 e 40: Construção dos animais para a exposição.

Após todos os materiais necessários à construção da exposição estarem elaborados procedeu-se à execução do habitat (vide figura 41). Todas as crianças da Educação Pré-Escolar organizaram os materiais produzidos no *hall* de entrada da instituição.



Figura 41: Exposição dos animais.

A participação de todas as crianças, nesta atividade, permitiu o contacto com diferentes opiniões, o reconhecimento de características individuais e o respeito pela

diferença. Deste modo, «a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social» (Silva, 1997, p. 53).

A exposição dos trabalhos na entrada da instituição realizou-se no sentido de incentivar a contínua e progressiva autonomia das crianças, ao mesmo tempo que conheciam e valorizavam as suas potencialidades.

▪ **Dramatização da história *O coelhinho branco* de Xosé Ballesteros**

Para finalizar o tema, uma vez que foi do agrado de todas as crianças, mais uma vez, dramatizámos uma história. Desta vez, a história escolhida foi *O coelhinho branco* de Xosé Ballesteros (2002). A dramatização foi realizada com todas as educadoras de infância, estagiárias e cooperantes, no entanto, como éramos mais personagens do que os existentes na história, adaptámos, incluindo outros animais.



Figuras 42 e 43: Dramatização da história *O coelhinho branco* de Xosé Ballesteros (2002).

A dramatização realizou-se na biblioteca do centro escolar, devido à dimensão do espaço ser mais ampla. Caracterizámos o espaço para um melhor envolvimento por parte das crianças. Durante toda a apresentação, as crianças permaneceram atentas porque a caracterização das personagens lhes despertava curiosidade.

Com a realização das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas pretendemos proporcionar às crianças «experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico» (Marchão, 2012, p. 36). Assim, tentámos desenvolver o espírito crítico das crianças e envolvê-las nas atividades propostas.

3.2. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste item serão descritas e refletidas três experiências de ensino-aprendizagem planeadas e desenvolvidas no âmbito da prática pedagógica concretizada no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. São elas: *O sistema solar*, *O inverno* e *O nosso Portugal*. Estas experiências foram pensadas de acordo com os conteúdos que teríamos que abordar em cada uma das áreas curriculares sem descurar o interesse das crianças por determinadas temáticas, bem como as necessidades manifestadas ao longo do processo. A planificação das atividades educativas baseou-se também no desenvolvimento de *aprendizagens ativas, diversificadas, socializadoras, significativas e integradoras*, contemplando a *interdisciplinaridade* de saberes e interligando os conteúdos das áreas curriculares, dando desta forma continuidade às atividades desenvolvidas. Na sua concretização tivemos em atenção as diretrizes que provêm dos documentos oficiais como: *Organização curricular e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, o *Programa de matemática do Ensino Básico*, as *Metas curriculares de matemática para o Ensino Básico*, o *Programa de português do Ensino Básico* e as *Metas curriculares de português para o Ensino Básico*. Para tal, iremos descrever, analisar e interpretar toda a ação desenvolvida em volta das experiências de ensino-aprendizagem, que se pretende que sejam integradoras.

A ação educativa que aqui se apresenta realizou-se de segunda a quarta-feira, entre os meses de outubro de dois mil e treze e janeiro de dois mil e catorze, contemplando quinze horas semanais, em contexto. Estas horas eram repartidas em cinco horas diárias e uma reflexão à quarta-feira, após a componente letiva, com a professora cooperante e, sempre que possível, com a supervisora. Esta reunião tinha como finalidade enunciar os conteúdos a lecionar na semana seguinte, assim como refletir sobre a semana que tinha decorrido.

Tendo em conta as diferentes áreas de conteúdos, apresentam-se, de seguida, algumas das experiências de ensino-aprendizagem realizadas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, para uma melhor perceção do trabalho que desenvolvemos. A nossa

escolha recaiu sobre as experiências de ensino-aprendizagem, que considerámos que as crianças estiveram mais envolvidas e motivadas para a sua realização.

3.2.1. Experiência de ensino-aprendizagem: O sistema solar

A experiência de ensino-aprendizagem, cuja análise e descrição apresentámos, de seguida, tinha como objetivo a abordagem dos seguintes conteúdos: planetas do sistema solar, análise e interpretação de gráficos de barras, pontos e escrita expressiva e lúdica. Com esta atividade pretendíamos que as crianças desenvolvessem o gosto pela escrita e alcançassem competências na área de expressão e compreensão do oral e na área de educação para a cidadania. Foi, também, nossa intenção que as crianças desenvolvessem a imaginação e a criatividade.

Iniciámos as atividades através de um diálogo com as crianças com a intenção de perceber se estas tinham alguma informação sobre os planetas que integram o sistema solar.

Eu sei quais são os planetas! (Leonardo)
São Terra, Júpiter, Marte, Mercúrio... (Sofia)
Saturno (Maria Inês)
Vénus (Gustavo)
E pela ordem que se aproximam do Sol? Qual é o planeta que está mais próximo do sol? (Professora)
Mercúrio (Maria Inês)
E o próximo a seguir a Mercúrio? (Professora)
Vénus? (Sofia)

(Nota de campo n.º 10, 07 de janeiro de 2014)

Na interação com o grupo, a comunicação oral é um fator fulcral, pois a criança tem de desenvolver um conjunto de competências que vão além do conhecimento da *fonologia, léxico, sintaxe* ou *semântica* da língua. Assim, para «participar adequadamente numa conversa, a criança processa, em tempo real, vários tipos de informação, mobilizando um vasto conjunto de *competências cognitivas, sociais e linguísticas*» (Gonçalves, Guerreiro, & Freitas, 2011, p. 48). Tentámos sempre valorizar a participação das crianças, encorajando-as para que façam uso da palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados e olhando o interlocutor.

Uma vez que as crianças mostravam algumas dificuldades em enumerar os planetas constituintes do sistema solar, apresentámos uma animação (*vide* figuras 44 e

45). Esta consistia na identificação de cada planeta do sistema solar e de uma breve informação de cada um.



Figuras 44 e 45: Animação do sistema solar.

As crianças registraram no caderno diário os conceitos abordados, tais como: *O que é um planeta? O que é um astro? O que é um asteroide? O que é uma estrela?*. É importante que as crianças anotem todas as informações, pois desta forma, não só estão a registar conhecimentos como estão a aprender a usar a escrita para a realização de uma função. Como referem Barbeiro e Pereira (2007) «no contexto de aprendizagem em que o aluno se encontra, muitas das funções realizadas pela escrita poderão ligar-se à própria aprendizagem, como acontece com as funções de registar, de expressar ou organizar o conhecimento segundo intenções específicas» (p. 12).

Como consolidação de conhecimentos sobre a constituição do sistema solar foi realizada uma maquete (*vide* figura 46), com as crianças.



Figura 46: Maquete - O sistema solar.

Como podemos ver na figura anteriormente apresentada, as crianças representaram o Sol, os oito planetas, as suas órbitas, o satélite natural da Terra, a Lua e uma pequena informação de cada um. A maquete foi realizada com o auxílio de bolas de esferovite de vários tamanhos, representativas de cada astro, em que as crianças as pintaram de acordo com as características de cada um. De seguida, colocaram as bolas num cartão e desenhadas as suas órbitas. Para finalizar foi colada uma pequena informação sobre cada astro, junto do mesmo. A informação foi obtida através da seleção, por parte das crianças, dos aspetos mais relevantes acerca de cada planeta. Concretizando a opinião de Rodrigues (2002) onde se afirma que para a criança «é o prazer lúdico de pintar, modelar e construir que sobressai, independentemente do que isso possa significar para os outros, apesar de ser sensível à opinião de pessoas muito próximas com quem tenha uma boa relação afectiva» (p. 17). Desta forma podemos concluir que, para a criança, o trabalho desenvolvido na área das expressões tem um significado muito mais abrangente que para os adultos.

