

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

Dionísia Filipa Gomes de Freitas

*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

Professora Doutora Elza da Conceição Mesquita

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Bragança

2014



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

Dionísia Filipa Gomes de Freitas

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

Professora Doutora Elza da Conceição Mesquita

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Bragança

2014

Dedicatória

Aos meus pais pela realização deste sonho

Agradecimentos

Foi longo e árduo o caminho percorrido até esta etapa da vida, mas tudo isto não seria possível sem o apoio de algumas pessoas que, de uma forma ou de outra, estiveram sempre a nosso lado, ajudando-nos a crescer e a fazer inúmeras conquistas. Assim sendo, neste espaço agradecemos, em particular:

À professora doutora Elza Mesquita e ao professor doutor Luís Castanheira pelo tempo que disponibilizaram para a correção de relatórios e planificações, bem como pelos conselhos, empenho e dedicação que disponibilizaram ao longo do estágio profissional, não deixando de referenciar os saberes e as ideias que partilharam e as palavras de coragem e de força.

Ao Instituto Politécnico de Bragança por nos ter dado a oportunidade de realizar o mestrado.

Aos nossos pais que, embora longe, foram o nosso pilar e a nossa força para concretizarmos este sonho. O sacrifício que fizeram para a concretização desta etapa da nossa vida foi muito grande, mas, tornando-nos no que somos hoje o sabemos os quão orgulhosos vos deixamos. Obrigada pela oportunidade.

À avó Maria Natividade pelas palavras de incentivo e pelo orgulho que sente por termos conseguido vencer esta etapa difícil da vida e pelas lágrimas que nos viu correr pela face em momentos de desespero.

Aos irmãos Susana e Duarte que apesar da distância sempre estiveram presentes nesta caminhada, concedendo-nos palavras de força e de coragem, como forma de ultrapassar os momentos de fraqueza e desalento.

Às colegas Liliana Vares e Zelinda Abreu pelo apoio e compreensão que tiveram, pois juntas ultrapassamos momentos difíceis, graças ao espírito de partilha e de amizade. E aos amigos da Ilha da Madeira que sempre estiveram presentes nesta caminhada.

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada realizada nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Mestrado profissionalizante para a Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino básico. A prática no contexto da Educação Pré-Escolar foi realizada numa instituição que se subdividia em dois setores, creche e jardim-de-infância, sendo que as crianças com as quais trabalhamos tinham idades de três e quatro anos. Relativamente ao contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tratou-se de um centro escolar e as crianças frequentavam uma turma do 2.º ano de escolaridade. Em ambos os contextos a ação educativa foi pensada e desenvolvida no sentido de corresponder aos interesses e necessidades das crianças, através de pesquisa, reflexão e descoberta. As experiências de ensino aprendizagem descritas foram também pensadas e refletidas no sentido de proporcionar às crianças momentos de aprendizagem significativas e, com isso, permitir a concretização e desenvolvimento dos objetivos pretendidos. É de salientar que procuramos sempre que todas as experiências de aprendizagem fossem de caráter lúdico, dinâmicas e que houvesse uma interligação dos diferentes conteúdos, apelando também a um trabalho de cooperação. Ao longo deste relatório tivemos uma atitude reflexiva e crítica, procurando sempre manifestar a nossa opinião e justificar com alguns autores, tanto no pré-escolar (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997; Oliveira-Formosinho, 2011; Hohmann, & Weikart, 2011; entre outros), como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004; Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013; Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães 2012, entre outros), as nossas opções educativas, bem como com notas de campo, registos fotográficos e outros dados que justifiquem as fundamentações da nossa prática.

Abstract

This report was created under the Supervised Teaching Practice held in the contexts of Pre-school Education and 1st Cycle of basic education for the achievement of a Master's degree in Pre-school Education and Teaching 1st cycle of basic education. The practice in the context of pre-school education has been conducted in an institution which is set into two sectors, foundation and early years the children with whom we worked were between three and four years old. Regarding the context of 1st Primary School was formed in a School Centre for the children to attend a second class. In both contexts the method of educational was designed and developed to match the interests and needs of children through research to reflect children understanding and discovery methods. The experiences of teaching and learning described were thought and reflected towards providing the children significant moments of learning and therefore allows us as an establishment their development on its achievements. Learning experiences were playful, dynamic, character and there was an interconnection of different content, also calling for a cooperative work understanding. Throughout this report had to re-think and reflect most important points of achievement, always trying to express our opinion and justify with some authors such as in pre-school (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997; Oliveira-Formosinho, 2011; Hohmann, & Weikart, 2011; among others) or in the 1st cycle of basic education (Ministério da Educação, 2004; Bivar, Grosso, Oliveira, & Timoteo, 2013; Buescu, Morais, Rock, & Magalhães, 2012, amongst others), our educational options, as well as field notes, photographic records and other data to justify best methods of practice in our profession.

Índice Geral

Dedicatória	I
Agradecimentos	Iii
Resumo	V
Abstract	Vi
Índice de figuras e quadros	Ix
Abreviaturas e siglas	Xi
Introdução	13
1. Contextualização da prática supervisionada na educação pré-escolar e	
1.º ciclo do ensino básico	17
1.1. Caraterização do contexto da educação pré-escolar.....	18
1.1.1. Caraterização do grupo de crianças.....	19
1.1.2. Organização do espaço e dos materiais.....	20
1.1.3. Organização do tempo.....	25
1.1.4. As interações sociais.....	27
1.2. Caraterização do contexto do 1.º ciclo do ensino básico.....	29
1.2.1. Caraterização do grupo de crianças.....	30
1.2.2. Organização do espaço e dos materiais.....	31
1.2.3. Organização do tempo.....	34
1.2.4. As interações sociais.....	36
2. Fundamentação das opções educativas	39
3. Descrição e análise das experiências de ensino aprendizagem	47
3.1. Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas na educação pré-escolar.....	47
3.1.1. Experiência de ensino aprendizagem: <i>A que sabe a lua</i>	48
3.1.2. Experiência de ensino aprendizagem: viagem de descoberta.....	66
3.2. Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no 1.º ciclo do ensino básico.....	80
3.2.1. Experiência de ensino aprendizagem: <i>Eu Espero</i>	80
3.2.2. Experiência de ensino aprendizagem: <i>O Elmer</i>	88

Considerações Finais	113
Referências Bibliográficas	117

Índice de figuras e quadros

Figuras

Figura 1. Planta da sala antes das alterações.....	22
Figura 2. Planta da sala depois das alterações.....	23
Figura 3. Planta da sala de atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	32
Figura 4. Leitura da história pela estagiária “ A que sabe a Lua”.....	52
Figura 5. Reconto da história pelas crianças.....	53
Figura 6. Medição da palma da mão.....	55
Figura 7. Medição das distâncias entre os animais.....	56
Figura 8. Registo das distâncias na grelha.....	57
Figura 9. Formação de conjuntos.....	61
Figura 10. Representação do número de elementos do conjunto	61
Figura 11,12 e 13. Construção de padrões.....	63
Figura 14. Decoração das garrafas.....	65
Figura 15. Mapa de Portugal.....	66
Figura 16. Decoração do autocarro pelas crianças.....	67
Figura 17. Frente do autocarro.....	68
Figura 18. Parte de trás do autocarro.....	69
Figura 19. A criança a dar o bilhete à cobradora antes de entrar no autocarro...	69
Figura 20. Criança vestida com o traje madeirense.....	74
Figura 21. Experiência Sensorial: tato, olfato e gosto.....	74
Figura 22. Registo da receita das broas de mel.....	75
Figura 23. Receita das broas de mel.....	75
Figura 24. A criança a partir os ovos	77
Figura 25. A criança a colocar a farinha no recipiente	77
Figura 26. Confeção das broas de mel.....	77
Figura 27. Doce típico da ilha da Madeira “Broas de Mel”.....	78
Figura 28. Prolongamento da frase “Eu Espero...”.....	81
Figura 29. Ilustração da frase “Eu Espero...”.....	81
Figura 30. História trabalhada.....	83
Figura 31. Correio para as crianças.....	83

Figura 32. As crianças leem as suas cartas.....	83
Figura 33. Cartaz com os parâmetros da carta.....	84
Figura 34. Simulação de uma ida aos correios (funcionário e cliente)	85
Figura 35. Mímica realizada por uma criança.....	87
Figura 36. A criança faz a legenda da figura identificando a profissão.....	88
Figura 37. Resolução de um enigma no quadro.....	91
Figura 38. Criança a resolver um dos enigmas.....	92
Figura 39. Construção do puzzle.....	92
Figura 40. A criança manuseia um sólido geométrico (prisma triangular)	92
Figuras 41 a 42. Construção de sólidos geométricos.....	93
Figuras 43 e 44. As crianças pintam livremente as peças do puzzle do Elmer da turma.....	100
Figura 45 e 46. Construção do cenário dos Meios de Transportes.....	102
Figura 47. A maquete dos sinais de trânsito construída pelas crianças.....	102
Figura 48. Simulação rodoviária pelas crianças.....	103
Figura 49. Dentição e escova dos dentes.....	106
Figura 50. A professora ajuda a retirar uma pequena amostra dos micróbios contidos nos dentes.....	107
Figura 51. As crianças observam com lupa os meios de cultura.....	110
Figura 52. Realização do registo gráfico sobre a experiência.....	110

Quadros

Quadro 1. Organização do tempo.....	26
Quadro 2. Horário da turma CE 4 2.º ano.....	35

Abreviaturas e Siglas

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL - Atividades de Tempos Livres

AP. Exp. - Apoio ao Estudo
Ed. - Educação
EEA - Experiências de Ensino Aprendizagem
EMRC - Educação Moral e Religiosa Católica
EPE - Ensino Pré-Escolar
ESEB – Escola Superior de Educação de Bragança
Est. Meio - Estudo do Meio
et al. - E colaboradores
Exp. - Experimentais
Exp. Art. - Expressões Artísticas
Exp. Fis. - Expressão Física
Gin. – Ginástica
IPSS – Instituição particular de solidariedade social
LE- Linguagem e Escrita
Mat. – Matemática
ME/DEB – Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica
MEM - Movimento da Escola Moderna
n.º - Número
NEE - Necessidades Educativas Especiais
O.C. - Oferta Complementar
OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
p. - Página
pp. - Páginas
PES - Prática de Ensino Supervisionada
Port. - Português
TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação
1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico
1.º - Primeiro
2.º - Segundo
3.º - Terceiro

Introdução

No presente relatório reflete-se sobre as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo de Ensino Básico.

Para a redação deste relatório debruçamo-nos sobre alguns autores que defendem algumas das teorias em que nos sustentamos para as nossas experiências de ensino aprendizagem, sobretudo as que nos possibilitaram seguir uma linha de orientação pedagógica, quer para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997; Oliveira-Formosinho, 2011; Hohmann, & Weikart, 2011; Azevedo, 2006, 2007; Balça, 2007; Edwards, Gandini, & Forman, 1999; Niza, 1996; entre outros) quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004; Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013; Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012; Ponte, et al., 2007; Reis, 2009; Roldão, 2004; Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011; Sim-Sim, 2007/2009; entre outros), assumindo de uma forma assídua um espírito crítico e reflexivo sobre as ações desenvolvidas. Daí a entender-se o papel do professor(a)/educador(a) como um ser reflexivo e crítico, tornando-se num ser investigador capaz de responder às necessidades das crianças. Assim, como advoga Roldão (2005)

o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhes permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro (p.49).

Debruçando-nos nesta linha de pensamento de Roldão verificamos que os objetivos traçados, por nós adultos, recaíram essencialmente na partilha e procura de conhecimentos, através das descobertas e da pesquisa. Procuramos também, neste processo, considerar a criança como um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade (Roldão, 2005; Oliveira-Formosinho, 2007), isto porque fomos percebendo que as crianças são seres capazes de construir o seu próprio conhecimento, tendo como mediador e observador atento o(a) professor(a)/educador(a). Neste sentido, pensamos que é possível constatar que o tipo de estratégias utilizadas no decorrer da nossa ação educativa se sustentaram mais numa pedagogia participativa, isto é, as atividades propostas foram orientadas no sentido de serem as crianças a

construírem o seu conhecimento, com a necessária mediação do adulto. Estamos de acordo com Roldão (2005) quando menciona que os objetivos deste tipo de pedagogia assentam em “apoiar o envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível autonomizante e estimulante por parte do(a) educador(a)” (p.103).

Criamos oportunidades de aprendizagens promovendo estratégias de descoberta, uma vez que pretendíamos desenvolver a autonomia das crianças, ajudando-as a tornarem-se responsáveis, ativas e participantes de forma a preparar a criança para ultrapassar possíveis obstáculos durante a sua vida escolar e pessoal, e futuramente na sua vida em sociedade.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) trata-se de uma unidade curricular que pretende proporcionar aos futuros educadores(as)/professores(as), numa fase inicial da sua formação profissional, a oportunidade de contactar com a realidade educativa. Desta forma concordamos com Sacristán e Fernández quando afirmam que “a prática pedagógica deve permitir uma entrada gradual e progressiva dotada de unidade e flexibilidade, tentando minimizar o dito ‘choque com a realidade’” (citados por Ribeiro, 2010, p.64). Concordamos também com as palavras de Campos quando refere que a fase inicial da formação de professores(as)/educadores(as) é vivida numa instituição de formação de professores, “onde o professor assimila conhecimentos pedagógicos e onde começa por realizar as suas práticas de ensino” (citado por Mesquita, 2011, p.13). Partindo deste contacto o formando passa por uma fase em que se invertem os papéis, isto é, passa de aluno a educador/professor, sendo que tal momento é descrito por um conjunto de sentimentos contraditórios. A corroborar esta asserção apresentamos as palavras de Mesquita (2011) quando refere que “é um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa diretamente” (p.13). Acrescenta ainda Mesquita (2013) que “o futuro professor, durante a formação inicial, deve procurar estabelecer um elo de ligação entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/profissional” (p.15). É uma fase em que o professor se depara com dilemas que o fazem pensar, refletir e agir como futuro educador(a)/professor(a). Contudo, constatamos que o principal objetivo assenta em “formar um profissional sabedor, capaz de mobilizar e fazer uso de saberes no seu quotidiano, capaz de pensar, discutir, argumentar e questionar o mundo sensível à sua volta, capaz de gerar não só o

saber mas o saber fazer, ser e saber estar na profissão e, acima de tudo, saber tornar-se um profissional que aposte a todo o momento na formação permanente” (Batista, citado por Ribeiro, 2010, p. 63).

Situando-nos agora na estrutura do presente relatório salientamos que se encontra organizado por pontos. No ponto um designado por *Enquadramento teórico e contextualização da prática de ensino supervisionada*, desenvolvemos alguns subpontos, nomeadamente a contextualização da prática de ensino supervisionada na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: uma reflexão sobre a importância de o formando ter um período de observação antes de concretizar a sua ação educativa; a caracterização do contexto na educação pré-escolar, no qual se faz uma descrição de como era a instituição, e o seu funcionamento, assim como caracterizamos o grupo de crianças, a organização do espaço e dos materiais, a organização do tempo e as interações sociais; e terminamos num subponto onde realizamos de igual modo a contextualização da prática de ensino supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, seguindo-se a mesma sequência de subpontos abordados para a educação pré-escolar.

No ponto 2 damos conta da *Fundamentação das opções educativas*, onde refletimos sobre o papel do(a) professor(a)/educador(a) na ação educativa, assim como o papel da criança na sua formação. Ainda neste ponto mencionamos a pedagogia que valorizamos ao longo da nossa prática, bem como a nossa opinião sobre a mesma. Também referenciamos alguns documentos nos quais nos orientamos, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), bem como as metas e as brochuras para a Educação Pré-Escolar; e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, os programas das componentes do currículo (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões), as metas de aprendizagem bem como documentos orientadores e cadernos de apoio da explicação das metas de português e matemática e as brochuras das componentes do currículo. Ainda dentro deste ponto, salientamos a importância dos materiais manipuláveis para aprendizagem das crianças, tido como instrumento facilitador na construção de conhecimentos, assim como na importância da leitura e da escrita. Ainda nos posicionamos face à importância do papel do(a) professor(a)/educador(a) na formação das crianças.

No ponto 3 realça-se a *Descrição e análise das experiências de ensino aprendizagem* que contam com a descrição e reflexão, sendo que as EEA se encontram sustentadas em vários autores, como atrás mencionamos. O mesmo acontece com as experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no 1.º ciclo do ensino básico.

Nas *considerações finais* refletimos sobre toda a ação educativa desenvolvida ao longo da nossa formação nos dois contextos, bem como as aprendizagens adquiridas e o valor das funções do(a) educador(a)/professor(a) nessa ação. Corroborando as palavras de Dewey (2002) “aprender? Certamente, mas antes de mais viver, e aprender através e em interação com esta vivência” (p.41). Ao longo da nossa prática vivemos e interagimos com as crianças e, desta experiência, resultaram aprendizagens mútuas e que nos ajudaram a crescer profissional, pessoal e socialmente.

1. Contextualização da prática de ensino supervisionada na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico

A descrição da prática educativa que apresentamos ao longo do nosso relatório foi desenvolvida na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Esta unidade curricular (PES) rege-se por um conjunto de regulamentos, pelos quais se exige o cumprimento de uma carga horária em qualquer um dos contextos educativos, perfazendo no total, em cada um dos contextos, 180 horas na instituição. Nós tínhamos de cumprir uma componente letiva de 3 dias por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira) num total de 15 horas semanais. Também em cada um dos contextos existia um tempo pré-estabelecido para uma reflexão, com uma duração de 1 hora e 30 minutos por semana. Esta reflexão era orientada pelas professoras cooperantes com a presença dos supervisores. Nesta hora de reflexão eram debatidas e refletidas as práticas de ensino aprendizagem que tinham sido implementadas no decorrer da semana com as crianças. Refletimos essencialmente sobre aspetos que não tivessem sido tão bem explorados ou clarificados para que as crianças pudessem realizar aprendizagens significativas. Tratava-se de uma reflexão construtiva para nós formandas, pois contribuiu para colocarmos em prática as sugestões dadas por todos os intervenientes e melhorarmos a nossa ação educativa.

A nossa prática educativa realizou-se em dois contextos distintos. Numa primeira fase decorreu na educação pré-escolar seguindo-se posteriormente, numa segunda fase, no 1.º ciclo do ensino básico. Ao iniciarmos a nossa ação educativa começamos por conhecer as instituições e o público-alvo (as crianças) e, assim, foram-nos propostos momentos de observação que nos permitiu perceber, para além de outros aspetos, a pedagogia utilizada pela educadora, assim como pela professora. Percebemos que a observação permite tornar o professor mais consciente das situações de ensino e mais consciente de si próprio (Estrela, 1994). Na observação constatamos as metodologias pedagógicas utilizadas nos contextos. Verificamos ainda que apesar dos esforços dos professores em não recorrerem a uma pedagogia de transmissão, muitas foram as atividades que se basearam em tal pedagogia, uma vez que a criança não tinha oportunidade de construir o seu conhecimento através da exploração e descoberta. Um dos assuntos refletidos com as cooperantes foi a pedagogia que se devia utilizar com as crianças, no entanto verificamos que elas tinham uma certa dificuldade em desenvolver atividades que teoricamente defendiam.

Também foi na observação que verificamos a importância que as cooperantes davam à planificação assim como ao cumprimento do programa curricular oficial. A preocupação de o fazerem cumprir era tão rígida que se tornava impossível atender a qualquer interesse que pudesse surgir no momento por parte da criança. Isto porque, como por vezes proferiam as professoras, se seguissem numa vertente lúdica não conseguiam cumprir o programa, daí que as atividades se resumissem a um conjunto de tarefas formais, isto é, pouco propícias à construção de conhecimentos através da descoberta e exploração.

1.1. Caracterização do contexto da educação pré-escolar

A instituição onde desenvolvemos a prática de ensino supervisionada no contexto da educação pré-escolar localiza-se na cidade de Bragança. Este insere-se na rede privada e situa-se num bairro populacional.

Tratava-se de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) com duas respostas sociais: creche e jardim-de-infância. Esta instituição procurava responder às necessidades das crianças e ajudava os seus familiares caso necessitassem. Pertencia à Santa Casa da Misericórdia que, para além desta instituição, reunia ainda três instituições com creche e jardim-de-infância. Tinha ainda outras componentes sociais, como amas e creches familiares, assim como atividades de tempos livres (ATL). Ainda dentro desta IPSS, constatamos que a mesma oferecia serviços domiciliários, que prestavam serviços individualizados, bem como três lares de idosos que auxiliavam pessoas carenciadas.

O edifício foi inaugurado em 1986 e encontrava-se em boas condições. O Jardim-de-infância no ano letivo de 2013/2014 era constituído por 5 salas de atividades, sendo duas delas destinadas à creche e as restantes ao jardim-de-infância. Tinha um refeitório, uma cozinha e dois gabinetes, um da direção da instituição e outro destinado à sala de reuniões do pessoal docente. Possuía duas casas de banho para crianças, e duas destinadas ao pessoal docente e não docente. Existiam ainda duas salas de arrumos, uma destinada a materiais já utilizados na instituição, outra destinada às crianças nos períodos de acolhimento da manhã e de prolongamento da tarde, onde viam televisão antes e depois das atividades. É de frisar que a creche dispunha de uma pequena cozinha equipada.

Esta instituição funcionava num só piso, possuía um espaço exterior adequado às crianças, tendo em conta a sua faixa etária. Este espaço encontrava-se dividido em

diversos subespaços, sendo um relvado com diversas árvores e com equipamento de diversão infantil como escorregas e baloiços. Tinha ainda um espaço com areia fina e areia grossa, onde se encontrava uma pequena casa que permitia a realização de diversas atividades. Existia também um recreio coberto, muito importante para os dias de chuva e de muito sol. Na zona exterior da instituição podíamos aceder a uma zona de estacionamento automóvel para os funcionários e para os pais que dela usufruíam na hora de irem levar e buscar as crianças. Consideramos que o espaço exterior se torna fundamental para as crianças realizarem aprendizagens significativas em situação de recreio. Este espaço pode e deve ser visto como um outro espaço educativo, a criança ao brincar e ao interagir com outras crianças, e mesmo ao contactar com outros espaços, cria novos conhecimentos e aprende a interagir autonomamente.

Esta instituição encontrava-se aberta todo o ano civil fechando apenas nos feriados e fins de semana. Este facto tornava-se um elemento facilitador para as famílias que não tinham com quem deixar os seus educandos em períodos como as férias de verão, no Natal ou na Páscoa. Desta forma, esta instituição prestava um importante apoio aos pais. Funcionava todos os dias úteis das 7:30 até às 19:00.

1.1.1. Caracterização do grupo de crianças

A observação que efetuamos desde o início da nossa prática profissional possibilitou identificar alguns interesses e necessidades formativas das crianças. As informações relativamente às características do grupo foram disponibilizadas através da observação direta, diálogos com as crianças, educador(a) e comunidade escolar, bem como através da informação constante nas fichas de inscrição das crianças. O grupo era constituído por 20 crianças, sendo 9 do género masculino e 11 do género feminino com idades de 3, 4 e 5 anos, sendo 1 de 3 anos, 2 de 5 anos e 17 de 4 anos. Deste grupo faziam parte cinco crianças que apresentavam alguns problemas, sendo quatro do género masculino e uma do género feminino. Embora duas das crianças do género masculino apresentassem um atraso Global de Desenvolvimento devido a problemas da fala e da visão (estrabismo) só uma delas estava sinalizada (conforme declaração médica) e usufruía de apoio individual com uma Educadora de Intervenção Direta e Terapia de fala e com um Terapeuta da Equipa. Uma das crianças, referidas anteriormente, pertencente ao género feminino, apresentavam problemas de linguagem mas estava a ser acompanhada fora da instituição por uma técnica da terapia da fala. Outra, do género masculino, apresentava como patologia Surdez Sensorioneural de grau

moderado à direita e profundo à esquerda, beneficiando de uso de prótese auditiva (conforme declaração médica). Esta criança, fruto da sua problemática, apresentava uma hiperatividade e défice de atenção acentuada, pelo que era acompanhada, a nível pedagógico e psicológico. Também estava a ser medicada de forma a minimizar os problemas. Por último, a criança com dificuldades que nos falta referir, pertencente ao género masculino, apresentava um grau acentuado de falta de tónus muscular e atraso de linguagem, encontrando-se acompanhada por um especialista em pediatria e terapia da fala. O grupo/turma, inicialmente, apresentou problemas comportamentais, mas que, com o decorrer do tempo, se tornou sociável e respeitador, demonstrando ser comunicativo. Contudo, percebemos que havia cerca de 6 crianças que se exprimiam com mais facilidade do que outras. É de referir que o grupo demonstrava bastante interesse e entusiasmo por todas as atividades propostas, exteriorizando vontade de participar. Manifestavam preferência pela área da expressão plástica e pela área da cozinha e da escrita. Registamos, o interesse pela utilização do computador para a realização de jogos. A área menos pretendida era a das construções (legos).

No que se refere à caracterização sociológica da família das crianças verificamos, relativamente à atividade profissional que a maioria dos pais trabalhava por conta de outrem, sobretudo na categoria serviços e comércio. Embora as fichas de inscrição não tivessem este campo preenchido, pensamos poder afirmar que, quanto às profissões que cada um dos pais exercia, sustentadas nos diálogos informais que fomos tendo ao longo da nossa prática com a educadora que havia uma diversificação. As profissões que desempenhavam eram: empregada de limpeza, técnico de comunicações, empregada de balcão, balconista, advogada, carpinteiro, professores, ajudantes de construção civil, cozinheiras e camionistas. Existiam 3 casos de pais desempregados (duas mães e um pai). De acordo com análise realizada às idades dos pais e das mães, verifica-se que a média das idades centrava-se entre os 25 e os 40 anos.

Quanto à zona de residência do grupo de crianças, verificava-se que a maioria das crianças habitava em contexto urbano, nomeadamente bairros entre outras zonas habitacionais em redor da instituição.

1.1.2. Organização do espaço e dos materiais

A organização do espaço, e a organização dos materiais é um aspeto que o(a) educador(a) deve ter em conta, quando proporcionada qualquer tipo de atividades de modo a poder criar aprendizagens significativas e diversificadas. A organização não só

deve permitir às crianças aquisição de novos conhecimentos, como também a interação entre criança-criança, adulto-criança e criança-objeto. Corroboramos as palavras de Malaguzzi quando afirma que

o espaço é muito valorizado para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atractivo, providenciar mudanças, promover escolhas e actividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança (citado por Lino, et al., 2007, p.104).

Logo, percebemos através desta afirmação a importância que esta componente tem no dia a dia da criança, pois não só permite a aquisição de novos conhecimentos, como leva ao desenvolvimento de outras aprendizagens.

A sala onde desenvolvemos a nossa ação educativa era um espaço com uma forma retangular e encontrava-se dividida em diversas áreas, tendo um espaço destinado para o acolhimento em grande grupo. As outras áreas tinham cada uma o seu espaço identificado e organizado.

A sala possuía uma boa iluminação, devido a ter uma vidraça que permitia visualizar o exterior. Uma outra característica que se evidenciava nesta instituição era as duas portas que existiam na sala. Uma dava acesso ao interior e outra ao exterior da instituição. Possuía placares onde eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças, o que consideramos muito importantes, pois para além de dar a conhecer as produções realizadas na sala, estimulava-as para a criação de novos trabalhos. Esta é uma forma que a criança tinha de mostrar o seu talento. Notava-se por parte das crianças, quando os seus trabalhos eram expostos, o sentimento de orgulho e satisfação, ou seja, sentiam-se valorizadas pelo trabalho realizado. Acabava por ser uma forma de estimular e incentivar a criatividade da criança.

Uma vez que a forma como o espaço da sala estava organizado pode condicionar as aprendizagens das crianças, cabe ao(à) educador(a) proporcionar ambientes propícios a aprendizagens significativas, e para tal, é necessário adequar a sala às necessidades e interesses das crianças.

No decorrer da nossa ação educativa a sala foi alvo de diversas alterações. Algumas foram feitas inicialmente pela educadora cooperante, no entanto quando verificamos que algumas das áreas não estavam bem localizadas, uma vez que não nos permitia como educadoras visualizar todas as crianças no espaço, procedemos a algumas alterações. Estas não foram realizadas sem antes serem pensadas e refletidas

em conjunto com as crianças. As alterações foram feitas no sentido de tornar o espaço da sala mais espaçoso e também para ter uma melhor visualização sobre as áreas. Assim, como podemos verificar na figura seguinte (*vide* figura 1), a sala estava organizada segundo um conjunto de áreas, sendo estas, a área da casinha, a área da biblioteca, a área dos jogos, a área da escrita, a área das construções, e a área de expressão plástica.

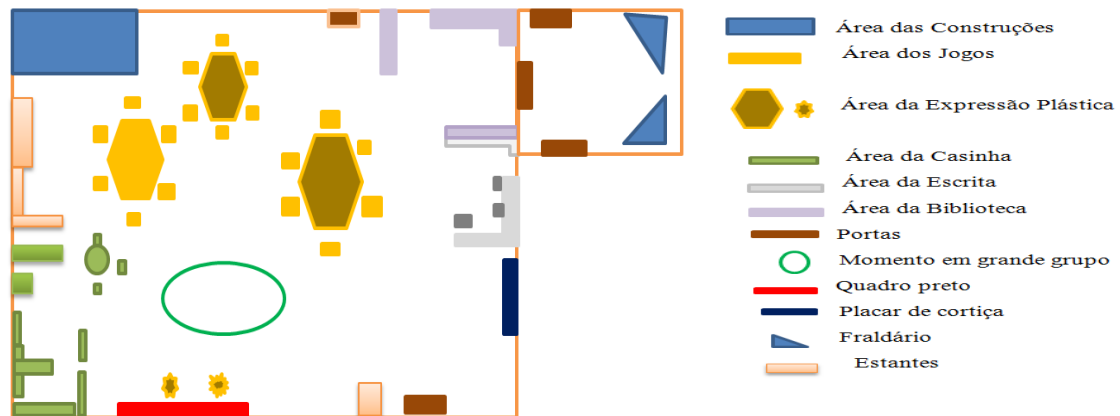


Figura 1. Planta da sala antes das alterações

Todas estas áreas devem corresponder às necessidades e interesses das crianças, de modo a que estas se sintam bem e demonstrem interesse em frequentá-las. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2011) “a sala de educação de infância organiza-se em áreas diferenciadas de atividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (p.11).

No início da nossa ação, a educadora pediu aleatoriamente a uma das crianças do grupo que nos mostrasse a sala e apresentasse o modo como funcionavam as diferentes áreas. A criança referiu que cada uma das áreas continha regras que era necessário cumprir, nomeadamente o número de crianças permitidas por cada área (4 crianças). Salientou as regras de se trabalhar em cada área, considerando a importância de manter o espaço arrumado, não estragar os materiais, arrumá-los sempre nos sítios certos, não colocar objetos no chão, etc. Posto isto, verificamos que este grupo tinha a noção das regras a cumprir quando se dirigiam para cada uma das áreas. A nossa preocupação inicial foi identificar todas as áreas. Procuramos que todas as áreas ficassem devidamente identificadas com um desenho ilustrativo de uma regra indicada. Para que

o espaço se torne convidativo, atrativo para as crianças deve, como advoga Hohmann e Weikart (2011)

incluir áreas de interesse bem definidas, que encorajem as crianças a planejar tipos de brincadeiras distintos, uma grande diversidade e quantidade de materiais sortidos para as crianças selecionarem, e um sistema de arrumação bem ordenado que permita às crianças encontrar, usar, e devolver os materiais que escolheram (p.578).

A nível dos materiais, as áreas estavam bem equipadas. Estas possuíam materiais adequados à faixa etária. Mudamos a organização do espaço de algumas áreas e outras mantivemo-las. A área da casinha, a área dos jogos e a área da escrita, não sofreram alterações enquanto que todas as outras foram mudadas no sentido de possibilitar uma melhor visualização das crianças por parte do educador como mostra a seguinte figura (vide figura 2).