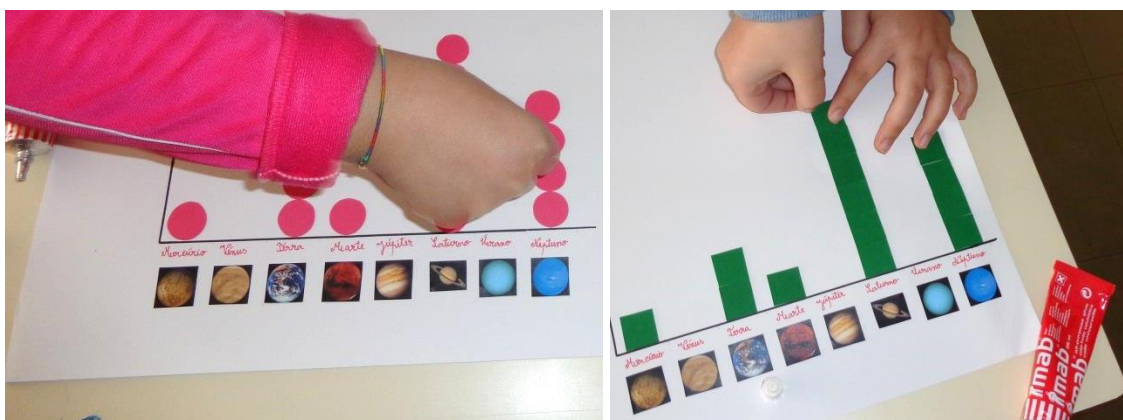
De modo a abordar os conteúdos de matemática questionaram-se as crianças sobre a beleza do sistema solar:

Para vocês qual é o planeta mais bonito? (professora)
O planeta Terra, que é o nosso, e do Neptuno. (Gustavo)
Eu gosto do Saturno e do Neptuno, porque são grandes e brilhantes. (Sofia)
Eu gosto do Mercúrio e do Saturno. (Leonardo)
Eu gosto do planeta Terra porque é o único onde existe vida e gosto do Saturno porque é brilhante. (Maria Inês)
Ai, eu gosto de Marte, é muito bonito, e o Saturno também. (Carolina)
Eu também gosto do Saturno e do Neptuno. (Daniela)
E eu também gosto mais do Saturno e do Neptuno. (Francisca)

(Nota de campo n.º 11, 07 de janeiro de 2014)

No decorrer do diálogo foram-se registando, no quadro branco, numa tabela de frequências, os dois planetas que as crianças consideravam ser os mais belos. De seguida, realizaram-se os gráficos (*vide* figuras 47 e 48). Os gráficos foram construídos por todas as crianças, proporcionando a construção de um gráfico de pontos e de um gráfico de barras, em grande grupo. Como referem Ponte *et al.* (2007), «o trabalho colectivo em turma é muito importante para proporcionar momentos de partilha e discussão bem como para a sistematização e institucionalização de conhecimentos e ideias matemáticas» (p. 10). Apesar do gráfico ser construído pelas crianças, o papel do

professor foi muito importante, dando indicações precisas e apoiando os alunos nos cuidados a ter na sua elaboração.



Figuras 47 e 48: Construção dos gráficos de pontos e de barras.

Com os gráficos totalmente preenchidos, procedeu-se à sua exploração, pois é indispensável «desenvolver nos alunos a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher, organizar e representar com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano» (Idem, p. 26).

*Olhando para o gráfico, qual o planeta mais escolhido Mercúrio ou Terra?
(professora)*

Foi o planeta Terra, escolheram duas pessoas e o Mercúrio só escolheu uma. (Daniela)

Ninguém escolheu o Vénus, nem o Júpiter nem o Úrano. (Francisca)

O que foi mais escolhido foi o Saturno. (Gustavo)

Muito bem, e o que será que isso significa? (professora)

Que a maioria de nós gosta do planeta Saturno. (Maria Inês)

Sim, está correto, a maioria escolheu o Saturno. E podemos então dizer que esse planeta é a moda. (professora)

Pois, porque muitos gostam de Saturno. (Maria Inês)

*Então e qual a diferença entre o gráfico de pontos e o gráfico de barras?
(professora)*

Um foi feito com bolinhas e outro com quadrados. (Sofia)

Mas representam os dois o mesmo (Maria Inês)

(Nota de campo n.º 12, 07 de janeiro de 2014)

Posteriormente fez-se o registo no caderno diário, dos gráficos e da sua exploração. Nesta atividade «as crianças mostram-se interessadas em simplificar o seu gráfico e em construir um comum, utilizando inicialmente materiais concretos e

passando, depois, à sua representação» (Castro & Rodrigues, 2008, p. 72). Interpretar gráficos é uma prática fundamental nos dias de hoje, pois as crianças, no seu dia-a-dia,

lidam com vários tipos e fontes de informação, em boa parte veiculada através dos meios de comunicação social. Muita dessa informação é apresentada na forma de tabelas, gráficos ou através de linguagem corrente usando termos estatísticos. Para que a informação possa ser compreendida é cada vez mais necessário que os alunos comecem desde cedo a lidar com esses termos e representações e a desenvolver progressivamente a capacidade não só de interpretar, como de selecionar e criticar a informação que recebem (Ponte, *et al.*, 2007, p. 26).

De forma a interligar os conteúdos de matemática com português, propôs-se, às crianças, a realização de um texto, *Se eu fosse um astro...* O papel do professor na produção escrita das crianças é muito importante. Este deve ajudar a criança a fazer a sua aprendizagem e, neste caso, ao conceito de *ensino* sobrepõe-se o de *acompanhamento* (Pereira & Azevedo, 2005). Tentámos motivar as crianças a escreverem aquilo que pensavam, o que poderia acontecer se eles fossem um astro e como concretizariam essa ideia. Importa referir que esta estratégia era comum nas nossas aulas, pois pretendíamos despertar nas crianças o gosto pela escrita, por colocar as suas ideias no papel e sentir vontade de expor e ler o que escreveu.



Figura 49: Elaboração do texto por parte das crianças.

Após a escrita do texto todas as crianças leram as suas produções, em voz alta, enquanto os colegas ouviam atentamente. Foram produzidos textos originais, com muita imaginação, como se pode ver pelo exemplo:

Se eu fosse um astro...

Se eu fosse um astro gostava de ser Saturno, ter aqueles belos anéis e ver a Terra pequenina e azul do espaço. Ficava a ouvir as conversas dos outros planetas e também, ver o Sol brilhar.

Imaginava uma conversa com Júpiter e via algo de estranho lá ao longe, chamava então o Júpiter, que tinha adormecido:

- Ei Júpiter! – Gritava eu – Sou o Saturno, acorda!

- O que é que foi Saturno? – Dizia ele, meio ensonado.

- Vi coisas estranhas na Lua! – Dizia sempre eu.

- A sério? – Respondia Júpiter muito interessado.

Ficávamos os dois a olhar para baixo esperando ter alguma ideia. Até que surgiu uma ideia de repente.

Como a Lua não estava a fazer o seu trabalho de astro tivemos de conversar com ela.

- Boa ideia Saturno! – Dizia Júpiter

Qual é o problema dona Lua? – Perguntava Saturno.

- Eu não fico iluminada – respondeu a Lua triste.