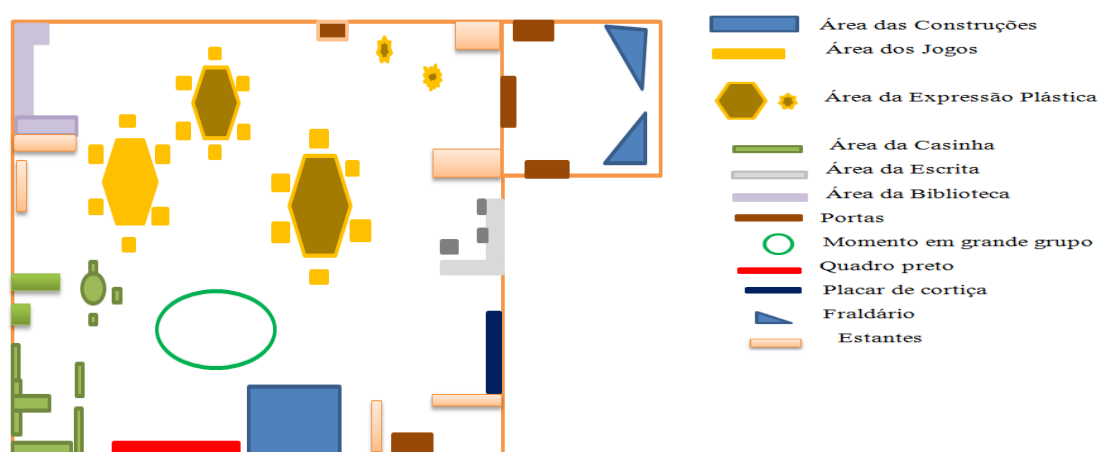


Figura 2. Planta da sala depois das alterações

Quanto aos materiais disponibilizados às crianças foram diversificados, permitiram o desenvolvimento das suas capacidades a diversos níveis, nomeadamente ao nível psicomotor, cognitivo e socio afetivo, dando à criança a possibilidade de criar, explorar e transformar.

Ao longo da nossa prática profissional fomos colocando novos materiais à disposição das crianças, possibilitando-lhes aprendizagens pela ação.

Com vista a diversificar os materiais na sala de aula, em diálogo com a professora cooperante fomos introduzindo outros materiais diferentes nas áreas. As áreas onde investimos mais em termos de materiais foram a da escrita e a dos jogos. A área da biblioteca através das dinâmicas implementadas, também possibilitou uma grande

diversidade de livros. As crianças, todos os dias traziam um livro diferente e colocavam na biblioteca como forma de dar oportunidade aos colegas de poderem ler histórias diferentes. Ao fim do dia, dirigiam-se à área e levavam o livro para casa. Nós também contribuímos para que na área da biblioteca houvesse sempre livros diferentes ao requisitarmos alguns no espaço lúdico para a infância da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB). Esses livros ficavam na área da biblioteca até ao fim da semana e depois voltávamos a leva-los para o espaço lúdico para a Infância. Muitas vezes, as crianças pediram-nos para trazermos de novo um dos livros que já tinham visto. Com estas atitudes fomos percebendo que os livros despertavam nas crianças interesse.

Relativamente à área da escrita foi uma área que já estava inserida no espaço, mas que sofreu algumas alterações. Começamos por criar jogos utilizando as letras do alfabeto. Com os jogos de letras as crianças tiveram a oportunidade de formar palavras. Também levamos um leitor de CD com uma diversidade de jogos relacionados com determinadas histórias. Esta inserção fez com que as crianças ficassem entusiasmadas e disputassem a mesma área, o que nem sempre foi pacífico. Contudo permitiu-lhes ganhar autocontrolo e saber esperar pela sua vez.

Na área da expressão plástica possibilitaram-se a realização de várias atividades, como por exemplo o desenho, a moldagem, recorte, colagem e pintura. Para a realização de atividades de pintura existia um espaço onde estavam disponíveis dois cavaletes que permitiam que quatro crianças trabalhassem em simultâneo. Junto deste espaço encontrava-se um armário com prateleiras abertas, onde estavam alguns materiais de apoio, nomeadamente, panos de limpeza, água, tintas de várias cores, pincéis de vários tamanhos, tesouras guaches, giz, areia fita-cola, cola, pasta de farinha, barro, bem como outros materiais de desperdícios úteis para a realização das atividades. Também neste espaço havia um cesto de madeira onde estavam os trabalhos de pintura, que depois de serem retirados do placar ficavam ali arquivados.

A área da biblioteca estava situada num local pouco propício para uma leitura calma e concentrada, pois esta desconcentração advinha do facto de esta área estar junto à área dos jogos. Posteriormente e como forma de dar a volta a esta situação, colocamos um armário a separar as duas áreas e assim, acabou por se tornar mais resguardada. Além da estante que servia de apoio para arrumação dos livros, a área da biblioteca tinha um sofá, um tapete no chão e almofadas para que as crianças se sentissem confortáveis enquanto estivessem naquele espaço.

A área dos jogos situava-se ao lado da biblioteca. Inicialmente parecia ser a escolha menos coerente, mas depois percebemos que o facto de estar situada junto à biblioteca, levava a que as crianças que frequentavam a área dos jogos tivessem consciência que não podiam gritar nem falar alto porque estavam meninos na biblioteca e precisavam de silêncio. Esta área disponibilizava um leque variado de jogos. Também fomos acrescentando alguns jogos diferentes, como forma de tornar mais diversificadas as experiências das crianças.

A área da casinha estava bem situada, tinha um espaço acessível que permitia à criança brincar livremente. Possuía um quarto com uma cama, com prateleiras na parede onde estavam colocados os produtos de beleza e acessórios, uns bonecos, uma mesa de cabeceira, uma cómoda, vestuário e um armário que continha alguns objetos e onde se colocavam os sapatos. Ao lado estava um pequeno sofá, e a cozinha. Neste espaço havia um fogão com forno, uma estante onde se colocavam os pratos e talheres, um outro armário para se arrumarem os copos, chávenas e uma mesa de madeira com quatro cadeiras pequenas. Em cima da mesa haviam uma pequena toalha e uma fruteira. Tratava-se de uma área bem equipada, que permitia à criança representar diferentes papéis sociais e familiares.

A área das construções não era muito requisitada pelas crianças. Tratava-se de um espaço pouco atrativo que foi melhorado ao longo do tempo. Para que o espaço se tornasse mais atrativo e acolhedor colocamos no chão um tapete para que as crianças se pudessem sentir confortáveis na realização das suas construções.

Concordamos com Oliveira-Formosinho (2007) quando refere que “as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências, de bem-estar” (p. 13). Segundo o modelo italiano *Reggio Emilia*, o espaço é o terceiro educador e deve enriquecer não só as crianças como os educadores e pais.

1.1.3. Organização do Tempo

A organização do tempo educativo é fundamental para a criação de uma aprendizagem significativa, na medida em que deve incluir diferentes propósitos, múltiplas experiências, a emoção, as linguagens plurais e as diferentes culturas. Segundo Oliveira-Formosinho (2007) “o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo

em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (p.72)

De acordo com este princípio, apresentamos de seguida um quadro síntese que contextualiza a rotina diária das crianças com quem desenvolvemos experiências de aprendizagem, (*vide* quadro 1).

Quadro 1. Organização do tempo

Tempo	Atividades	Explicitação
7:30-9:00	Componente social	Apoio às crianças que chegavam à instituição mais cedo. As crianças permaneciam na sala da televisão até irem para o refeitório.
9:00- 9:30	Reforço do pequeno-almoço	Reforço do pequeno-almoço com alguns alimentos fornecidos pela instituição ou trazidos pela própria criança de casa.
9:30-10:45	Entrada e acolhimento	Registo das presenças (caso as crianças não o tivessem feito quando chegaram) e do número de crianças que se encontravam na sala. Diálogo sobre acontecimentos do quotidiano e cânticos.
10:45-11:00	Momento em grande grupo	Realização de atividades propostas pela educadora ou sugeridas pelas crianças (jogos, leituras de histórias, experimentação de novos materiais).
11:00-11:30	Momento em pequeno grupo	Distribuição das crianças pelas diversas áreas. Apoio pela educadora estagiária ao grupo de crianças que se encontrava a explorar materiais educativos novos.
11:30-12:00	Almoço	Depois da sua higiene, as crianças dirigiam-se para o refeitório para almoçarem.
12:00-14:30	Hora do descanso	A educadora estagiária adormecia as crianças lendo histórias sugeridas pelas mesmas ou por sua iniciativa. Geralmente lia lengalengas ou fábulas. Também cantava canções de embalar, e por vezes punha músicas no computador para escutarem.
14:30-15:00	Momento em grande grupo	Diálogo com as crianças sobre a forma como se sentiam, se tinham dormido bem e o que tinham sonhado. Realização de experiências práticas. Registo das experiências e do que aprenderam com as mesmas. Explicação das atividades a desenvolver nas diversas áreas.
15:00-15:45	Momento em pequeno grupo	Organização de pequenos grupos e sua distribuição pelas diferentes áreas. Exploração de materiais trazidos pela educadora estagiária. Registo das descobertas realizadas.
15:45-16:00	Tempo de arrumação	Arrumo do material utilizado. Reflexão em grande grupo sobre o trabalho realizado.
16:00-16:30	Lanche	As crianças dirigiam-se para o refeitório para irem lanchar. No geral as crianças tinham o lanche da escola, embora houvesse casos em que o levam de casa.
16:30-19:00	Componente social	As crianças neste período, enquanto esperam pelos pais brincavam. Quando as condições atmosféricas permitissem as crianças iam para a rua jogar, quando não eram favoráveis as crianças permaneciam na sala da televisão.

Debruçando-nos sobre este quadro que mostra como funcionava a rotina diária das crianças, verificamos que o tempo em que estas esperavam para começar as atividades curriculares era demasiado longo e a única atividade proporcionada era a visualização de programas da televisão. O mesmo acontecia depois das atividades curriculares terem terminado. Ao fim da tarde, as crianças ficavam na instituição a ver televisão até que os pais as viessem buscar. Isto só demonstra que a rotina da criança acaba por ser sempre a mesma, não se apresentando outras propostas para este espaço de tempo. A rotina não pode nem deve ser vista como um conjunto de acontecimentos estipulados, fixos, deve ser feita de acordo com os interesses, e opiniões das crianças. Qualquer espaço de tempo deve ser aberto e flexível cabendo a responsabilidade ao educador de orientar os seus planos a partir da escuta das crianças. O mesmo acontecia no momento das refeições, as crianças sentavam-se e ali ficavam até retomarem as atividades na sala. Nestes momentos as crianças acabavam por desanimar, e começavam a ficar inquietas, daí resultarem momentos de confusão e de barulho.

Um outro aspeto que na nossa ótica não foi favorável para o desenvolvimento de experiências de ensino aprendizagem foi o prolongamento da hora do descanso, que acabou por dificultar o desenvolvimento das atividades. As crianças estavam sonolentas no período da tarde, e isso, não as ajudava na aquisição de novos conhecimentos. As atividades decorridas no período da tarde não eram tão produtivas como no período da manhã, isso verificou-se no desempenho e envolvimento das crianças nas atividades e no olhar que estas demonstravam.

Contudo, as restantes distribuições de tempo encontravam-se adequadas e organizadas de modo a proporcionar às crianças experiências diversificadas e dinâmicas, construindo para aquisição de novos conhecimentos.

1.1.4. As interações sociais

As interações entre adulto-criança e criança-criança durante a nossa prática educativa era uma relação que se verificava não só no tempo destinado à concretização das atividades, bem como, nas brincadeiras que estas tinham tanto nas áreas como no recreio. Concordamos com Hohmann e Weikart (2011) quando referem que “as relações sociais que as crianças pré-escolares formam, bem como a sua capacidade de iniciativa, estão apoiadas na sua competência crescente em representar ideias através da linguagem

e das brincadeiras” (p.572). Corroboramos as palavras de Castanheira (2013) quando afirma que

a criança desempenha um importante papel na construção do seu próprio conhecimento, pois é na sua interação com o meio que a rodeia que constrói o significado sobre a sua experiência. Esta interação resulta em formas de pensar a realidade física e social à sua volta (p.79).

O ambiente educativo é um vetor fundamental no desenvolvimento das interações entre as crianças e até mesmo com o adulto. Assim sendo, começamos por criar um ambiente educativo propício a situações de interação. Neste grupo de crianças, a relação que estas mantinham umas com as outras não era de todo um sentimento de companheirismo mas sim de competição. As crianças competiam umas com as outras procurando ser o melhor do grupo, isso verificava-se nos diálogos e nas atitudes que tinham umas para com as outras.

Em diálogo com a educadora tentamos arranjar uma solução, de modo a que o sentimento de entajuda e partilha fosse despertado na criança, criando regras e momentos que estas pudessem pôr em prática os valores adquiridos. Corroboramos a ideia de Amado, citado por Ribeiro (2010) quando refere que “a regra tem um papel de instrumento de socialização”, visando criar estruturas de pensamento “como recursos práticos da gestão da aula de modo a que, através delas, se possam regular as interações e se consigam atingir os objectivos de ensino-aprendizagem” (p.112). Este tipo de comportamento não se verificava em todas as crianças do grupo, verificava-se sim nas crianças que não tinham irmãos, pois estas não partilhavam brincadeiras nem tão pouco deixavam que brincassem com elas, distanciando-se do grupo. Acabamos por verificar mais tarde este facto ao refletirmos sobre o porquê de tais comportamentos, e quando começamos a ver quais as crianças que eram filhos únicos. Chegamos à conclusão que tais atitudes provinham de crianças cujo seio familiar apenas era partilhado com os pais.

Assim, começamos por proporcionar atividades às crianças em pequenos grupos trabalhando as regras de como trabalhar em grupo. Inicialmente não conseguimos que tal forma de trabalho resolvesse a situação. Eram mais os momentos de barulho e conflito que propriamente os momentos de compreensão entre os vários elementos do grupo. Mas não poderíamos desistir logo desse método de trabalho só porque uma atividade não correu tão bem, então voltamos a trabalhar em grupo mas com a nossa presença, tentando perceber o que corria mal. E foi no acompanhamento dos pequenos

grupos que fomos trabalhando essas regras, ajudando as crianças a respeitá-las. As crianças acabaram por inculcar algumas regras sem darmos conta da nossa presença. Com o tempo desenvolvemos regras de convivência social e pessoal, ajudando a criança na integração de uma sociedade autónoma e respeitadora dos interesses e valores do próximo. Tal como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) torna-se importante “criar condições para o desenvolvimento natural da criança na interpersoalidade promovendo a cooperação, a tomada de perspetiva e a resolução de conflitos” (p.39).

Desta forma evidencia-se o papel do professor que não deve ser só um orientador nas atividades realizadas pela criança, mas também deve procurar formas/métodos que ajudam na interação global da criança.

A interação entre criança-adulto era totalmente diferente para com os restantes colegas, as crianças manifestavam um sentimento de afeto e de respeito para com o adulto, sempre disponíveis para ajudar e fazerem cumprir o que lhes era pedido. Tal sentimento era revelado através dos “mimos” que nos davam e dos desenhos que nos traziam, que ilustravam um sentimento de carinho e de amizade. Também o diálogo com os pais, no período em que traziam as crianças para a instituição, revelava as conversas que os seus educandos tinham em casa sobre as atividades que desenvolviam na instituição, assim como o carinho que sentiam por estarem na nossa companhia.

Assim as relações estabelecidas entre criança-criança, adulto-criança parte de um conjunto de estratégias proporcionadas pelo adulto. Como referem Hohmann e Weikart (2011) “os adultos evidenciam benevolência, encorajam a iniciativa das crianças, centrando-se nos seus talentos, relacionam-se com as crianças de forma autêntica, e adoptam uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito” (p.575). Para além do educador ser um orientador deve fazer com que as interações sejam um veículo de construção de conhecimentos e de desenvolvimento pessoal e social.