- Tenta ficar mais na direção do Sol. – Dizia eu, tentando animá-la.

Ela conseguiu, desde esse dia fez sempre o seu trabalho de astro, e quanto a mim adorei ser Saturno com aqueles belos anéis a dançar em meu redor.

(Maria Inês)

Cabe ao professor despertar a imaginação das crianças e fazê-las perceber que dispõem de algo maravilhoso que lhes permite criar e sonhar. Como refere Borràs (2001c) «a criança deve saber que ninguém mais do que ela pode fazer uso desse poder incrível e fantástico, que é ela o seu único dono e que ninguém, jamais, poderá limitá-la nesse sentido» (p. 382). O docente deve levar as crianças a aprender a comunicar, deve encorajá-las a serem comunicativas e criativas. Neste sentido, concordámos com Gil e Cristóvam-Bellmann (1999) que definem a escrita criativa como «a qualidade de conseguir pensar de forma inovadora, desenvolvendo o sentir e agir, por isso, provocando transformações, fazendo do velho, novo» (p. 19). Desta forma, as crianças usam a imaginação e a criatividade na produção de textos.

O sistema solar como conteúdo na formação da criança é de suma importância porque está presente no quotidiano, quase sempre, sem que percebamos, como por exemplo, os conceitos sobre clima, estações, calendários, fases da Lua, etc. O nosso objetivo foi abordar o sistema solar a partir de uma série de comparações com base no conhecimento atual sobre o nosso planeta Terra e o nosso satélite natural, a Lua, pois são os dois corpos celestes que têm o maior número de informações disponíveis.

3.2.2. Experiência de ensino-aprendizagem: As estações do ano

A experiência de ensino-aprendizagem, cuja análise e descrição relatámos, de seguida, iniciou-se pela abordagem do conteúdo movimentos do planeta Terra e fases da Lua que permitiu a articulação com os restantes conteúdos, análise e interpretação de pictogramas, campo lexical e escrita criativa. Este tinha como objetivos identificar com base na observação de modelos, a existência dos movimentos de rotação e translação da Terra, assim como as suas consequências a partir de evidências diversificadas: sucessão dia e noite e estações do ano e identificar e representar a Lua, nas diferentes fases.

A iniciação das experiências de ensino-aprendizagem com a exploração da área de estudo do meio, como nos refere Roldão (2004), «podem, assim, os temas estudados em estudo do meio constituir-se em áreas integradoras, possibilitando a articulação de aprendizagens de todas as outras áreas» (p. 41). Uma vez que as crianças tinham demonstrado interesse em abordar as fases da Lua, iniciámos as atividades com um diálogo, sobre esse conteúdo.

Vocês sabem quais são as fases da Lua? (Professora)
Eu gosto da Lua Cheia, fica tão bonita! (Daniela)
Eu também. Quando está Lua Nova, não se consegue ver. (Sofia)
E quando a Lua está em Quarto Crescente, que forma é que tem?
(Professora)
Tem a forma de um C. (Leonardo)
Não é nada, isso é quando está em Quarto Minguante. (Maria Inês)

(Nota de campo n.º 13, 08 de janeiro de 2014)

As crianças mostravam dificuldades em identificar as diferentes fases da Lua. Para colmatar esta dificuldade apresentou-se um *PowerPoint* com as diferentes fases da Lua, em que explicámos, com algum pormenor, as diferentes fases da Lua, possibilitando questionamento sobre a temática e posterior esclarecimento.

A aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças, como refere Oliveira-Formosinho (2007a) citando, Rogoff «os adultos e as crianças colaboram em processos de organização e interações para que a participação da criança seja guiada para metas» (p. 28). A atenção é sempre centrada na criança e na melhor estratégia para esta compreender os conteúdos.

Como forma de concretização, realizou-se, em conjunto, um cartaz (*vide* figura 50) em que se apresentavam as fases da Lua. A realização deste cartaz prende-se com o lado pragmático do seu uso no contexto escolar, no sentido de tornar mais facilmente

compreensível o enunciado que se apresenta, pois o cartaz didático, como referencia Matos (2006), tem a finalidade de, «predominantemente, tornar mais acessível, sob o ponto de vista da compreensão, um determinado conteúdo didático; e tem como suporte o papel, a cartolina ou o cartão» (p. 94).



Figura 50: Cartaz didático - As fases da Lua.

Em linha de continuidade apresentámos, às crianças, um vídeo demonstrativo dos movimentos do planeta Terra. No final, gerou-se um diálogo e, à medida que as crianças foram participando, fomos construindo uma tabela no quadro branco (*vide* tabela 4). Posteriormente foi feito este registo no caderno diário.

Tabela 4: Movimentos de rotação e de translação.

Movimento de rotação	A Terra gira sobre si própria		Origina:	Tempo:
			dia/noite	Aproximadamente 24h = 1 dia
Movimento de translação	A Terra gira em volta do Sol		Origina:	Tempo:
			estações do ano	Aproximadamente 365 dias = 1 ano

Para uma melhor perceção, por parte das crianças, foi-lhes proposto que, em pares, representassem os movimentos do planeta Terra, o movimento de rotação e o movimento de translação. Na figura 51 podemos observar que uma criança exemplificava o movimento de rotação da Terra e outra criança representava o sol. No movimento de translação (*vide* figura 52), uma criança representava o planeta Terra e

outra representava o Sol. Nesta figura a criança que representava a Terra girava sobre o Sol.



Figuras 51 e 52: Movimentos de rotação e de translação.

No final, as crianças, tinham de comunicar ao restante grupo em que consistia cada movimento. Explicavam, ainda, que o movimento de rotação da Terra originava o dia e a noite e que o movimento de translação da Terra originava as estações do ano. Estas interações privilegiam «i) a promoção do bem-estar na criança; ii) da sua autonomia; iii) a adequação da linguagem às necessidades do grupo; iv) o respeito e a valorização pelas ações das crianças, v) demonstrando também capacidade de se envolver efetivamente com elas» (Mesquita-Pires, 2007, p. 179).

Para que existisse uma articulação entre os conteúdos de estudo do meio e matemática, questionámos as crianças sobre a sua estação do ano preferida. Colocaram-se imagens que representassem a paisagem típica de cada estação do ano, no quadro. Solicitou-se a cada criança que colocasse um *smile* na sua estação do ano preferida (*vide* figura 53). Após esta atividade fez-se uma síntese dos conteúdos abordados, cujo registo foi feito no seu caderno diário, com continuidade da tarefa, na elaboração de um gráfico com os *smiles* utilizadas anteriormente. Questionámos as crianças acerca desta construção, cuja resposta foi unanime.

É um gráfico, só que representámos com carinhas. (grupo de crianças)

(Nota de campo n.º 14, 08 de janeiro de 2014)

Na sequência deste comentário explicámos às crianças que se tratava de um gráfico, de um pictograma, pois «num pictograma, usa-se uma representação do nosso

objecto, que se repete o número de vezes adequado, para indicar a quantidade de elementos que existe em cada categoria» (Ponte & Serrazina, 2000, p. 215).

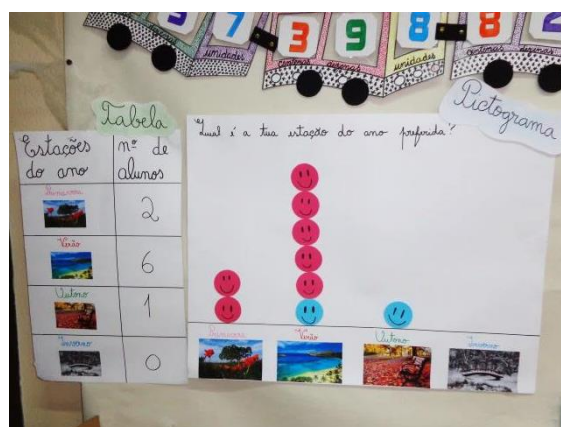


Figura 53: Pictograma e tabela de frequências – Qual é a tua estação do ano preferida?

Após a contagem, no pictograma, realizámos uma tabela de frequências. Concluímos a tabela e o pictograma e solicitámos às crianças a atribuição de um título, referenciando a sua importância, pois como refere Castro e Rodrigues (2008) «as crianças devem ser alertadas para que os gráficos necessitam de um título (nome) elucidativo do que representa» (p. 72). Ultrapassada a fase da organização e tratamento dos dados, passámos à análise e interpretação do pictograma, pois como menciona Ponte e Serrazina (2000), «a compreensão de gráficos envolve questões de três níveis de complexidade» (p. 215). Num primeiro nível, as crianças têm a «capacidade de ler directamente dados registados no gráfico para responder a uma questão concreta, sem necessidade fazer qualquer interpretação» (Idem, p. 215). Num segundo nível envolve a «capacidade de responder a questões que envolvam comparações entre dados» (Idem, p. 215). Por fim, no terceiro nível, já mais complexo, referenciámos a «capacidade de responder a questões que envolvam alguma extrapolação, previsão ou inferência feita a partir dos dados fornecidos» (Idem, p. 215).

De modo a interligar os conteúdos de matemática com os de português, tendo em conta que algumas crianças tinham dificuldades na elaboração coerente de um texto, propusemos uma atividade cujo objetivo era redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conetores discursivos e utilizar vocabulário adequado e específico do tema a tratar no texto. Ao abordarmos as estações do ano, questionámos as crianças sobre palavras do campo lexical de inverno, pois encontrávamo-nos nesta estação. Realizou-se

o registo das palavras mencionadas pelas crianças, as quais serviram de orientação na redação do texto. Apresentam-se, de seguida, na figura 54, as palavras enunciadas:



Figura 54: Palavras do campo lexical de *inverno*.

A escrita do texto foi coletiva, uma vez que as crianças com menos dificuldades encorajavam as crianças com mais dificuldades. Em grande grupo, a escrita de textos torna-se mais dinâmica e estimulante, pois as crianças interagem entre si completando ideias dos colegas ou expondo as suas próprias ideias e, finalmente, têm a opinião do professor sobre a articulação dessas ideias e a sua passagem à escrita, pois «o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspeto mais importante das estratégias de aprendizagem» (Sanches, 2001, p. 45). Finalizaram a escrita do texto e fizeram o registo escrito do mesmo no caderno diário.

Por fim elaboraram um caligrama, alusivo ao inverno, um boneco de neve, como podemos ver na figura 55.



Figura 55: Caligrama – É inverno!

Como refere Roldão (2004) «a aprendizagem torna-se *significativa* quando a criança se apropria dela em termos intelectivos e afectivos, incorporando-a e enquadrando-a harmoniosamente no seu quadro de referências e experiência pessoal anterior» (p. 53). É fundamental realizar atividades do interesse das crianças levando-as a aprendizagens ativas e significativas importantes no processo de ensino-aprendizagem.

As estações do ano são caracterizadas pela variação de radiação solar que atinge a superfície terrestre durante uma época do ano. Assim sendo temos quatro estações diferentes: outono, inverno, primavera e verão. Estas são um fenómeno da natureza consequente do movimento de translação da Terra, o movimento que esta faz em torno do Sol, e da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação ao Sol, o movimento que a Terra faz em volta de si própria. O nosso objetivo foi que as crianças entendessem a origem das estações do ano.

3.2.3. Experiência de ensino-aprendizagem: O nosso Portugal

A experiência de ensino-aprendizagem, cuja análise e descrição apresentámos, de seguida, pretendia abordar os seguintes conteúdos: aglomerados populacionais, campo lexical e escrita criativa, e análise e interpretação de diagramas de caule-e-folhas. Com estas atividades pretendíamos que as crianças utilizassem, de forma integrada e transversal, conceitos essenciais para a compreensão dos conteúdos explorados: aglomerados populacionais, emigração, imigração, migração; escrevessem com correção na ortografia e na pontuação e interpretassem conjuntos de dados expressos na forma de números inteiros não negativos em diagramas de caule-e-folhas.

Esta experiência de ensino-aprendizagem começou com a abordagem da área disciplinar de estudo do meio que partiu da exploração do mapa de Portugal (*vide* figura 56).



Figura 56: Localização no mapa de Portugal.

A área de estudo do meio «contribui para um aprendizagem activa do aluno, o qual é levado a assumir-se como construtor do seu próprio conhecimento; promove o desenvolvimento integral do aluno e proporciona-lhe um desempenho consciente da cidadania» (Alonso & Roldão, 2005, p. 130).

Foi sugerido que as crianças visualizassem o mapa de Portugal, o analisassem e nos comunicassem as informações que podem encontrar no mapa. Este tipo de atividades deve ser colocado em prática, na medida em que «a curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples» (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 115).

Encontrámos o nome dos distritos. (Sofia)

E a capital que é Lisboa. (Leonardo)

Também podemos ver os rios. (Daniela)

Também podemos ver as fronteiras de Portugal, o Oceano Atlântico e Espanha. (Carolina)

E as ilhas. (Francisca)

E o que podemos encontrar nos distritos? Bragança o que é? (Professora)

É um distrito. (Gustavo)

E também é uma cidade. (Maria Inês)

E para além das cidades o que existe em Bragança? (Professora)

Existem as aldeias. (Carolina)

E as vilas. (Professora)

(Nota de campo n.º 15, 13 de janeiro de 2014)

Através do diálogo e com o auxílio de uma apresentação em *PowerPoint* introduziram-se vários conceitos, tais como: aglomerados populacionais³, densidade populacional⁴, migração, emigração, imigração, cidades, vilas e aldeias. Ao longo da sua vida todas as crianças vão adquirindo um conjunto de saberes e experiências no contacto que exercem com o meio que as rodeia. Assim sendo «cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas» (Idem, p. 101).

³ É um conjunto de pessoas que vive numa determinada área. Os aglomerados podem ter diferentes densidades populacionais. Os pequenos aglomerados têm menor densidade populacional, como por exemplo as aldeias e vilas. Os grandes aglomerados têm maior densidade populacional, como por exemplo, as cidades.

⁴ Densidade populacional é o número médio de habitantes que vivem em cada km².

Finalizada a atividade na área de estudo do meio e, de modo a interligar esta com a área de Português, uma vez que se pretendia motivar as crianças para a escrita de textos, propuseram a realização de um texto com palavras do campo lexical de Portugal, pois a atividade realizada, anteriormente, tinha sido do seu agrado. Realizar atividades que envolvam sobretudo a escrita é fundamental, uma vez que «a expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas» (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 30), permitindo assim um desenvolvimento integral destas competências comunicativas.

Em linha de continuidade pedimos às crianças que nos dissessem palavras do campo lexical de Portugal. Registámos essas palavras no quadro. Com estas foi realizado um texto coletivo baseado na fundamentação atrás referenciada (a importância da produção de textos, em grupo).

A escrita criativa foi uma técnica a que recorremos para trabalhar o Português, pois em concordância com Pereira e Azevedo (2005), o que pretendemos

é que sejam criadas condições para que a criança venha a gostar de ler e escrever, que o professor conduza o aprendiz leitor a tornar-se posteriormente leitor e escritor, e que a criança aprenda a trabalhar de maneira autónoma e também com os outros (p. 84).