1.2. Caracterização do contexto do 1.º ciclo do ensino básico

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida num centro escolar da rede pública da cidade de Bragança. Esta instituição deu início à sua atividade no ano letivo de 2010/2011, dando respostas sociais ao Ensino Pré-Escolar (EPE) e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Situa-se numa zona citadina próxima de uma Escola Secundária que também é a sede do agrupamento de escolas que o integra. O seu interior é constituído por uma biblioteca, um refeitório, um salão polivalente, uma sala de reuniões, uma sala de atendimento, um

gabinete de coordenação, um gabinete de primeiros socorros, duas salas para Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma sala de convívio para os professores, uma sala para os funcionários, espaços para arrumos e três salas de Expressões. Ainda relativamente aos espaços físicos interiores, o centro escolar possuía dois sanitários para as crianças nos dois pisos (rés do chão e 1.º andar), uma apenas para as crianças do género feminino e outro para as crianças do género masculino, e ainda dois sanitários para os adultos.

O espaço exterior era de grandes dimensões possibilitando a livre movimentação das crianças. Tinha uma parte coberta, permitindo que estas usufríssem dele quando o tempo não estava bom. Encontrava-se ainda equipado com um escorrega adaptado às idades das crianças.

No ano letivo de 2013/2014, aquando da realização da nossa PES, o Centro Escolar era composto por 13 salas de aulas do 1.º CEB, estando apenas 10 ocupadas pelas turmas existentes nesta instituição. Estas 10 turmas distribuíam-se por 3 turmas do 1.º ano, 3 turmas do 2.º ano, 2 turmas do 3.º ano e 2 turmas do 4.º ano de escolaridade. É também de referir que uma das salas que se encontrava disponível destinava-se às crianças que frequentavam as Atividades de Tempo Livre (ATL) com a supervisão de uma professora.

1.2.1. Caraterização do grupo de crianças

O grupo/turma CE4 era constituído por 20 crianças das quais 8 eram do género feminino e 12 do género masculino. No ano transato apenas faziam parte deste grupo/turma 15 crianças, sendo que as 5 crianças que integraram, este ano, o grupo vieram transferidas de outras escolas. A turma, de uma forma geral, não manifestava grandes carências sócio económicas, exceto uma minoria que era apoiada pela Câmara Municipal de Bragança a nível das refeições e dos manuais escolares, segundo informações de carácter informal recolhidas junto da professora titular da turma.

Os encarregados de educação manifestavam-se interessados e atentos ao sucesso educativo dos seus educandos, tanto no apoio aos trabalhos adicionais, como no entusiasmo que transmitiam, no empenho que manifestavam e no apoio que prestavam. Uma grande parte dos encarregados de educação possuía uma licenciatura o que facilitava que estes tivessem uma postura positiva em relação à escola e, conseqüentemente, em relação a todo o processo educativo dos seus filhos e/ou educandos.

Em termos de aprendizagem a turma era heterogénea. A maioria das crianças (75%) gostava muito de aprender. Manifestavam interesse e dedicação pelas tarefas escolares. Contudo, existiam algumas, uma minoria (25%) que rejeitava com frequência as propostas de trabalho, opondo-se mesmo à sua realização.

A nível comportamental a grande parte acatava bem as regras comportamentais em contexto de sala de aula, mas nem sempre as cumpria. Eram crianças participativas, trabalhadoras, mas inquietas. Existiam crianças com comportamentos desajustados ao ambiente escolar, pois não respeitavam nem cumpriam as normas comportamentais estipuladas pela professora desde o início do ano letivo. Estas crianças destabilizavam regularmente a turma, aquando das aprendizagens de novos conteúdos, porque não gostavam de trabalhar, mesmo sendo motivadas e sensibilizadas pela professora titular, pela professora de apoio, bem como pelos restantes docentes, para que se empenhassem nas tarefas escolares. A escola dispunha de um relatório, alegando as características comportamentais difíceis, sugerindo “dicas” importantes para lidar com essas crianças.

1.2.2. Organização do espaço e dos materiais

Dada a importância a nível da organização do espaço e dos materiais no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico destacamos que, em termos da organização do mobiliário no espaço, nomeadamente as mesas e as cadeiras, se encontrava disposto por filas. Pensamos poder inferir que a consideramos uma organização muito diretiva e objetiva. É de salientar que este espaço não possuía um espaço lúdico, ou seja, organizava-se por uma estrutura pré definida. Porém à medida que se iam lecionando novos temas havia uma reestruturação da sala mediante as experiências que se proporcionavam às crianças. Tendo em linha de conta esta perspetiva consideramos importante refletir sobre esta problemática, uma vez que, a organização do espaço, se enquadra numa das dimensões pedagógicas que influencia o processo de ensino aprendizagem. Em contexto apercebemo-nos do papel crucial que a instituição e o professor desempenham a nível organizacional, e que tenham como objetivo procurar que se desenvolvam no espaço educativo (sala e meio envolvente) uma diversidade de atividades, envolvendo a descoberta e a pesquisa, contribuindo, assim, para o enriquecimento pessoal e social da criança.

Ao longo da PES surgiu a necessidade, e em algumas situações pontuais, de reorganizar o espaço para a realização de jogos de leitura, escrita, atividades práticas e experimentais, havendo ainda alteração dos lugares entre as crianças. Todas as

reorganizações do espaço que fizemos foram ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, e de forma a proporcionar-lhes situações de aprendizagem significativas.

Na figura seguinte (*vide* figura 3), apresentamos a planta da sala de aula, onde se pode observar a disposição inicial do mobiliário da sala e dos materiais que existiam.

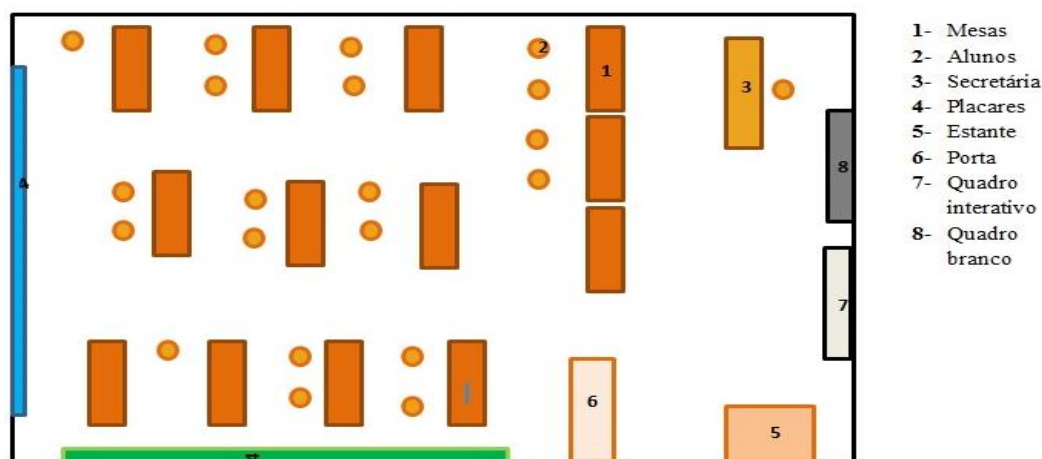


Figura 3. Planta da sala de atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Uma vez que a sala de aula deve ser para as crianças e professores um local de motivação e estímulos, é fundamental que todas elas tenham acesso a todos os materiais, objetos e utensílios. A sala dispunha de 13 mesas e várias cadeiras suficientes para as crianças, embora na imagem só estejam representadas aquelas que estão ocupadas pelas crianças e uma secretária. Todo o mobiliário encontrava-se em bom estado de conservação à exceção do quadro interativo que não funcionava. Existia ainda um armário para guardar os trabalhos das crianças. Cada criança tinha um dossier para guardar os seus trabalhos. Neste armário ainda se guardavam outros materiais bem como recursos utilizados pela professora. Na sala existia também um bengaleiro e um placar de grandes dimensões onde eram afixados os trabalhos realizados pelas crianças e um quadro branco. O placar estava colocado na sala de modo a que as crianças tivessem um visionamento global de tudo o que era exposto.

A disposição das mesas de trabalho das crianças na sala de aula, como já referimos, estava organizada por filas. Esta foi uma organização pela qual a titular da turma decidiu optar. Depois de dialogarmos sobre o assunto optámos por manter este tipo de disposição na sala, mas consoante as experiências de aprendizagem íamos procedendo a algumas alterações de forma a ajustarmos o espaço com o trabalho a realizar, tendo de regressar, no final da atividade, à sua organização inicial. Concordamos com Zabalza (1987) quando defende a tese de que “el ambiente de classe,

encuanto contexto de aprendizaje, constituye una red de estructuras espaciales, de lenguajes, de instrumentos y, en definitiva, de posibilidades o limitaciones para el desarrollo de las actividades formativas” (p.121).

O espaço físico da sala de aula possui elementos que, conforme a sua organização, constituem um determinado ambiente de aprendizagem que irá, conseqüentemente, condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que aí se poderão efetuar. O(a) professor(a)/educador(a) pode planificar e gerir os espaços de modo coerente, pois o ambiente pode facilitar aprendizagem das crianças (Zabalza, 2001).

O facto de as mesas estarem dispostas em filas, diz muito sobre a forma como o professor dá a aula. Concordamos com Mesquita (2011) quando refere que

as mesas ordeiramente colocadas em filas verticais e cujos lugares são previamente pensados mediante o tipo de aluno, constitui-se na disposição física que melhor se enquadra na pedagogia transmissiva. Foi assim no passado e continua a ser assim no presente. Isto, porque obriga a criança a manter-se isolada das restantes e directamente virada para quem ensina e para o quadro negro (ou verde ou interactivo) onde se regista a informação a reter e que deve passar para o caderno de casa, porque faz prova do que aprendeu naquele dia na escola (p.85).

A disposição de que se fala anteriormente facilita também o movimento do professor para apoiar e controlar o erro da criança, aquando da aplicação prática dos conhecimentos. Neste sentido, pode-se inferir que a criança, enquanto aluno, “espera-se que esteja sentado, quieto e calado, que não interaja com os pares, que esteja atento à lição do professor e ao que é registado no quadro, que se deixe orientar pelo professor e siga as suas instruções” (Formosinho, & Machado, 2008, p.9). Como vimos, esta organização pedagógica valoriza a pedagogia transmissiva, pois não respeita os ritmos de aprendizagem da criança, os espaços onde passa a maior parte do seu tempo e não tem em conta os processos de aprendizagem, mas sim os produtos.

Embora não estivéssemos de acordo com esta disposição (por filas) tentamos ultrapassar este obstáculo, organizando vários momentos de trabalho em grupo. Consideramos ainda que esta forma de organização da sala de aula leva-nos para uma pedagogia transmissiva. Esta não foi de forma alguma, a pedagogia pela qual nós enveredamos e nos debruçamos, pois defendemos desde o início que a criança deve participar em qualquer que seja a atividade, refletindo e construindo o seu próprio conhecimento através das suas descobertas e análises das suas experiências. Segundo Oliveira-Formosinho (2007) “a epistemologia participativa garante aprendizagens participativas, a sua permanência e transferibilidade são maiores. Vale a pena perder

tempo... é que a pressa das aprendizagens transmissivas transformam-se em esquecimento precoce” (p.25).

É sem dúvida o espaço em que a criança está inserida que ajuda na sua aprendizagem, pois é nesse espaço que decorrem as atividades curriculares que pretendemos que a criança desenvolva e que, ao nelas participar, assimile novos conteúdos. A forma como modificamos a sala de aula não é apenas porque nos apetece, mas sim porque devemos ter em atenção as necessidades das crianças e proporcionar-lhes momentos de autonomia. Um outro critério que deve ser levado em conta é o facto de proporcionar à criança momentos de trabalho em grupo, pois também é uma forma de aprendizagem que a criança deve poder contactar para partilhar conhecimentos e num trabalho cooperativo (auto)construir-se.

1.2.3. Organização do tempo

No 1.º Ciclo do Ensino Básico não deixa de ser importante a questão da existência de uma rotina diária. Como refere Zabalza (1998)

as rotinas actuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido, e ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir (p.25).

Não poderíamos estar mais de acordo com Zabalza (1998) pois a presença de uma rotina no dia a dia da criança passa a ser imprevisível, levando a uma maior segurança e autonomia das crianças. As crianças tinham atividades da componente curricular onde se integravam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nomeadamente o ensino do inglês, a atividade física e desportiva e o apoio ao estudo e expressões, sendo que estas componentes eram lecionadas por docentes destacados para o efeito e, no caso deste agrupamento de escolas, de níveis de ensino diferentes do 1.º ciclo. Como se expressa no Despacho n.º 9265-B/2013

consideram-se AEC no 1.º ciclo do ensino básico as atividades educativas e formativas que incidam na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania [p. 22210-(3)].

Estas atividades tinham horas estipuladas para serem lecionadas, podendo ser logo pela manhã, no final da manhã ou no final da tarde. Percebe-se então alguma autonomia em termos de gestão da parte do agrupamento de escolas que tentava dar resposta ao

estipulado no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, cuja redação se expressa no Despacho n.º 9265-B/2013 da seguinte forma

no âmbito da sua autonomia, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas devem, no 1.º ciclo do ensino básico, desenvolver atividades de enriquecimento curricular de caráter facultativo, com um cariz formativo, cultural e lúdico, que complementem as atividades da componente curricular desenvolvidas em sala de aula. Deste modo, cada estabelecimento de ensino do 1.º ciclo garante a oferta de uma diversidade de atividades que considera relevantes para a formação integral dos seus alunos e articula com as famílias uma ocupação útil e consequente dos tempos não letivos [p. 22210-(2)].

As diferentes componentes do currículo asseguradas pela professora titular, nomeadamente português, matemática, estudo do meio estavam também distribuídas no horário (*vide* quadro 2). Com a professora titular estava uma professora de apoio na sala para auxiliar em qualquer momento que fosse solicitada.

Quadro 2. Horário da turma CE 4 - 2.º ano

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
09:00 - 10:30	Port	7	Mat	7	Port	7	Mat	7	Port	
10:30 - 11:00	Intervalo									
11:00 - 12:30	Mat	7	Port	7	Mat	7	Port	7	Mat	
	Almoço									
14:00- 15:30	Est. Meio	7	Ap. Est	7	Exp. Art	7	O.C (Inglês)	7	Est. Meio	
	Intervalo									
16:00- 17:30	AEC 1 (Francês)	7	AEC 3 (TIC)	40 A	AEC 2 (Ciências Exp.)	7	AEC 4 (Ed. Cidadania)	7	Exp. Fis/ motora	Gin
17:30- 19:00							EMRC	7		

Este horário não tinha uma estrutura rígida, pois embora as componentes do currículo fossem ministradas conforme a apresentação no horário, existia flexibilidade de acordo com o ritmo de trabalho das crianças. Essa flexibilidade manifestava-se na abordagem de que todos os dias eram trabalhadas as componentes do currículo: matemática, português e estudo do meio, embora esta última só aparecesse no período da tarde e apenas uma vez por semana, isto na mancha gráfica do horário. Em termos de regime da carga horária o centro escolar cumpria com o estipulado no Despacho n.º 9265-B/2013: “entende-se por ‘regime normal’ a distribuição pelo período da manhã e da tarde, interrompida para almoço, da atividade educativa na educação pré-escolar e curricular no 1.º ciclo do ensino básico” [p. 22210-(2)].

O horário de funcionamento das Atividades de Tempos Livres (ATL), no período da manhã, era das 7:45 às 9:00 e, no período da tarde, das 17:30 às 19:00. As aulas começavam às 9:00, tendo um intervalo de 30 minutos às 10:30, retomando às 11:00 e saindo para almoço às 12:30. As crianças voltavam depois à sala às 14:00 onde permaneciam até às 15:30 ou 16:00 dependendo da Oferta Complementar¹ ou das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)², tendo, posteriormente, um intervalo de 30 minutos, voltando à sala para as atividades.

1.2.4. As interações sociais

Não podemos falar de interações sem falarmos em diálogo, pois esta dimensão implica a verbalização, ou não, isto é, o diálogo pode ser verbal ou não verbal, e surge entre as crianças e os adultos, quer seja no momento de brincadeira ou de comunicação mais formal. Desta forma, subentende-se, pelo termo interações, como sendo um conjunto de relações positivas que se estabelecem entre o ser humano, de modo a haver um respeito coletivo, uma relação mútua e comunicação entre si.

A interação leva cada professor a adotar o tipo de pedagogia que pretende seguir, e tal dimensão remete-nos para uma pedagogia participativa. Corroborando as palavras de Oliveira-Formosinho (2011) “as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa. Desenvolver as interações, refleti-las e reconstruí-las é um habitus que o (a)s profissionais que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação necessitam de promover” (p.113). O professor tem o poder de fazer a diferença na pedagogia e, para tal, requer transformar estruturas, sistemas, processos e interações que eventualmente se constituem, tornando-se numa aprendizagem participativa (Oliveira-Formosinho, 2011).

O método de trabalho a que cada professor recorre deve dar lugar à construção de grupos heterogéneos, de modo a que haja uma variedade de personalidades diferentes e que se estabeleçam entre elas “relações que vão da simpatia à antipatia. O essencial já não é a inteligência, mas a vida social, e o essencial não é tanto a pessoa como as relações entre as pessoas” (Azevedo, 2005, p.89). Assim tanto quanto possível, o(a)

¹ “Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação” (Decreto-Lei n.º 91/2013, p. 4015).

² “Atividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º e do n.º 1 do artigo 9.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 5 horas” (Decreto-Lei n.º 91/2013, p. 4015).

professor(a) deve formar grupos partindo das escolhas das crianças, renovando-os tantas vezes quantas as necessidades. Sobre este assunto Azevedo (2005) considera que o “pequeno grupo é o tipo de agrupamento ideal para favorecer a interação cooperativa, para promover a participação de todos os membros da turma, para partilhar entre iguais experiências de aprendizagem e para rentabilizar a ajuda pedagógica numa realidade concreta” (p.88). Sustentando-nos nesta perspetiva consideramos que na nossa ação pedagógica tentamos seguir uma pedagogia participativa, como forma de corresponder às necessidades e dificuldades sentidas pelas crianças. As relações neste grupo de crianças eram visíveis, pois havia espírito de entreajuda, em relação ao grupo em geral, o ritmo de aprendizagem era distinto, pois algumas das crianças tinham um ritmo mais lento do que outras. Algumas das crianças apresentavam problemas de atenção, resultando numa aprendizagem menos produtiva. As relações com o grupo era uma relação de respeito, sendo que este comportamento foi-se justificando à medida que as crianças se conheciam pormenorizadamente, bem como a forma como as crianças manifestavam o seu afeto em relação ao adulto. Com o tempo esse comportamento também se alterou, proporcionando a criação de um ambiente benéfico para as interações e para a aprendizagem.

2. Fundamentação das opções educativas

A principal questão em toda a ação educativa é a criança, porque tanto dentro como fora do jardim-de-infância e da escola, a sua sabedoria acaba por se modificar e, com isso, cresce o espírito pela descoberta. Tudo gira à volta da criança, daí um olhar atento por parte do(a) educador(a)/professor(a) a cada uma delas, de modo a conhecer os seus interesses, capacidades, dificuldades e recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que vive. Através destes(as) conhecimentos/informações educador(a)/professor(a) consegue ajustar de uma forma mais atenta e igualitária o processo educativo a cada uma das crianças segundo as suas condições. Daí a necessidade de se criar um momento de observação e reflexão, para o conhecimento mais específico de cada criança. A principal preocupação e intencionalidade do processo educativo presume observar, agir, avaliar e comunicar, com vista ao adulto adequar o que sabe do grupo de acordo com as suas capacidades, necessidades, dificuldades e interesses, tal como advoga Silva, citado por Laevers (2010).

As crianças são, por si só, comunicativas, isto é, segundo Dewey (2002) “possuem um instinto social, que se manifesta nas conversas, na interação pessoal e na comunicação que desenvolvem com as pessoas que a rodeiam” (p.46). Daí a importância de darmos voz às crianças na partilha de ideias e experiências, dando-nos a conhecer um pouco melhor o carácter de cada uma delas. Daí verificarmos a importância do papel da escola na educação da criança. A escola não é meramente um local que a criança assume um papel de “visitante”, pelo contrário a escola é vista como o segundo espaço que a criança frequenta mais tempo. Dewey (2002) refere que

a instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota, uma hipotética vivência futura (p.26).

Debruçando-nos sobre afirmação de Dewey (2002) concordamos ainda que “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim” (p.161). Constatamos que a plenitude de um educador/professor rege-se de igual modo pelo sucesso da criança, isto é, no seu desenvolvimento e crescimento satisfatório para todos. Os interesses das crianças, bem como as suas ideias e sugestões são levados em conta, de modo a que seja possível proporcionar às crianças atividades que se adequem e sejam do interesse da própria criança, pois devemos partir do conhecimento dela para criarmos novos desafios

educativos. Como defende Dewey (2002) “literalmente, devemos nos colocar ao lado da criança e partir dela. É ela e não o assunto-matéria quem determina quer a qualidade, quer a quantidade da aprendizagem” (p.161). Daí a especial atenção do educador/professor em escutar e dar voz à criança. A oportunidade que o educador/professor dá às crianças de participarem nas atividades leva ao enriquecimento dos conhecimentos já adquiridos, como as torna em seres participantes. A motivação é também um aspeto fulcral na aquisição de conhecimentos, permite que a criança se mantenha interessada na atividade. Segundo Oliveira-Formosinho (2011)

os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças (p.100).

Posto isto, verificamos que, ao longo do nosso estágio nos deparamos com diferentes modelos curriculares, entre eles, o modelo *High-Scope*, o modelo *Reggio Emilia* e o *Movimento da Escola Moderna* (MEM). O modelo *High-Scope* rege-se por uma aprendizagem pela ação. Segundo Hohmann e Weikart (2011) este modelo “defende que a aprendizagem é feita pela acção e não por repetição e memorização” (p.175). As aprendizagens para as crianças devem ser ativas, isto é, as experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento, tornando-as capazes de lidar diretamente com pessoas, materiais e ideias (Brickman, & Taylor, 1996). Assim entende-se que o modelo *High-Scope* tem sustentabilidade no diálogo entre a contextualização e a prática da ação, originando reflexões sobre a mesma, tendo como preocupação principal a autonomia das crianças (Mesquita-Pires, 2007).

No modelo *Reggio Emilia* acredita-se na competência da criança e na competência do professor e o papel da escola e da educação é criar condições para que estes protagonistas do processo educativo tenham oportunidades para desenvolver as suas competências e capacidades em plenitude. Assim este modelo promove um sentimento de comunidade, isto é, leva à criação de uma equipa de trabalho entre professores e famílias das crianças, colaborando e cooperando no sentido de prestar uma educação de qualidade (Lino, 1996, p.96).

O *Movimento da Escola Moderna* (MEM), como advoga Niza (1996), “assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas

escolas” (p.139). Assim sendo, subentende-se que este modelo assenta em dois pontos fulcrais, sendo eles:

- Formação permanente de docentes de todos os graus de ensino, numa perspectiva de autoformação cooperada;
- Apoiar a formação contínua de professores e educadores e a animação pedagógica nas várias áreas de educação e ensino (Niza, 1996, p.139).

Posto isto, e após alguma reflexão sobre os diferentes modelos curriculares na educação de infância, constatamos que o modelo que vivenciamos na instituição em que realizamos a nossa prática profissional não se cingia a um modelo em concreto, isto é, acabava por ter um pouco de cada um dos modelos, embora que, em diálogo com a educadora, demonstrasse interesse por um modelo pedagógico mais participativo. Na nossa ótica, e ao longo da nossa prática, apercebemo-nos que é fundamental seguir um pouco os três modelos curriculares, pois cada um oferece oportunidades diferentes no processo educativo, tal como já foi referido anteriormente.

Estes modelos eram trabalhados no decorrer das aulas, tanto por nós como pela educadora do grupo de crianças. Não precisávamos de entrar na sala para verificar que tipo de modelo se seguia. Ao entrarmos na instituição esse ponto já era visível, por exemplo nos trabalhos realizados pelas crianças e que se encontravam afixados nos placares no exterior da sala, bem como pela presença de trabalhos realizados com os pais. A sala estava organizada por áreas. O método de aprendizagem assentava numa aprendizagem ativa, onde se valorizava a criança, a qual assumia um papel ativo na construção do seu conhecimento, tornando-a num ser autónomo. Assim, como advoga Montessori, citado por Castanheira (2013) “a criança deve envolver-se nas atividades de forma espontânea e com muita alegria; deve aprender fazendo” (p.76). Seguindo a perspetiva de Piaget (1998)

o objetivo da educação é formar seres autónomos, então o ensino baseado na transmissão oral e na autoridade deverá ser abolido. Piaget vira-se para a nova escola que inova, introduzindo métodos novos. São os métodos da escola ativa: sublinham a importância dos princípios de liberdade, de atividade, e de interesse da criança com o objetivo de favorecer o seu desenvolvimento natural (p.12).

Neste sentido, o trabalho do(a) educador(a) deve partir da livre escolha, sem competições, sem sentimentos de inferioridade que acabam por marcar a vida da criança (Castanheira, 2013). Maria Montessori, citada por Castanheira (2013), defendia que a criança devia “desenvolver todas as suas capacidades por inteiro, não apenas as

intelectuais. Sustentava assim uma educação centrada na criança em que só ela é Educadora da sua personalidade” (p.76).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico a realidade educativa assentava num outro nível de exigência, os programas recomendados para o 1.º CEB requerem uma evolução na educação escolar de modo a garantir a todas as crianças a execução de experiências de aprendizagens ativas, integradas, diversificadas e socializadas, de tal forma que permitam o direito ao seu êxito escolar (Ministério da Educação, 2004). Estes princípios enunciados anteriormente requerem por parte do professor a consideração de um conjunto de valores profissionais que mobilizem estratégias e atitudes. Daí notar-se que o papel que o professor desempenha é crucial para aprendizagem das crianças. Cabe ao professor a pesquisa e análise de tarefas/experiências que proporcione às crianças um novo conhecimento. Desta forma, concordamos com Roldão (2005) quando defende que

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

Também é da competência do professor proporcionar momentos de aprendizagem dinâmicos e educativos, recorrendo a recursos diversificados e tanto quanto possível que sejam materiais manipuláveis, proporcionando às crianças não só aprender através do lúdico como partindo do lúdico construir novos conhecimentos, isto é, adquirir novos conceitos que lhes permita serem aplicados em outros contextos. Os materiais foi um dos aspetos pelos quais tivemos uma atenção redobrada, isto é, verificou-se que em qualquer um dos dois contextos, existia uma escassez neste campo. Por tal, procuramos recorrer a materiais que fossem diferentes do quotidiano das crianças de modo a que a criança explorasse e conhecesse, permitindo o conhecimento e a descoberta das propriedades desses mesmos materiais.

Tal como refere Pires (2005) “qualquer instrumento ou objecto que possa servir como recurso para que, mediante a sua manipulação, observação ou leituras se ofereçam oportunidades de aprender algo, ou que com o seu uso se intervenha no desenvolvimento de alguma função de ensino” (p.68). Assim entende-se que os

materiais são fundamentais na aprendizagem das crianças e proporcionam momentos de aprendizagens significativas. Materiais que sejam propícios ao toque, e que permitam à criança sentir, podem contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e sensório-motor. Foi neste sentido que recorreremos a materiais manipuláveis, pois não só leva a criança a entrar no seu imaginário (utilizando e dando diferentes utilidades), como podem ser encarados como um desafio. De acordo com Vele (2000) os materiais podem ser considerados como “objectos ou coisas que o aluno seja capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar” (p.64), podendo ser materiais do dia a dia da criança e que possam representar uma ideia.

É neste sentido que procuramos dar resposta às necessidades e interesses das crianças, o educador/professor deve adotar uma postura reflexiva face à sua prática, questionando e avaliando, de forma crítica, a sua intervenção e a relação com as crianças. Neste processo reflexivo, o educador/professor deve ter em conta a autonomia e identidade das crianças, respeitando-as, permitindo que a sua intervenção evolua (Freire, 2004).

Assim, subentende-se a autonomia das crianças, em conformidade com Freire (2004), como uma triangulação de uma prática reflexiva partilhada por adultos e crianças, tendo por base o respeito, a identidade e a cooperação.

Na nossa ação educativa pretendeu-se favorecer um ensino integrado, interligando os conteúdos, adequando e aprofundando os conhecimentos precedentes com as novas aprendizagens. Foi dando voz às crianças (entenda-se, neste contexto, dar oportunidade às crianças para se exprimirem) que tentamos perceber e entender que dificuldades e interesses estas possuíam, podendo, desta forma, ter uma melhor intervenção na Prática de Ensino Supervisionada (PES). O professor deve proporcionar atividades diversificadas e contextualizadas, no sentido de estimular aprendizagens significativas, assim como desenvolver a criança enquanto cidadã integrada na sociedade. Segundo Roldão (2005) “a capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (teorias e práticas) que oriente a tomada de decisões, parecem competências fundamentais aos professores atuais, confrontados com uma escola plural, dinâmica e multicultural” (p.49).

Segundo Sim-Sim (2009) ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, quer uma revista, quer o ecrã de um computador ou mesmo de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem chama-se aprender a ler. O desejo de ler é a consequência lógica da descoberta da função do registo escrito. A leitura é uma

competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito (Sim-Sim, 2009). Concordamos, por tal, com Sobrino (2000) quando defende que criar hábitos de leitura “desperta e estimula a imaginação infantil e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (p.31).

O domínio da Língua Materna é fulcral na formação humana, pois é a partir do seu ensino que se definirá o indivíduo na sociedade, isto porque, influencia a vivência humana desde o pensar crítico a uma entrevista de trabalho. É a partir do pensamento, da comunicação e da interação que nos tornamos mais humanos. Os sujeitos, ao dominarem e ao compreenderem a sua própria língua, podem fazer uso dela para comunicarem com os outros, quer oralmente quer através da escrita.

O 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico possui uma especificidade própria da aprendizagem formal da escrita e da leitura. A concretização destes dois domínios, embora atualmente tidos como um só, está presente nos documentos orientadores para o ensino do Português. Não significa que a criança seja ligada à linguagem escrita só através do diálogo e da leitura, mas obviamente do contacto com as características da escrita. Concordamos pois com Sim-Sim (2009) quando refere que “antes de formalmente ensinadas a ler, através do contacto com a linguagem escrita, as crianças descobrem muitas das funções, características e princípios organizadores da escrita” (p.33).

O contacto com a aprendizagem da linguagem escrita pode ser efetivado sob propostas diversificadas, isto é, a exposição da criança com o código escrito pode ser feita através do contacto com diferentes suportes, nomeadamente, livros, jornais, revistas, rótulos, legendas, itinerários, roteiros, etc. Deste contacto emergem, necessariamente, manifestações emergentes de conhecimento da leitura e da escrita. Deste modo, a leitura de uma história, não deve ser percebida como “obrigatória”. Queremos com isto dizer que o professor tem um papel fulcral no ensino da aprendizagem da escrita e da leitura, bem como na seleção das obras de literatura para a infância. Perante a função que o professor exerce, para além da escolha de uma obra literária, deve encaminhar a sua exploração segundo uma determinada sequência, ou seja, seguindo um processo que integra 3 etapas: a pré-leitura, leitura e a pós-leitura. Assim sendo, entende-se que numa primeira fase, designada de pré-leitura, a criança tem o primeiro contacto com o texto. Nesta fase, visa-se preparar a criança para que

identifique, nas fases seguintes, as características linguísticas, discursivas e culturais presentes no texto. Florin advoga

ser a intertextualidade um processo de construção, reprodução ou transformação do sentido de um texto, que é perpassado por outro(s) texto(s), lançamos mão, naquela ocasião, durante a fase de pré-leitura, de textos que elaboramos em conjunto com nossos próprios alunos sobre temas variados que foram observados posteriormente, no texto lido durante a fase de leitura propriamente dita” (citado por Teixeira, 2002, pp. 55-56).