Todas as crianças participaram, dando sugestões e ideias para a elaboração do texto. No final, realizou-se a revisão do mesmo. A revisão é marcada por uma reflexão do texto produzido, como refere Barbeiro e Pereira (2007) a «revisão processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito» (p. 19). Posteriormente, as crianças registaram a composição no caderno diário, a qual apresentámos:

O nosso Portugal

Portugal é um país que está localizado entre o oceano Atlântico e Espanha. É um dos países da Europa, situado na Península Ibérica. É constituído por Portugal Continental e pelos Arquipélagos dos Açores e da Madeira.

As pessoas que nascem em Portugal são portuguesas, mas também existem pessoas de outras culturas a viver em Portugal.

A capital de Portugal é Lisboa e nesta passa um dos maiores rios, o rio Tejo. Outro grande rio é o rio Douro, que passa no Porto.

No nosso país o clima é ameno, nem é muito frio, nem é muito quente.

Ao longo do país o relevo é variado, podemos encontrar montanhas, planaltos e planícies.

Nas zonas urbanas existem vilas e cidades. Nas cidades podemos encontrar serviços públicos, tais como: hospital, bombeiros, Câmara Municipal, indústrias, etc. Existe uma grande movimentação.

Nas zonas rurais existem aldeias. Nas aldeias trabalha-se sobretudo na agricultura, os pastores levam os seus animais a pastar nos campos.

A gastronomia Portuguesa é variada e de qualidade.

O nosso país é fantástico e aconselha-se a sua visita.

Para finalizar a atividade as crianças propuseram transcrever o texto para uma representação de Portugal (modelo mapa) (vide figuras 57 a 59). Segundo Gloton e Clero (1976),

a criança é criadora e gosta de inventar, se tudo deve ser posto em ação para favorecer as suas possibilidades de criação, é simplesmente porque a atividade criadora constitui uma necessidade biológica cuja satisfação é absolutamente necessária para o desenvolvimento óptimo do ser humano em crescimento (p. 42).



Figuras 57, 58 e 59: Caligrama *O nosso Portugal*.

Escrever não deve ser visto pelas crianças como uma obrigação, por isso cabe ao professor motivá-las para a sua importância. Segundo Egan (1994) escrever torna-se

principalmente uma atividade baseada em regras, então estaremos a destruir as fontes intrínsecas de satisfação que a escrita pode proporcionar às crianças. É a busca da estrutura, a procura de formas satisfatórias que pode dar maior prazer do que obedecer a uma regra (pp. 105-106).

De modo a dar continuidade às atividades realizadas exibiu-se uma apresentação em *PowerPoint* que continha o seguinte enunciado: *Investigaram-se as idades dos habitantes de uma aldeia e obtiveram-se os seguintes resultados*, identificando as várias idades dos habitantes. Logo após, abordámos o conteúdo organização de dados e explicámos como estes poderiam organizar num diagrama de caule-e-folhas⁵. Como nos refere Castro e Rodrigues (2008), «a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente» (p. 72). Após esta organização, fizemos a exploração, conjunta, do gráfico, abordando os seguintes conceitos: valor mínimo, valor máximo, amplitude e moda, assumindo o pensamento de Ponte e Serrazina (2000) em que «os alunos devem ser chamados a descrever os dados no seu conjunto e identificar dados com características especiais – como o valor máximo e o valor mínimo (em dados numéricos), o valor mais frequente (moda), valores discrepantes, etc.» (p. 217).

Para que as crianças tivessem uma perceção clara da organização dos dados num diagrama de caule-e-folhas, realizámos uma atividade prática, em que solicitámos às crianças que organizassem os dados anteriormente apresentados, no quadro, (*vide* figuras 60 e 61). Todas as crianças tiveram oportunidade de participar nesta atividade, sempre em diálogo permanente com a professora e com os seus colegas, como se pode ver pela seguinte nota de campo.

No caule temos que colocar o algarismo das dezenas. (Maria Inês)

É o zero, o primeiro. (Leonardo)

Pois, e na folha tem que se escrever sete. (Sofia)

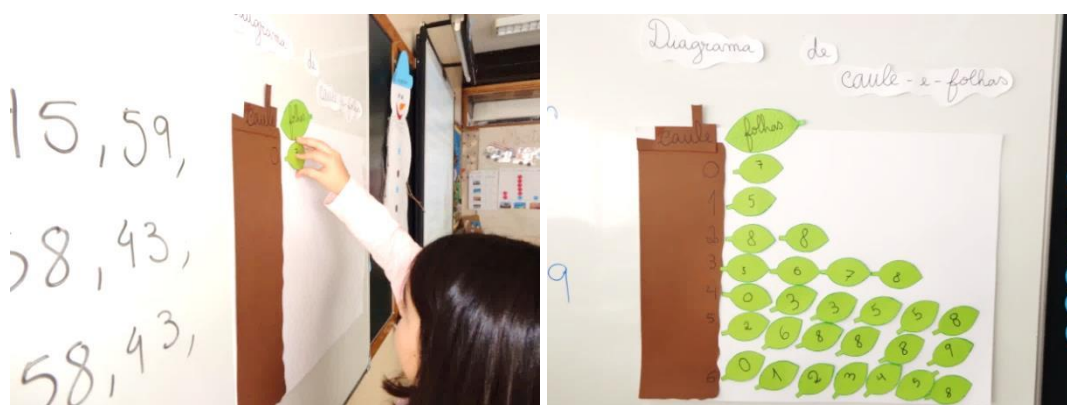
É muito fácil! (Gustavo)

Agora é o número quinze, e não há mais nenhum com o um. (Maria Inês)

Escreve-se um no caule e 5 na folha. (Francisca)

(Nota de campo n.º 16, 13 de janeiro de 2014)

⁵ «A base da construção de uma representação em caule-e-folhas está na escolha de um par de dígitos adjacentes nos dados, que vai permitir dividir cada dado do conjunto de dados em duas partes: o caule e a folha, que se dispõem para um e outro lado de um traço vertical» (Martins & Ponte, 2010, p. 94).



Figuras 60 e 61:Diagrama de caule-e-folhas.

Após a construção do gráfico analisámos e interpretámos os dados, questionando as crianças sobre os conceitos apresentados.

Qual é o valor mínimo? (Professora)

É o número sete. (todos)

E o valor máximo é o 68, porque é o número maior. (Gustavo)

Professora Cátia, a moda é 58, ora é? (Daniela)

Sim, é o valor que se repete mais vezes. (Sofia)

E a amplitude é 68 menos 7. (Maria Inês)

Dá 61. A amplitude é 61. (Sofia)

É a diferença entre o mais novo e o mais velho. (Leonardo)

(Nota de campo n.º 17, 13 de janeiro de 2014)

Com esta atividade pretendia-se «desenvolver nos alunos a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos assim como de os recolher, organizar e representar, com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano» (Martins & Ponte, 2010, p. 12). As crianças registaram a atividade no caderno diário (*vide* figura 62), concretizando e evidenciando o pensamento de Barbeiro e Pereira (2007) afirmando que «no contexto de aprendizagem em que o aluno se encontra, muitas das funções realizadas pela escrita poderão ligar-se à própria aprendizagem, como acontece com as funções de registar, de expressar ou organizar o conhecimento segundo intenções específicas» (p. 12).



Figura 62: Registo do diagrama de caule-e-folhas no caderno diário.