Deste modo, nesta fase, considerada primordial, as crianças recebem a informação suficiente para que na fase da leitura, tenham condições de colocar em prática os conhecimentos prévios armazenados na sua memória a fim de realizarem inferências, antecipações e outros aspetos que um leitor realiza ao ler um texto.

Numa segunda etapa que se designa por fase da leitura, a criança já possui um conhecimento sobre o tipo de texto que vai ler e já pode ter uma participação ativa no contar a história. Neste sentido, concordamos com Silva (2011) quando referem: que “se a história for adequada a isso” devemos “propor às crianças que participem do acto de contar, dizendo em coro as estruturas que ao longo da história se repetem” (p.29). Desta forma, o professor deve promover momentos de intervenção da criança no decorrer da leitura para que esta assuma um papel ativo na fase da leitura do texto.

Por fim, a última etapa, a pós-leitura, destina-se a uma conversa sobre a história: o que mais gostaram o que menos gostaram, o que fariam se... acrescentam-se episódios, mudam-se atitudes, personagens e até mesmo o fim da história. Enfim, reagimos ao livro ou à história oralmente e, de acordo com as emoções, sensações, motivações e expectativas que o livro despertou em nós. O estímulo destas reações, para Balça (2007) possibilita à criança “refletir criticamente sobre o texto, permitem-lhe ser indagadora e construtora de sentimentos, atualizando as suas referências intertextuais, potenciando um entendimento que amplia o seu conhecimento do mundo” (p.134).

Também não podemos deixar de referenciar que a motivação, antes de trabalhar uma obra literária infantil, qualquer que seja a obra, é fundamental para cativar e chamar atenção da criança. É através da motivação que a criança começa a ganhar o gosto pela leitura e que a envolverá enquanto leitor na obra. Assim, “fomentar e desenvolver o gosto pela literatura implica, entre outros aspectos, familiarizar precocemente a criança com uma variedade de textos literários, concedendo-lhes oportunidades para conhecer obras em suportes variados, com temas, géneros e modos diversificados” (Azevedo, 2006, p.27).

Com as atividades propostas pretendíamos que as crianças desenvolvessem competências nos vários domínios e nas diferentes componentes do currículo. Foi também nossa pretensão desenvolver a criatividade das crianças, dando, no entanto, a liberdade de se exprimirem e refletirem sobre os conteúdos abordados. Segundo a linha de pensamento de Frassinetti

a criatividade compreende a qualidade de pensar de forma inovadora numa produção activa de reflexão, sentimento e acção com a finalidade de transformar e fazer surgir o novo como resposta às actividades mentais que se operam a partir de exercícios cognitivos e sensoriais (citado por Gil, & Cristóvam-Bellmann, 1999, p.90).

Em suma, pensamos ter contribuído para que as crianças tivessem vivenciado momentos de criação e fruição que foram indispensáveis para o desenvolvimento da sua criatividade e assumirem-se como cidadãs reflexivas e intervenientes numa sociedade cada vez mais competitiva.

3. Descrição e análise das experiências de ensino aprendizagem

Neste ponto apresentamos algumas das experiências de ensino aprendizagem (EEA) desenvolvidas no âmbito do contexto da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. Estas experiências de ensino aprendizagem foram planificadas e pensadas segundo os interesses e curiosidades das crianças, criando assim momentos de descoberta e de reflexão sobre os conhecimentos adquiridos.

A nossa ação educativa teve como base alguns documentos fundamentais para a nossa prática nos dois contextos. No contexto pré-escolar sustentamos a nossa prática nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, nas metas curriculares para a educação pré-escolar, nas brochuras e nos projetos curriculares da instituição e de grupo. No 1.º ciclo do ensino básico a nossa prática foi orientada com base no programa nacional para o ensino básico, nas metas curriculares e nas planificações mensais elaboradas por uma equipe designada pelo agrupamento de escolas.

3.1. Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas na educação pré-escolar

Na educação pré-escolar foi proporcionado às crianças um leque de experiências que se foram desenvolvendo em torno do projeto curricular inerente à instituição, designado “À procura da nossa cidade”. A nossa principal preocupação neste contexto baseou-se nos interesses e curiosidades que as crianças foram manifestando ao longo deste período de intervenção.

É nossa intenção, neste relatório, dar uma visão geral do trabalho por nós desenvolvido, uma vez que não nos é possível apresentar todas as experiências de ensino aprendizagem realizadas com as crianças. Ao trabalharmos as diversas áreas do saber procuramos sempre conciliar as opiniões do grupo de trabalho e os interesses das crianças para que, desta forma, nenhuma delas fosse negligenciada. Para além do trabalho com as crianças, foi nosso objetivo fazer um trabalho de partilha com as famílias para que, assim, pudessem envolver-se na educação das crianças. Sendo uma das orientações dadas pelas OCEPE: “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (ME/MEB, 1997, p.22).

As experiências de ensino aprendizagem foram realizadas não só no interior da instituição do jardim-de-infância, mas também no exterior da mesma, bem como em diversas instituições da cidade como a Escola de Trânsito, o Instituto Politécnico de Bragança e o Centro de Ciência Viva/Casa da Seda. Procurou-se proporcionar às

crianças atividades diferentes em espaços não habituais e o contacto com pessoas diferentes, desde os mais pequenos até aos adultos, ou seja, de diversas gerações. Segundo as OCEPE “o ser humano desenvolve-se num processo de interacção social” (ME/DEB, 1997, p.19). Nesta perspetiva a criança desempenha um papel ativo na sua interação com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda.

A utilização de diversas histórias foi sem dúvida o ponto de partida para a exploração de conteúdos que encontramos presentes nas seguintes narrativas: *O menino de todas as cores*, *O pê de Pai*, *A que sabe a Lua*, *Ainda Nada*, *Mamã Maravilha*, entre outros. Com a exploração das narrativas foi-nos possível a integração de diferentes áreas de conteúdo. Segundo as OCEPE “acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo” (ME/DEB, 1997 p.22). É fundamental a interligação entre os conteúdos, pois permitem que sejam desenvolvidas todas as áreas do saber, proporcionando às crianças aprendizagens significativas.

Partindo das conceções alternativas das crianças sobre a constituição do planeta Terra, como referem as OCEPE “a criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o ‘mundo’ já construiu algumas ideias sobre (...) o mundo natural e construído pelo homem” (ME/DEB, 1997 p.79). Neste sentido, procurou-se promover na criança o conhecimento sobre o mundo que a rodeia. Assim, fez-se a articulação entre o conhecimento que a criança possui com os demais conteúdos das outras áreas de conteúdo sempre com a intencionalidade de despertarmos nas crianças o interesse e o desejo de exploração do meio. Apresentamos, a seguir, as experiências de ensino aprendizagem realizadas com o grupo de crianças com 3 e 4 anos de idade e por nós selecionadas com a ajuda dos professores orientadores.

3.1.1. Experiência de ensino aprendizagem: *A que sabe a Lua*

Uma vez que se entende que a escola assume um papel fulcral na divulgação do livro e na criação de hábitos de leitura, as experiências de ensino aprendizagem que a seguir apresentamos descrevem a forma como as crianças se envolveram e como mostraram a sua curiosidade perante determinadas tarefas, sobretudo quando lhes proporcionávamos a audição, e posterior exploração, de histórias. Como referem Sobrino, et al., (2000) “o hábito de leitura desperta e estimula a imaginação infantil

fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (p.31). Desta forma, destacamos o facto de o livro ser um apoio ao educador, pois consideramos que é um veículo promotor no desenvolvimento global da criança ao despertar o desejo e o gosto pela leitura, não devendo esta ser esforçada nem obrigada a ler. O professor é visto como um guia e deve ser capaz de ajudar as crianças a criarem estruturas e hábitos de leitura. Também a família é um apoio essencial para que a criança crie esses hábitos. É fundamental a forma como é feita a leitura para a criança que deve ser sempre com o apoio de materiais interessantes. Segundo Teixeira (2002) “a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos, constitui um dos momentos privilegiados de interação afetiva permitindo, em simultâneo a emergência de comportamentos de leitura” (p.122). Contudo, a leitura para a infância é um caminho que leva a criança a desenvolver a sua imaginação, emoções e sentimentos de forma divertida e significativa. Assim, entende-se como um instrumento motivador e desafiante, capaz de tornar a criança num sujeito ativo.

Na escola devem ser implementadas estratégias diversificadas de forma a serem desenvolvidas diferentes competências nos vários domínios das áreas de conteúdos. A leitura e a exploração de histórias foi uma estratégia pela qual optámos para captar a atenção das crianças nos diversos temas, bem como para a incentivar e, simultaneamente, criar o gosto pela leitura e pelo livro.

Quando se proporcionam à criança momentos de leitura é esperado que esta interprete a mensagem explícita ou implícita que o texto e a imagem contêm, retirando daí os aspetos fundamentais que nelas existem. Não interessa apenas que a criança leia só por ler, mas sim que através da leitura consiga compreender os diversos significados que a história pretende trabalhar, assim refere Azevedo (2007). Segundo Sim-Sim (2007) “a compreensão beneficia (...) da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o Mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui” (p.8). Nos diversos momentos proporcionados às crianças estas tiveram dois papéis, as de ouvintes e as de leitoras de histórias. Durante a prática foi nosso objetivo criar diferentes tipos de leituras, ou seja, realizamos leituras em grupo, em coro, individualmente e utilizando diversas expressões (alegre e triste). Também recorremos aos sentimentos da criança solicitando-lhes que lessem conforme se sentiam. Aquando da leitura que efetuávamos de uma história, nem sempre as crianças visualizavam as imagens e, isso, criava na criança curiosidade e alguma expectativa, mas propositadamente pretendíamos que esta recorresse ao seu imaginário. Todas as

atividades foram pensadas no sentido de proporcionarmos bons momentos de leitura. Foi sem dúvida uma estratégia que pensamos ter sido bem sucedida, pois verificamos dia após dia uma evolução no gosto pela leitura. Esta constatação pôde ser verificada também pelo aumento de procura da área da biblioteca que contava com uma presença acentuada de mais crianças. Na exploração e análise de histórias utilizamos diversos recursos, como por exemplo, fantoches, enciclopédias, revistas, computador, entre outros. Nas experiências de ensino aprendizagem criamos momentos de diálogo, trabalhamos a emergência da escrita (construção de palavras e frases curtas), conduzindo a um desenvolvimento progressivo dos conhecimentos do grupo. Consideramos, também, que através da leitura se criam os “pilares” para o desenvolvimento da linguagem, tornando assim, o vocabulário das crianças mais enriquecedor.

A leitura das histórias já tinha sido implementada pela instituição e, assim sendo, foi estipulado que às terças-feiras de manhã seria a hora da história, com a apresentação e leitura de uma história diferente. Estas histórias eram sugeridas tanto pelas crianças como pelas educadoras de infância e educadora estagiária. Desta forma, as crianças tinham a oportunidade de escolher a história que gostavam de ouvir ou partilhar com os colegas, entre várias à escolha. Com o apoio deste recurso foram sendo trabalhadas as diversas áreas de conteúdo e, sempre que possível, fazíamos articulação entre as mesmas. Sempre que era dada a oportunidade às crianças de escutarem uma história esperava-se que a compreendessem e falassem sobre ela. Foi notório para nós a forma como as crianças escutavam e se mantinham atentas no momento de leitura. Foram vários os momentos em que presenciámos as crianças numa atitude de “pequenos leitores”. Estas atitudes também se revelaram na forma como as crianças se pronunciavam sobre palavras que eram alheias ao seu vocabulário, questionando sobre as diversas passagens da história, e antecipando o que poderiam as personagens fazer, entre outras questões. Foram facultados à criança momentos de intervenção para que estas pudessem participar, embora fossem convidadas a fazê-lo nos momentos dedicados ao diálogo e não no decorrer da leitura.

A história *A que sabe a lua* foi apresentada às crianças e estas manifestaram as suas ideias e opiniões sobre a capa apresentada. Como forma de motivar e dar asas a imaginação das crianças foi-lhes pedido que visualizassem a capa da história, fechassem os olhos e pensassem um pouco sobre o que poderia estar ali narrado. Em seguida

apresentamos uma nota de campo que retrata o diálogo que se proporcionou no decorrer da atividade.

Inês: - *Uma lua e uma girafa?*

Sara: - *A lua tem olhos?*

César: - *Claro que não.*

Tiago: - *A história vai ser sobre a lua e a girafa.*

Inês: - *Já sei! Esta história vai ser sobre a Girava que fala com a lua.*

César: - *Acho que não, porque a lua não fala!*

Inês: - *Mas tem uma boca ali!*

César: - *Mas é um desenho.*

(Nota de Campo n.º 1, 4 de junho, 2013)

As crianças começaram a imaginar sobre o que trataria a história, tendo surgido opiniões diversificadas, mas sempre com a ideia centrada na girafa e na lua. As crianças não se ficaram só por um possível enredo, pois as suas opiniões e sugestões eram uma constante: *uma girafa a passear na lua.; a lua que iria se tornar amiga da girafa.; a girafa que depois deixou de ser amiga da lua e por isso a lua foi ficando pequenina até ficar só meia lua,* entre outras que foram surgindo com a exploração. Para Pontes e Barros (2007) as atividades de pré-leitura têm como principal objetivo “ativar e construir a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais, como a capa, o título, as ilustrações, encorajando-o a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências” (p.71). As crianças ao pensarem, desde logo, em possíveis hipóteses para a história do texto imaginaram-se como autoras, e dedicaram-se de uma forma explícita na realização da atividade. Pudemos constatar o interesse das crianças pela atividade, uma vez que se encontravam implicadas em dar respostas e, desta forma, conseguimos captar a sua atenção e, para além disso, também percebemos esse interesse através do diálogo e da interação estabelecidos.

Neste enquadramento, sustentamo-nos em Pontes e Barros (2007) quando defendem que a conversa que se estabelece à volta do texto para além de “favorecer a participação oral”, contribui para o desenvolvimento da linguagem e conduz as crianças que têm a “competência enciclopédica menos desenvolvida, a beneficiar da partilha dos comentários do grupo, alargando, assim, os seus próprios conhecimentos” (p.71). Após esta exploração e depois de ouvidas todas as opiniões das crianças, caracterizamo-nos com um adereço relacionado com a história (colocamos orelhas de rato na cabeça). As crianças ficaram a olhar e fizeram silêncio ao ver tal momento. Manifestaram curiosidade e muitas foram as perguntas que colocaram: *porque tens orelhas de rato na cabeça?; não tem nenhum rato na história?; será que a lua vai virar rato?;* entre outras.

Ficaram intrigadas sobre o conteúdo da história e, sem desvendarmos o enredo, começamos por ler a história. Foi uma leitura muito expressiva e realizada com a devida entoação. As crianças mantinham-se sentadas com um olhar atento tentando descobrir do que se tratava a história. Optámos por não mostrar de imediato as imagens, no decorrer da leitura foram feitas algumas pausas na parte em que os animais iam surgindo (as crianças iam dizendo *chamou a cobra, agora vem o elefante, a seguir o macaco*). Foram estas pequenas interações que foram ocorrendo durante a leitura. É uma forma da criança estar mais envolvida com o enredo. Em seguida, apresentamos uma figura na qual retrata a forma como foi apresentada e lida a história às crianças (*vide figura 4*).



Figura 4. Leitura da história pela estagiária “A que sabe a Lua”

Após a leitura, as crianças pediram de imediato que lhes fossem mostradas as imagens do livro e que fosse feita uma nova leitura, mas visualizando as imagens que acompanhavam as várias passagens da história. O que tornou enriquecedor este momento de leitura foi o facto de durante a leitura da história fazer uma pausa e, neste tempo, as crianças terem tido a oportunidade de enunciarem os animais que vinham a seguir uns aos outros: *a girafa chamou a zebra, a zebra chamou o leão*. Desta forma constatamos a atenção demonstrada pelas crianças na leitura da história e na assimilação que realizaram da sequência dos animais. As crianças mostraram-se satisfeitas pois tinham encontrado resposta para todas aquelas perguntas que tinham colocado inicialmente. Após a leitura desenrolou-se um diálogo estimulado por uma questão colocada por uma das crianças do grupo: *mas professora afinal a que sabe a lua?*.