A implementação de atividades criativas e diversificadas alicia as crianças, motivando-as para a concretização de novas aprendizagens. Proporcionar às crianças atividades educativas *integradoras* e *dinâmicas* é uma mais-valia, na medida em que facilita a aquisição dos conhecimentos por parte das crianças e de uma maior motivação na realização das atividades.

3.3. Reflexão sobre as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada foi notória uma evolução significativa, quer nas atividades propostas, quer no envolvimento das crianças, quer na sua postura. O mesmo aconteceu connosco, pois no início sentimos alguma inibição, própria do choque com a realidade, facto que se foi diluindo no decorrer do processo formativo. A interação com as crianças conduziu a uma maior confiança o que facilitou a comunicação com o grupo. Deste modo, permitiu-nos conhecer melhor as crianças e adequar as atividades aos seus interesses.

Tivemos o cuidado de proporcionar às crianças estratégias diversificadas e não usuais na sala, para que existisse uma maior motivação por parte destas e para que pudessem contactar com materiais e estratégias variadas. Ainda neste sentido, foi facultado o contacto com o exterior, onde as crianças puderam contactar com outras instituições. Na Educação Pré-Escolar participámos em atividades como o dia da criança, em que realizámos uma dramatização e pinturas faciais para as crianças do centro escolar, concretizámos a festa de final de ano e executámos o presente do dia da mãe. No Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico acompanhámos as crianças em todas as suas atividades, quer nas idas ao teatro, na festa de Natal, quer no cantar das Janeiras.

Existiram experiências de ensino-aprendizagem que se executaram menos bem que outras, devido à organização das mesmas, à escassez de material disponível, esta escassez de material acabou muitas das vezes por condicionar as escolhas das crianças, no decorrer das atividades. No entanto, não foi apenas nas atividades que se cingiram essas escolhas, mas também nas atividades livres concretizadas pelas crianças.

As principais dificuldades sentidas, durante a prática pedagógica, devem-se ao facto de se querer seguir a planificação na íntegra, o que dificultava na 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. Devemos partir de uma planificação pensada, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças, assim como a articulação com as várias áreas de conteúdo, tendo em conta aquilo que as crianças já sabem. Como salientam Hohmann e Weikart (2011), o que contribui para o

conhecimento «bem-sucedido é a planificação de experiências que vão ao encontro aos interesses das crianças e apoiam o seu desenvolvimento» (p. 33). No entanto, é necessário ter presente que apesar da sua realização é essencial agir na imprevisibilidade e ter em consideração que embora seja um guia não tem de ser obrigatoriamente seguida (Mesquita-Pires, 2007). Existiu, ainda, alguma dificuldade na articulação de conteúdos, nos momentos de transição entre as atividades, pelo que por vezes não havia uma sequência entre estas. Porém, existiu sempre o cuidado em articular os conteúdos, pois «a aprendizagem bem-sucedida é a que estabelece pontes com outros elementos de saberes possuídos anteriormente» (Azevedo, 2000, p. 23).

No que diz respeito às experiências de ensino-aprendizagem relativas à Educação Pré-Escolar procurámos proporcionar, às crianças, o contacto com todas as áreas de conteúdo no entanto salientam-se as atividades da área de conhecimento do mundo, uma vez que permitem, às crianças, desenvolver competências que os tornem cidadãos ativos. Como refere Rodrigues (2011) o contacto com as ciências «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). As atividades relacionadas com as ciências realizam-se de forma a alimentar a curiosidade das crianças e estimular o seu desenvolvimento cognitivo e emocional (Martins, *et al.*, 2009). Nas experiências de ensino-aprendizagem referentes ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico destaca-se o trabalho em grupo, que se mostrou importante, não só pelo envolvimento visível por parte das crianças, mas pelas inúmeras aprendizagens que podem proporcionar. Com esta organização privilegiámos a aprendizagem cooperativa que de acordo com Aguado, citado por Ribeiro (2006), se traduz numa

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

Todavia, no que concerne ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita ou à área curricular de português, a recorrência ao uso da narrativa é algo que fascina e prende a atenção das crianças. Na sequência da leitura de histórias, surgem curiosidades e dúvidas nas crianças que facultam momentos de aprendizagem muito pertinentes. Isto, porque constatámos que «o contacto com os livros e com a leitura confere significado à

aprendizagem do alfabeto e da fonologia» (Lopes, *et al.*, 2006, p. 23). No Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico percebemos que, segundo Pessanha

ouvir histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re)construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da acção, descrição de momentos-chave, descrição de personagens, etc. A vertente lúdica associada aos momentos de conto e reconto potencia os resultados (Azevedo, 2007, p. 25).

As histórias são um notável suporte para a aprendizagem de novo vocabulário e os diálogos que se desenvolvem após a leitura proporcionam o desenvolvimento da comunicação das crianças.

No que se refere a perspectivas de trabalho como futuros docentes pretendemos envolver as famílias como parceiros educativos, promovendo oportunidades para que as famílias participem em atividades realizadas nas instituições, levando-as a perceber o quão importante pode ser esse envolvimento para os filhos. Segundo Perrenoud a presença da família no percurso escolar das crianças é uma mais-valia, na medida em que «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» (Diogo, 1998, p. 41). Como tal, a parceria que se estabelece entre educadores/professores e os familiares das crianças propicia o envolvimento destas nas atividades, pois os conhecimentos recolhidos acerca da criança são um recurso rico para a preparação de atividades do seu interesse.

Com a Prática de Ensino Supervisionada pudemos verificar que o educador/professor está sempre em desenvolvimento e em formação. Como afirmam Hohmann e Weikart (2011), «o adulto deve continuamente encontrar novas formas de estimular a actividade da criança e estar preparado para adoptar a sua abordagem conforme a criança vai colocando novas questões ou imaginando novas soluções» (p. 32). Assim, este desenvolvimento ao longo do tempo vai possibilitar a continuidade no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, proporcionando o seu crescimento enquanto profissional e enquanto pessoa na procura de inovação e de um saber cada vez mais alicerçado.

Reflexão crítica final

Neste ponto procurámos refletir sobre o percurso de formação, desenvolvido durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenho da ação desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. A formação inicial de educadores e professores pretende ser um momento de aprendizagem e desenvolvimento especialmente rico, «onde se entrecruzam diversos saberes, diferentes influências contextuais e organizacionais, conhecimentos e estratégias específicas, reflexões e indagações constantes» (Mesquita-Pires, 2007, p. 97). Ser professor e ser educador são duas realidades distintas mas com um mesmo objetivo, desenvolver competências nas crianças que lhe permitam concretizar, com sucesso, as suas aprendizagens ao longo da vida, pondo em prática o papel de «mediador de diferentes relações: entre as crianças e o saber, entre as crianças e o mundo que as cerca, entre elas mesmas, entre elas e o mundo imediato» (Horn, 2004, p. 9). A educação, não deve apenas centrar-se só na instrução de saberes mas, também, colaborar para o desenvolvimento integral e holístico das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social.

O jardim-de-infância e a escola ocuparão sempre um papel fundamental na missão de educar, esta tarefa passou pelo desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos das crianças. Como refere o *Decreto-Lei n.º 240/2001*, cabe ao educador/professor tornar esta tarefa mais simples e motivadora para as mesmas, tendo em conta o desenvolvimento de «estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização» de cada criança.