Perante esta questão os restantes colegas também ficaram a pensar o que poderia saber a lua. Como forma de tornar a atividade mais enriquecedora e lúdica, distribuímos bombons de fruta. As crianças ao comerem os bombons, cada uma disse a que lhes sabia. Partindo das ideias das crianças explicamos que a lua sabia exatamente ao sabor do bombom que cada um comeu. Após este momento, as crianças fizeram o reconto da história. Para tal, foram disponibilizados alguns cartões com imagens alusivas à história trabalhada, nomeadamente a lua, a girafa, o leão, o macaco, a raposa, o elefante, a zebra, a tartaruga e o rato, com estes elementos pedimos que as crianças de forma aleatória ordenassem os cartões com as imagens segundo a ordem/sequência que foram apresentadas na história (*vide* figura 5). As crianças ao reorganizarem as imagens faziam o reconto da história. Comprovamos, neste reconto, o envolvimento das crianças no momento da leitura.



Figura 5. Reconto da história pelas crianças

Pretendíamos com esta experiência de ensino aprendizagem o desenvolvimento e a interação da criança com o enredo. O facto de proporcionarmos às crianças histórias ricas em mistérios potencia o olhar crítico das crianças e amplia o respeito pela diversidade e pela aquisição de novos valores. Após esta experiência de ensino e aprendizagem debruçamo-nos sobre as respostas dadas pelas criança e notamos uma grande imaginação. Queremos com isto dizer que a literatura para a infância mostra-nos um mundo de fantasia, levando a criança a sonhar, indo mais longe por lugares longínquos e maravilhosos acompanhados pelos seus heróis e heroínas, príncipes e princesas favoritos. O objetivo foi sem dúvida alcançado e, isso, foi visível no modo

como as crianças se mostraram interessadas na atividade e pudemos perceber o seu envolvimento.

Outra atividade que proporcionamos às crianças foi a descoberta das sílabas. Algumas das crianças já sabiam o que se entendia pela palavra “sílabas”, mas outras desconheciam a palavra e o seu significado e questionavam sobre o seu significado. Tendo em conta o que algumas das crianças já sabiam sobre as sílabas tentamos perceber e desconstruir (caso fosse necessário) o conhecimento que já tinham construído. Nada melhor do que recorrermos a um exemplo conhecido da criança para melhor exemplificar, daí mostramos as imagens dos animais e a partir daí dizerem de que animal se tratava de uma forma silabada. Após este momento dividiu-se uma das palavras dos animais em sílabas MA – CA – CO, pronunciando-se em voz alta o som de cada uma das sílabas, como forma de melhor exemplificação, cantamos fazendo o seu batimento através das mãos. O mesmo procedimento foi tido em conta para os restantes nomes dos animais. As crianças conseguiram fazer a divisão silábica de uma forma explícita com o batimento das mãos. Recorremos, assim, ao jogo para trabalharmos a consciência fonológica. Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) o papel do educador é fundamental para a realização de atividades que fomentam a reflexão sobre os segmentos sonoros que as palavras possuem. Neste documento as aprendizagens baseiam-se numa “exploração de carácter lúdico da linguagem, o prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações” (ME/DEB, 1997, p.67). São exemplo de aprendizagens de carácter lúdico as rimas, as lengalengas, os trava-línguas, as adivinhas, entre outras que permitam à criança o contacto com novos significados alargando o seu conhecimento.

É partindo de situações do quotidiano que levamos a cabo as nossas experiências de aprendizagem educativas. Como se expressa nas OCEPE, cabe ao educador partir das situações do quotidiano para “apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, com intenção de preconizar momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME/DEB, 1997, p. 73). O desenvolvimento da capacidade espacial é uma outra componente fundamental para as crianças poderem compreender a posição dos objetos, bem como as distâncias. As crianças aprendem intuitivamente a orientar-se e são capazes de descrever caminhos e de compreender as noções espaciais antes de iniciarem a escolaridade formal, contudo é preciso desenvolver essas capacidades com a realização de experiências concretas. Os materiais manipuláveis, como foi o caso das imagens dos animais, tiveram um papel primordial no processo

ensino/aprendizagem, uma vez que os materiais nos ajudaram a fortalecer as capacidades espaciais das crianças. O uso de materiais é fundamental na educação pré-escolar, pois permite à criança que através da manipulação dos materiais se aproximem da realidade. A atividade que se seguiu e que deu continuidade à atividade anterior, foi pensada de forma a que a criança tivesse uma ideia sobre o que estava mais perto e o que estava mais distante, isto é, pretendíamos trabalhar as noções espaciais. Foi neste sentido que proporcionamos à criança momentos de manipulação de objetos. Como refere Howard Gardner, citado por Hohmann e Weikart (2011) a inteligência espacial nasce da ação que a criança exerce sobre o mundo. É através das ações e reflexões que as crianças constroem uma compreensão básica das relações espaciais. Foi neste sentido que proporcionamos a atividade seguinte. Partimos de uma pequena explicação sobre o instrumento de medição que poderíamos usar para medirmos a distância entre os animais. Recorremos a uma das partes do corpo da criança (as mãos) e explicamos que com a palma da mão poderíamos verificar a que distância estavam os animais entre eles. Não podemos esquecer que, antes desta medição, foi explicado às crianças que as mãos tinham tamanhos diferentes e, desta forma, começamos por medir as palmas das mãos umas com as outras, como forma de justificar e esclarecer o que tinha sido dito (*vide* figura 6).



Figura 6. Medição da palma da mão

A atividade começou por uma exploração dos materiais, isto é, as crianças tiveram um momento de manipulação dos materiais de forma a compreenderem como

funcionava o instrumento de medição que, neste caso, foi a própria palma da mão de cada uma das crianças. As crianças estavam dispostas em círculo e no meio estavam os cartões com os animais já com a sequência com que apareciam na história. Partindo da disposição dos animais, pedimos aleatoriamente a uma das crianças do grupo que olhasse para os animais e identificasse a distância entre eles, utilizando os termos mais perto e mais distante, como por exemplo *qual é o animais mais perto do rato?*, *qual o animal mais distante do rato?*, entre outras questões. No fim, as restantes crianças do grupo, acabavam por serem elas próprias a questionar os colegas, o que foi, de todo, uma intervenção adequada e enriquecedora, pois não só tornou a atividade mais dinâmica, como permitiu a participação e o envolvimento da criança na atividade. Foi uma atividade em que as crianças realizaram sem dificuldades, embora se tenha verificado que uma delas não foi capaz de identificar o que era *mais distante de* e o que estava *mais perto de*, provavelmente devido ao problema que a mesma possuía, atraso global de desenvolvimento e estrabismo (conforme declaração médica).

Posteriormente, pedimos às crianças que procedessem à medição entre as distâncias dos animais (*vide* figura 7). Após a medição as crianças iam fazendo o seu registo numa grelha previamente preparada por nós (*vide* figura 8). Esta atividade as crianças executaram-na com algumas dificuldades, pois atrapalhavam-se com as mãos na medição, mas nada que com a nossa ajuda não conseguissem fazer e compreender o que estavam a fazer.



Figura 7. Medição das distâncias entre os animais



Figura 8. Registo das distâncias na grelha

Desta forma, tornou-se numa atividade interessante e produtiva, pois as crianças empenharam-se e demonstraram interesse. À medida que as crianças realizavam a atividade, iam surgindo diálogos entre as mesmas sobre as distâncias entre os animais. Isto foi uma forma de verificarmos se a criança compreendeu o que se estava a trabalhar. Apresenta-se a seguir um dos diálogos que ocorreram durante a atividade anterior.

Ana: - *O João está próximo da Maria.*

Maria: - *E tu estás próxima da da Dionísia e da Inês.*

João: - *Dionísia e a Ana que está a meio da Maria e do António, como se diz?*

Educadora Estagiária: - *Diz-se que a Ana está entre a Maria e o António.*

João: - *Há! Então eu estou entre a Catarina e a Inês.*

(Nota de Campo n.º 2, 4 de junho, 2013)

A criança ao envolver-se na na atividade, acaba por construir noções matemáticas mesma sem se aperceber e desta forma acaba por alargar o seu conhecimento. É pela ação e reflexão que a criança constrói conhecimento e acaba por dar sentido ao mundo que a rodeia. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “através da aprendizagem pela acção viver experiências directas e imediatas e retiradas delas significado através da reflexão as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo”

(p.5). Daqui decorre que a aprendizagem da criança resulta da forma como esta interage com os objetos e vice versa. Por tal, concordamos com Jean Piaget quando refere que

o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos. A forma como ambos se relacionam objeto/criança faz com que a criança reflita e conscientemente crie um conhecimento em seu redor, justificando o mundo que a rodeia (Piaget, citado por Hohmann, & Weikart, 2011, p.14).

É importante referenciar que o diálogo foi uma estratégia de ensino aprendizagem frequente nas nossas atividades, pois através deste, permitimos à criança a partilha de saberes e experiências com os restantes colegas.

A área do Conhecimento do Mundo não é mais que uma “enciclopédia”. Queremos com isto dizer que é uma área onde se pode trabalhar a curiosidade natural da criança e o seu desejo de saber e compreender os *porquês* do mundo. Segundo o documento das OCEPE, esta é uma área que estimula

a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano o que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes (ME/DEB, 1997, p.79).

Na nossa prática, foi desta forma que encaramos esta área, isto é, enquanto elo de ligação às ciências que está, de uma forma ou de outra, relacionada com o meio próximo, apontando para aspetos ligados ao conhecimento humano como a história, a sociologia, entre outras.

Ao longo das atividades foi nosso objetivo proporcionar às crianças experiências que permitissem o contacto com a realidade. No documento das OCEPE refere-se que esta “área supõe também a abordagem de aspetos científicos que ultrapassam a experiência direta das crianças e as suas vivências imediatas” (ME/DEB, 1997, p.81). Solicitamos às crianças que partindo das imagens ilustrativas da história que apresentamos que tentassem imitar o som que correspondia a cada animal. A partir daqui surgiu o diálogo, com as crianças a questionarem sobre aspetos dos animais, essencialmente sobre a alimentação e o habitat. As respostas às questões feitas pelas crianças não foram respondidas de imediato. Proporcionamos antes a pesquisa em livros sobre assuntos relacionados com as características dos animais, de forma a que as crianças pudessem encontrar, mesmo não sabendo ler. Posto isto, e depois do diálogo ter surgido em redor do tema, registaram-se as conclusões numa tabela de dupla entrada

que, posteriormente, seria afixada na sala como forma das crianças lembrarem o que tinha sido trabalhado. Ainda segundo as OCEPE

é no clima de comunicação criada pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas adquirindo um maior domínio de expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação (ME/DEB, 1997, p.67).

Tendo em conta as OCEPE apostamos em vários momentos de diálogo entre as crianças para que, desta forma, permitissemos o contacto não só com novos vocábulos, mas também, porque nos permitu alargar o seu conhecimento enciclopédico e desenvolver a comunicação. Foi também num clima de jogo e de pesquisa que trabalhamos uma experiência educativa de consciência fonológica. Posteriormente, demos continuidade à atividade, tendo em consideração os comentários e as curiosidades das crianças em saber mais sobre alimentação dos animais. Colocamos escrito no chão informação sobre os grupos de alimentação segundo a espécie animal (animais herbívoros, carnívoros e homíniveros). Posteriormente foi pedido às crianças que enunciasses dentro de cada grupo quais os alimentos que se incluíam, por exemplo animais herbívoros – alimentam-se de ervas e plantas –; animais carnívoros – alimentam-se de carne. No decorrer desta atividade foram vários os diálogos que se proporcionaram entre as crianças. Damos conta de um desses diálogos na seguinte nota de campo:

Inês: - *Oh Dionísia porque é que se chamam animais carnívoros?*

Educadora Estagiária: - *Porque cada animal tem uma alimentação própria.*

Marco: - *Claro Maria, nós comemos comida, e não erva.*

Sandra: - *Mas nós também comemos comida, por exemplo carne, e não somos carnívoros.*

Inês: - *Pois é Dionísia, tal como nós os animais também comem, e não podem comer qualquer comida. Eu tenho um coelho e ele só come ervas, cenouras, não come peixe.*

Duarte: - *Eu também tenho um cão que come, ossos, carne, arroz, mas por exemplo erva já não come, quem come erva são as vacas.*

Inês: - *E não só, os coelhos também comem erva.*

(Nota de Campo n.º 3, de 5 de junho, 2013)

Com este diálogo constatamos o interesse e a curiosidade das crianças em descobrir e compreender o sentido que se dá a determinados comportamentos. É importante partilharmos ideias, pois permite à criança não só a oportunidade de expôr aquilo que pensa sobre as coisas como também lhe permite (re)construir novos conhecimentos. Percebemos com as crianças que é na partilha que se constroi conhecimento.

Num outro momento de partilha e aprendizagem com as crianças partimos das suas concepções sobre o conceito de conjuntos, uma vez que pretendíamos que estas reconstruíssem o seu conhecimento e alargassem o seu vocabulário matemático, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Constatamos que é a partir da espontaneidade da criança que esta começa por criar noções matemáticas presentes no seu dia a dia. Desta forma, procuramos que nas nossas experiências de aprendizagem estivessem sempre presentes conceitos matemáticos que embora não sejam identificados cientificamente pela criança em idade pré-escolar, ela compreende-os e consegue entender o seu significado de uma forma explícita, ou seja, numa perspetiva global. As crianças na idade pré-escolar já possuem, de uma forma ou de outra, uma experiência não formal, ou seja, no seu dia a dia contacta com inúmeros conceitos matemáticos, mesmo que inconscientemente. Deste modo, cabe ao educador proporcionar tarefas que se adaptem aos seus interesses e que estimulem a sua aprendizagem, para que haja uma formulação estruturada dos conceitos matemáticos.

No decorrer da atividade foram muitos os conceitos matemáticos que foram surgindo, como por exemplo a classificação, a seriação, as formas, entre outros. Procuramos dar também ênfase ao conceito de número, uma vez que solicitamos às crianças que formassem conjuntos com os animais, de acordo com o tipo de alimentação correspondente a cada um. Foram colocados no meio da roda, 3 arcos coloridos, e imagens dispostas pelo chão, mas dentro do círculo. Pedimos aleatoriamente às crianças que identificassem o número de arcos presentes, e se alguém conhecia e sabia representar esse mesmo número. Terminado o questionamento, 5 das crianças do grupo responderam ao mesmo tempo (3 arcos), as restantes ficaram com um olhar intrigado, e em função disso perguntamos-lhe se estava correto o número que os colegas disseram, mas estas permaneceram caladas e envergonhadas por estarem a ser questionadas. Como forma de ultrapassar e ajudar as crianças a compreenderem o sentido de número, pedimos que se levantasse uma criança e questionamos quantas crianças estavam em pé. Repetimos a tarefa com mais crianças até que fossem interiorizando a noção de número. Posteriormente distribuímos a cada criança giz e pedimos que no chão desenhasse o número que correspondia a cada arco.

Notou-se nesta atividade que a maioria das crianças não sabia desenhar, apenas 3 das crianças do grupo o fizeram sem ajuda. Reservamos uns minutos para que as crianças com dificuldades tivessem a oportunidade de praticar. Apesar desta dificuldade que acabou por ser superada por quase todas as crianças, passamos para a atividade

seguinte. Foi explicado, antes de concretizar a atividade, o significado dos arcos, cada arco significava um grupo alimentar (carnívoros, homínívoros e herbívoros) e escrevemos o nome ao lado dos respetivos arcos. Partindo da explicação as crianças já conseguiram identificar, para cada grupo, o animal que correspondia a cada um dos arcos (*vide* figura 9), fazendo esta atividade de forma explícita, isto é, conseguiram identificar claramente o grupo a que correspondia cada animal. Posto isto, as crianças que já conheciam e sabiam identificar alguns números, e sem que lhes tivéssemos pedido, dentro de cada arco escreveram o número que correspondia a cada elemento presente em cada um (*vide* figura 10).