Através da relação teoria e prática, compreendemos que cabe ao educador/professor proporcionar uma educação motivadora, sendo inovador, dinâmico, comunicativo e crítico, naquilo que faz. Assim, para além de proporcionar o contacto com novos conhecimentos tentámos educar, conduzindo as crianças a conhecimentos e valores como compreensão, respeito pelo outro, entreajuda e responsabilidade, e ainda desenvolver o espírito crítico e reflexivo, criatividade e curiosidade na aprendizagem. Para além disto, incutir métodos e instrumentos de trabalho nas crianças do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O professor não deverá ser um mero transmissor de

conhecimentos, deve estabelecer bom relacionamento com as crianças, existindo simpatia, sensibilidade, sentido de humor, notando-se uma empatia, diálogo e interatividade, deste para com as crianças e vice-versa. Como nos referem Alonso e Roldão (2005) a sua função central é de «estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos» (p. 49), facto que passa por uma planificação pensada, estruturada e organizada, em função do grupo com o qual trabalhámos.

No que se refere à planificação, esta foi um instrumento de trabalho que nos permitiu gerir os diferentes elementos do currículo em função das necessidades de aprendizagem das crianças e do programa de ensino. É importante que se realizem planificações, assim o educador/professor terá um fio condutor das suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, de modo a que as aprendizagens sejam significativas e diversificadas. Para que se verifiquem essas aprendizagens é essencial que a planificação tenha em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças. Como tal, pensámos em atividades, de modo a motivar, as crianças, para a sua participação e aceitando-as como coconstrutoras do seu conhecimento e, isto, só era possível «dando-lhes espaço para participar nas tomadas de decisão» (Oliveira-Formosinho, 2002, pp. 146-147). Porém, por vezes foi necessário, recorrer à experimentação de atividades para, deste modo, termos conhecimento das atividades que eram mais adequadas às crianças, e as que mais as cativam, pois «as decisões de planificação sobre o que ensinar, quanto tempo dedicar a cada tópico, e qual a prática necessária, adquirem um significado e uma complexidade adicionais» (Arends, 1995, p. 93). A integração proporcionou diversas oportunidades de aprendizagem às crianças, dando-lhes um papel ativo ao longo de todo o processo. Através da observação e dos dados recolhidos tentámos planificar as nossas atividades e delinear estratégias adequadas. No entanto estas nem sempre foram bem-sucedidas devido à nossa inexperiência e ao medo que tínhamos de falhar. Esse receio de falhar, o querer seguir “à risca” o que estava delineado e planificado fez-nos sentir, inicialmente, inibidas, com dificuldades que se traduziram na prática em situações que nos fizeram tomar consciência de que apenas com a prática profissional poderemos melhorar o nosso desempenho como educadores/professores. No entanto, para ultrapassar esses receios, neste percurso, um apoio foi essencial, o da educadora e da professora cooperantes, bem como dos supervisores que ao longo desta prática sempre nos

incentivaram e auxiliaram no trabalho. Sempre que se justificou partilharam atividades e jogos, forneceram manuais escolares para consultar tarefas, assim como os conteúdos a lecionar e frequentemente fazíamos reflexões sobre o processo formativo e que também nos possibilitaram esse “crescimento”. Mostraram-se disponíveis, em todos os momentos, o que se tornou essencial, pois na formação inicial «sentimos muitas vezes como é fundamental o contributo da experiência dos professores com mais tempo de serviço para o nosso trabalho. A partilha de experiências e saberes traduz-se numa aprendizagem constante» (Alonso & Roldão, 2005, p. 105). Observámos que as crianças puderam desenvolver competências a diferentes níveis. Para tal tentámos recorrer a estratégias de ensino-aprendizagem, que tivessem em consideração os conteúdos programáticos e as características das crianças. Durante a nossa prática pedagógica apercebemo-nos da importância de ter em conta as suas necessidades e interesses, sendo importante interagirmos com elas, pois foi a partir dessa interação que conseguimos conhecê-las melhor. Apercebemo-nos que o diálogo se assumia como fundamental, permitindo interagir com as crianças e estabelecer uma relação de empatia com o grupo, facto consolidado nos dizeres de Alonso e Roldão (2005), reforçando a importância da «criação de um clima de confiança, respeito por cada um, de responsabilidade e de rigor leva-nos a conquistar, pelos afectos, o caminho do sucesso educativo» (p. 108). É através do diálogo que se estabelece a relação adulto-criança e é na qualidade dessa relação que muitas vezes está a chave para o sucesso educativo das crianças.

Como referimos, anteriormente, procurámos facultar às crianças experiências de ensino-aprendizagem integradoras, ou seja, partindo dos conhecimentos adquiridos por estas, tentando aprofundá-los e, conciliar com os interesses e necessidades das crianças.

As atividades descritas e apresentadas neste documento evidenciam o cuidado que tivemos em abordar transdisciplinarmente os conteúdos. Foi nossa preocupação, também, proporcionar às crianças a promoção do trabalho cooperativo como meio de favorecer práticas de cidadania, fomentando a formação pessoal e social (Mesquita-Pires, 2007). Facultámos, também, momentos de diálogo, valorizando as conversas das crianças, ampliando, desta forma, o seu vocabulário. Através destes diálogos fomos, ao longo da prática, percebendo a forma como as crianças construam o seu próprio conhecimento e que concepções tinham sobre o mundo.

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, pois foram realizadas

algumas visitas de estudo, de modo a que as crianças pudessem obter uma melhor perceção da realidade e tivessem contacto direto com materiais de que a escola não dispunha.

Entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico, a articulação é feita de maneira a existir uma continuidade educativa ao longo dos diferentes níveis educativos, encontrando-se os saberes ordenados de uma forma sequenciada e organizada, tendo em atenção o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo.

É objetivo da Educação Pré-Escolar «estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas» (Silva, 1997, p. 15). Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a Educação Pré-Escolar e a transição para a escolaridade obrigatória, pois este tem a função de «proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte» (Idem, p. 28).

Quanto ao Ensino Básico este «constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla» (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 11). No que diz respeito ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende-se que no desenvolvimento da educação escolar, este «constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno» (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 23). Tenciona-se que neste ciclo se estruturam bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, isto é, as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber, designada como a primeira etapa do ensino obrigatório.

Uma vez que trabalhámos com um grupo de crianças do 4.º ano de escolaridade, saliente-se a importância da articulação entre o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a transição para o Ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Confere-se um sentido de sequencialidade, cabendo «a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior» (Pires, 1998, p. 45).

Como educadoras/professoras, em formação inicial, com pouca experiência temos plena consciência que devemos melhorar muitos aspetos, pois «é necessário compreender que aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um

estilo próprio, mediante reflexão e juízos críticos» (Arends, 1995, p. 28). A formação inicial de educadores e professores proporcionou e promoveu uma adaptação mais adequada da atividade profissional docente, apoiando essa sequencialidade e continuidade, num processo dialético de relação teoria/prática. Possibilitou o desenvolvimento de ações significativas para o nosso percurso formativo, passado pelas vivências, experiências e reflexão permanente sobre as nossas práticas.

Referências bibliográficas

- Alarcão, Isabel & Tavares, José (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, Luísa & Roldão, Maria do Céu (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Arends, Richard (1995). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, Flora (2000). *Ensinar e aprender a escrever*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, Fernando (coord.) (2007). *Formar leitores das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel
- Ballesteros, Xosé (2002). *O coelhinho branco*. Lisboa: Kalandraka.
- Barbeiro, Luís Filipe & Pereira, Luísa Álvares (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bivar, António; Grosso, Carlos; Oliveira, Filipe; & Timóteo, Maria Clementina (2012). *Metas curriculares de matemática para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Borràs, Luís (2001a). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico: recursos e técnicas para a formação no século XXI. Volume 1. O educador. A formação*. Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, Luís (2001b). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico: recursos e técnicas para a formação no século XXI. Volume 2. O educando. O centro educativo*. Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, Luís (2001c). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico: recursos e técnicas para a formação no século XXI. Volume 3. Áreas curriculares I: matemática, língua portuguesa e estudo do meio*. Setúbal: Marina Editores.
- Buescu, Helena; Morais, José; Rocha, Maria Regina; & Magalhães, Violante (2012). *Metas curriculares de português para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Castro, Joana Pacheco & Rodrigues, Marina (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Celis, Gloria Inostroza (1998). *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Porto Alegre: Artmed.
- Condemarín, Mabel & Chadwick, Mariana (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.
- Craidy, Carmem Maria (2004). *O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos* (4.^a ed.). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Damião, Helena; Festas, Isabel; Bivar, António; Grosso, Carlos; Oliveira, Filipe; & Timóteo, Maria Clementina (2013). *Programa de matemática para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização curricular e programas: ensino básico - 1.º ciclo* (4.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Diogo, José (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, Carolyn; Gandini, Lella & Forman, George (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Egan, Kieran (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Gil, José & Cristóvam-Bellmann, Isabel (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto: Porto Editora.
- Gloton, Robert; & Clero, Claude (1976). *A actividade criadora na criança*. Casterman: Editorial estampa.
- Godinho, José Carlos & Brito, Maria José (2010). *As artes no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, João (2011). *O papel das práticas dramáticas no desenvolvimento pessoal e profissional: um estudo realizado com alunos dos cursos de formação de professores em ensino básico da ESE do Instituto politécnico de Bragança*. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro.
- Gonçalves, Fernanda; Guerreiro, Paula & Freitas, Maria João (2011). *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Hohmann, Mary & Weikart, David (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, Maria Luísa (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Ministério da Educação; Instituto de Inovação Educacional.
- Horn, Maria da Graça Souza (2004). *Sabores, cores, sons, aromas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Lequeux, Paulette (1977). *A criança criadora de espectáculos: jogos de sonhos, jogos dramáticos*. Porto: Família 2000.
- Lopes, João; Miguéis, Graça; Dias, João Luís; Russo, Alexandra; Barata, Ana Filomena; Lopes, Teresa & Damião, Francisca (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-infância*. Porto: Edições ASA.
- Marchão, Amélia (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, Isabel; Veiga, Maria Luísa; Teixeira, Filomena; Tenreiro-Vieira, Celina; Vieira, Rui Marques; Rodrigues, Ana; Couceiro, Fernanda & Pereira, Sara Joana (2009). *Despertar para a ciência: atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, Maria Eugénia Graça & Ponte, João Pedro (2010). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mata, Lourdes (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Matos, João (2006). Cartaz didático. *Cadernos de estudos*, n.º 4, 93-101.
- Mesquita, Elza (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, Cristina (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Nascimento, Zacarias, & Pinto, José Manuel de Castro (2011). *A dinâmica da escrita: como escrever com êxito*. Lisboa: Plátano Editora.
- Norton, Cristina (2001). *Os mecanismos da escrita criativa*. Lisboa: Temas e Debates.

- Oliveira-Formosinho, Júlia (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho, C. Parente, S. J. Tracy, & I. Alarcão, *A supervisão na formação de professores: da sala à escola* (pp. 144-165). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2007a). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2007b). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza. *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.^a ed., pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Andrade, Filipa Freire de (2011a). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade & J. Formosinho. *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Andrade, Filipa Freire de (2011b). O tempo na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade & J. Formosinho. *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Araújo, Sara Barros (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. F. Andrade & A. Azevedo. *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Formosinho, João (2011). A perspectiva pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. G. Costa. *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia; Lino, Dalila; & Niza, Sérgio (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Pereira, Luísa Álvares; & Azevedo, Flora (2005). *A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.

- Pires, Eurico Lemos (1998). *Lei de bases do sistema educativo: apresentação e comentários* (4.^a ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Ponte, João Pedro; & Serrazina, Maria de Lurdes (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, João Pedro da; Serrazina, Maria de Lurdes; Guimarães, Henrique Manuel; Breda, Ana; Guimarães, Fátima; Sousa, Hélia; Menezes, Luís; Martins, Maria Eugénia; Martins, Graça & Oliveira, Paulo Alexandre (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Pontes, Verónica & Barros, Lúcia (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo. *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 69-88). Lisboa: Lidel.
- Post, Jacalyn & Hohmann, Mary (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, Carlos (coord.); Dias, Ana Paula; Cabral, Assunção Thernudo; Silva, Encarnação; Viegas, Filomena; Bastos, Glória; Mota, Irene; Segura, Joaquim & Pinto, Mariana Oliveira (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento curricular.
- Reis, Pedro (2008). *Investigar e descobrir: actividades para a educação em ciência nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Reisinho, Pedro (2004). *João e a floresta de betão*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Ribeiro, Celeste (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Tese de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-montes e Alto Douro.
- Ribeiro, Ilda Freire (2003). *Novas prioridades da escola básica: contributos para redefinir a formação de professores*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Rodrigues, Dalila (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, Maria José (2011). *Educação em ciências no pré-escolar: contributos de um programa de formação*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.

- Roldão, Maria do Céu (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo: fundamentos e estratégias* (2.ª ed.). Alfragide: Texto Editores.
- Sá, Joaquim (2000). *A abordagem experimental das ciências no jardim-de-infância e no 1º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanches, Isabel Rodrigues (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, Maria Angelina (2012). *Educação de infância como tempo fundador: repensar a formação de educadores para uma acção educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Silva, Ana da; Fonseca, Ana; Guimarães, António Mesquita; Novo, Cristina; Rocha, Dina; Cardona, Maria João; Pagarete, Maria José; & Marques, Ramiro (2008). *Aprender e ensinar no jardim de infância e na escola*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Silva, Maria Isabel Lopes Ramos da (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, Pedro (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmiento, F. Ferreira, P. Silva & R. Madeira. *Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, Inês; Duarte, Inês & Ferraz, Maria José (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação; Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, Inês; Silva, Ana Cristina & Nunes, Clarisse (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Teberosky, Ana & Colomer, Teresa (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. São Paulo: Artmed.
- Viana, Fernanda Leopoldina; Martins, Marta & Coquet, Eduarda (2006). *Leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Edições Almedina.
- Zabalza, Miguel (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação referenciada

Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de novembro. Diário da República Série I – N.º 270 de 21 de novembro

Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto. Diário da República Série II – N.º 195 de 30 de agosto – *Normas de instalações*

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República 201 Série I-A – N.º 201 de 30 de agosto – *Perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do ensino básico*

ANEXOS

Anexo I: Letra da canção <i>O girassol</i>	99
Anexo II: Letra da canção <i>O porquinho foi à horta</i>	101

Anexo I: Letra da canção *O girassol*

Se um girassol ao pôr-do-sol parece sorrir,
Pois fica com a certeza que a noite está p'ra vir!

Olha o girassol
Diz adeus ao sol
Sorri tu também
A noite é bem bonita,
O girassol que o diga.
Chega a noite e o luar,
Chega a hora de descansar.
Dorme em sossego que o dia já vai voltar!

Se um girassol ao pôr-do-sol parece sorrir,
Pois fica com a certeza que a noite está p'ra vir!



Anexo II: Letra da canção *O porquinho foi à horta*

O porquinho foi à horta
E comeu uma bolota.
O porquinho foi à horta
E comeu uma bolota.

O cão também lá quis ir
Mas fecharam-lhe a casota.
O cão também lá quis ir
Mas fecharam-lhe a casota.

É bem feito, porque o cão
Tem a mania de ser espertalhão.
É bem feito, porque o cão
Tem a mania de ser espertalhão.