Figura 9. Formação de conjuntos



Figura 10. Representação do número de elementos do conjunto

Podemos assim verificar com a visualização destas figuras que as crianças souberam fazer corresponder cada imagem ao seu conjunto, acompanhadas com a representação gráfica dos elementos correspondentes em cada arco. Na nossa opinião foi uma atividade cujas metas foram superadas, embora se verificassem algumas dificuldades na concretização das atividades propostas. Contudo, não encaramos tal dificuldade como uma impossibilidade ou impedimento de explicação, tentamos no entanto em conjunto com as crianças encontrar estratégias de modo a colmatar tais obstáculos. Segundo Castro e Rodrigues (2008) “as crianças pequenas gostam de decorar coisas simples. Para algumas recitarem a sequência da contagem é um autêntico desafio e vão criando sequências próprias até conhecerem a correta” (p.13).

Uma outra atividade que propusemos às crianças foi descobrir padrões, com o intuito de adquirirem competências de seriação, sequências e comparação entre diferentes padrões. De uma forma lúdica e experimental sugerimos um trabalho prático. Começamos por organizar as crianças, orientando-as para as diferentes áreas de trabalho (área da casinha, área da biblioteca, área dos jogos, área da escrita, área das construções e a áreas da expressão plástica). Por grupos, e à vez, realizaram a atividade relacionada com a expressão plástica, embora que a partir desta se pudesse trabalhar uma outra área como por exemplo a matemática. Inicialmente começamos por fazer uma questão a cada grupo que assentava no seguinte *Se pudesses pintar um destes animais da história que cores o pintavam?*. Foi uma questão à qual, não obtivemos uma resposta de imediato, pois as crianças ficaram a pensar como poderia por exemplo um macaco ser amarelo. Embora a criança esteja numa fase de descoberta, é evidente que esta já possui uma noção básica, embora não estruturada. Foram várias as respostas enunciadas pelas crianças sobre as suas preferências. Então, sugerimos às crianças que, numa folha branca, colocassem a ordem das cores que queriam que o animal tivesse. Uma tinha pensado para a girafa a cor vermelha, amarela e verde, para o macaco outra criança tinha castanho e amarelo. Explicamos às crianças que mesmo inconscientemente estavam a trabalhar com padrões. Logo fomos abordadas com a seguinte pergunta por parte de uma criança: *O que é um padrão?* e, partindo desta questão, procuramos entre todos dizer o que se entendia por padrão. Na interpelação constante que foi feita com as crianças, no processo de construção de padrões fomos refletindo sobre as diferenças entre as manchas gráficas realizadas através de imagens.

O educador tem a responsabilidade de proporcionar atividades que desenvolvam na criança experiências diversificadas. Segundo as OCEPE é importante que “o educador proporcione experiências diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (ME/DEB, 1997, p.74). Neste sentido, esta atividade consistiu em proporcionar um momento de criar padrões seguindo uma sequência determinada pelas crianças. Concordamos com as OCEPE quando defendem que

o desenvolvimento do raciocínio lógico supõe ainda a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequências que têm regras lógicas subjacente (...). Apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente ou propor que imaginem padrões, são formas de desenvolver o raciocínio lógico neste domínio (ME/DEB, 1997, p.74).

Em seguida distribuimos, por cada criança do grupo, o material necessário para fazerem a cor dos animais por elas imaginado. À disposição das crianças colocamos garrafas de vidro, giz de várias cores, açúcar, recipientes e uma colher. Então a atividade começou por transformarem o açúcar branco em diversas cores. Em pequenos sacos estava o pó do giz que já tínhamos raspado, visto ser uma tarefa com algum risco por envolver o manuseamento de um objeto cortante, perigoso para crianças com este nível etário. As crianças colocaram o pó do giz nos recipientes e misturaram com o açúcar até uniformizarem a mistura. Em seguida, cada uma delas tinha uma garrafa, e partindo das cores que tinham à sua disposição, estas teriam que fazer um padrão para cada um dos animais relacionados com a história (*vide* figuras 11, 12 e 13).



Figuras 11, 12 e 13. Construção de padrões

Esta atividade foi desempenhada com agrado e as crianças estavam interessadas. Em diálogo com a educadora verificamos que as crianças nunca tinham trabalhado com este tipo de materiais. No decorrer da atividade alguns diálogos se proporcionaram, como podemos verificar na seguinte nota de campo:

Duarte: - *Olha Inês como está a minha garrafa. O meu laranja aparece primeiro na minha garrafa do que na tua.*

Inês: - *Mas o meu azul aparece primeiro na minha garrafa do que na tua.*

Duarte: - *E se misturássemos as duas cores, qual será a que vai aparecer primeiro?*

Inês: - *Experimenta tu. Eu acho que vai ser o azul.*

Duarte: - *Porquê?*

Inês: - *Porque tens mais azul do que laranja.*

Duarte: - *Mas isso não interessa.*

Sandra: - *Olhem como ficou a minha garrafa! Deitei várias cores ao mesmo tempo e ficou um padrão muito colorido.*

Marco: - *Dionísia porque é que a garrafa da Sandra ficou com várias cores e a minha só ficou com duas?*

Educadora Estagiária: - *Marco porque a Sandra utilizou mais que uma cor, por isso a garrafa dela está mais colorida do que a tua. Se juntares mais cores fica mais colorida também.*

Marco: - *Então o meu padrão pode ser as cores que eu quiser?*

Educadora Estagiária: - *Sim, podes formar o teu padrão com as cores que quiseres, mas aqui não temos muitas cores diferentes, só podes formar com estas que temos aqui.*

Duarte: - *Dionísia podemos levar as garrafinhas dos padrões para casa?*

Educadora Estagiária: - *Sim podem levar.*

Duarte: - *Até podemos decorar as garrafas e depois levamos para casa.*

Educadora Estagiária:- *Podem decorar como quiserem, depois para taparmos as garrafas colocamos uma base em papel para não deixar o giz sair das garrafas e depois eu trago rolhas de cortiça para substituírmolas.*

(Nota de campo n.º 4, 5 de junho, 2013)

Analisando este diálogo que ocorreu no decorrer da atividade, é notável o interesse e a curiosidade da criança. O facto das crianças opinarem sobre o que estavam a realizar, permitiu-nos perceber que estavam a desenvolver novos conhecimentos com as descobertas e pesquisas que elas próprias iam encontrando nas análises que faziam ao trabalho do outro. É na partilha com os restantes colegas que as crianças vão assimilando novos conhecimentos, e começam a ir ao encontro de respostas face a um dilema. Partindo do interesse e da sugestão de uma das crianças, começaram por decorar as garrafas com os padrões (*vide* figura 14). Era uma ideia que não tínhamos planeado fazer, mas uma vez que partiu do interesse das crianças, achamos que deveríamos seguir com essa sugestão. Como expõem as OCEPE “a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo” (ME/DEB, 1997, p.66).



Figura 14. Decoração das garrafas

Foi visível que o facto de proporcionarmos às crianças atividades com materiais manipuláveis, diferentes do seu quotidiano, pensamos ter provocado a estimulação para que esta criasse o seu próprio conhecimento e começasse por dar sentido ao mundo que a rodeia. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “o ímpeto para aprender surge, claramente, de dentro da criança. Os seus interesses pessoais e as suas questões e

intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões. As crianças em acção são questionadoras e inventoras” (p.23). Esta atividade foi planificada não só tendo em conta os interesses das crianças, mas também com a intenção de proporcionarmos às crianças uma experiência de aprendizagem significativa, conduzindo-as à reflexão e à exploração.

O trabalho nas outras áreas de conteúdo consistiu na exploração das características dos animais, bem como nos cuidados a ter com os mesmos. Proporcionamos nas diversas áreas atividades que permitissem a exploração deste tema. Nesta atividade pudemos trabalhar diversas áreas de conteúdo como referenciamos inicialmente, não deixando evidenciarmos esta atividade como uma experiência enriquecedora no que diz respeito às Expressões. Na área de expressão plástica foi nossa preocupação que as crianças trabalhassem com materiais diferentes, “alheios” ao seu quotidiano, daí a nossa atenção e preocupação em utilizarmos materiais diversificados. Assim, corroborando as palavras expressas nas OCEPE “a diversidade e acessibilidade dos materiais utilizados permite ainda outras formas de exploração” (ME/DEB, 1997, p. 62). Foi nesta linha de pensamento que sustentámos a nossa experiência de aprendizagem, pois facultamos todos os materiais necessários, desde a disponibilização de várias cores até à possibilidade de criarem outras. Concordamos assim que estes são aspetos da expressão plástica que se ligam com a linguagem e o conhecimento do mundo, e o facto de utilizarmos uma diversidade de materiais são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão (ME/DEB, 1997).

3.1.2. Experiência de ensino e aprendizagem: viagens de descoberta

Iniciamos a atividade dando a conhecer à criança um mapa e o que se pretendia com ele. Uma vez que as crianças já estavam familiarizadas sobre o que era um mapa, dado que o tema do projeto da instituição já tinha sido iniciado pela educadora, levamos para a sala um mapa desenhado em cartolina (*vide* figura 15) para recordarmos aspetos das cidades de Bragança, Porto e Lisboa e darmos também destaque às regiões norte, centro, sul, Madeira e Açores.



Figura 15. Mapa de Portugal

No decorrer da atividade surgiram diálogos nos quais as crianças mostraram interesse e muita curiosidade demonstrados pelas questões que colocavam sobre as diferentes cidades. Em seguida apresentamos um diálogo que na nossa ótica demonstra a importância e a partilha das ideias com o restante grupo e onde se percebe que demos oportunidade de verbalizar e escutar a opinião das crianças.

Marco: - *Eu já estive ali no Porto, fui a uma consulta.*

Inês: - *Eu vou de vez em quando de fim de semana.*

António: - *E o que fazes lá? Também tem parques de diversões como aqui?*

Marco: - *Se tem! Lá existem muitos parques, com mais coisas para brincarmos. Nunca foste ao Porto?*

António: - *Não.*

Sandra: - *Eu já fui a Lisboa de férias, até fui ao jardim zoológico.*

Marco: - *Fixe. Eu nunca fui! Dionísia podemos ir lá?*

Educadora Estagiária: - *Não será possível fazermos essa visita até Lisboa.*

Marco: - *Porquê?*

Educadora Estagiária: - *Porque fica muito longe, é uma viagem muito longa.*

(Nota de campo n.º 5, 21 de Maio, 2013)

Debruçando-nos sobre o diálogo que as crianças tiveram, foi-nos possível constatar que muitas não conheciam outras cidades, como o Porto e Lisboa, apenas conheciam a sua cidade, Bragança. Então nada melhor para conhecer algumas cidades do que fazermos uma viagem imaginária, deslocando-nos no exterior dentro da instituição, em que cada posto representaria uma cidade. Esta atividade foi realizada com outro grupo de crianças, uma vez que ambos os grupos estavam a trabalhar o mesmo tema na mesma altura. Então em diálogo com as outras colegas decidimos

construir um autocarro que serviria para fazer a viagem pelas várias cidades. Nós e as outras estagiárias construimos um autocarro em cartão de grandes dimensões, onde cabiam 10 crianças no seu interior. Deixamos que a decoração e a pintura do mesmo fossem realizadas pelas crianças. Foram reservados vários momentos para a decoração. Esta decoração não foi feita com o grupo todo de uma vez, iam sendo organizados pequenos grupos (*vide* figura 16).



Figura 16. Decoração do autocarro pelas crianças

A finalidade do autocarro nunca foi desvendada. Durante a decoração deixamos que as crianças pudessem usar a sua imaginação e alimentar a sua curiosidade. Posto isto, e depois de finalizarmos a decoração do nosso autocarro e de o deixarmos preparado para fazer a viagem imaginária (*vide* figuras 17 e 18), desvendamos o mistério às crianças: íamos realizar uma longa viagem imaginária pelas várias cidades portuguesas e conhecer mais um pouco sobre cada uma. Este tipo de atividade que designamos “faz de conta”, possibilitou à criança desenvolver a sua imaginação. Na perspetiva de Gomes (2011) este tipo de atividade “estimula a abertura do jogo, o que exercita constantemente a imaginação na sua relação com o espontâneo e a expressão imediata, e provoca nos seus participantes uma sensação de liberdade, de prazer de jogar, que decorre da prática dessa actividade” (p.287).

Para fazermos a nossa viagem precisávamos de dinheiro para comprar bilhetes para pudermos ir de autocarro. Disponibilizamos às crianças dinheiro em papel (tratava-se de dinheiro falso) de 1€ e de 2€ e uma nota de 5€. Como forma das crianças conhecerem e contactar com o dinheiro real, pegamos em moedas e notas do mesmo valor que as de brincar e deixamos que as manuseassem, explicando que com aquele dinheiro já poderiam comprar o que quisessem num estabelecimento. Partindo da

curiosidade e da vontade de manusear o dinheiro proporcionamos às crianças momentos de descoberta perante problemas do quotidiano. O educador deve incentivar através de questões que possam emergir e evoluir e, deste modo, que permitam a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento do raciocínio. Como refere Palhares (1997) “o adulto deve encorajar, encaminhar por meio de boas perguntas, perguntas estas que apelem ao raciocínio” (p.120).



Figura 17. Frente do autocarro



Figura 18. Parte de trás do autocarro

Partindo do conhecimento adquirido, e da exploração pedagógica efetuada com o dinheiro, as crianças partiram rumo à sua viagem imaginária. Foram organizados por fila e, à vez, tinham que passar na bilheteira para comprar o seu bilhete. Na bilheteira encontrava-se um colega que recebia o dinheiro e entregava os bilhetes. Já com o bilhete na mão, as crianças entraram no autocarro e seguiram viagem (*vide* figura 19).



Figura 19. A criança a dar o bilhete à cobradora antes de entrar no autocarro

Ao longo da viagem foram encontrando pontos de paragem que eram os chamados pontos de informação de algumas cidades. Em cada ponto turístico encontrava-se uma criança com um adulto, onde falavam um pouco sobre alguns aspetos turísticos das cidades, como por exemplo a gastronomia, os jogos, a cultura, entre outros aspetos. No decorrer da viagem as crianças cantavam músicas, as mais variadas possíveis, tornando ainda mais lúdica a atividade e enriquecedora. No fim da viagem havia jogos dos quais as crianças podiam usufruir depois de uma longa viagem pelas cidades.

A nossa experiência de ensino e aprendizagem assentava numa experiência que abrangia vários domínios, mas vamos apenas relatar a área do conhecimento do mundo e a área da matemática. Através desta experiência as crianças acabaram por desenvolver não só o conhecimento sobre o meio em que vivem, mas também a nível global, isto é, conhecer que para além da sua cidade existem outras. No que se refere à matemática as crianças desenvolveram o cálculo mental através da adição e da subtração, assim como na expressão plástica desenvolveram a motricidade fina visível tanto na construção como na decoração do autocarro.

O conhecimento do mundo é uma área que se conhece pela curiosidade que desperta na criança o sentido de descobrir, compreender o porquê, daí que a atividade realizada nos tenha conduzido para esse ponto, isto é, deu-nos a possibilidade de despertar na criança a curiosidade de conhecer ainda mais sobre o meio que a rodeia, partindo de situações reais. Segundo o documento das OCEPE a curiosidade 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” (ME/DEB, 1997, p.81). Pretendíamos com estas experiências de aprendizagem desenvolver na criança o conhecimento alargado do meio que a rodeia, e dar a conhecer o outro lado do “mundo” que a criança desconhece e que faz parte do seu país.

Com esta experiência de ensino e aprendizagem pretendíamos também que as crianças efetuassem contagens através do cálculo mental para trabalhar a adição e a subtração partindo de situações do seu quotidiano. Percebemos que se partirmos de situações lúdicas e experimentais as crianças conseguem melhores consolidações porque lhes é dada a possibilidade de reconstruírem noções anteriormente adquiridas, as chamadas conceções alternativas. Segundo o documento das OCEPE “a construção de noções básicas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas das crianças” (ME/DEB, 1997, p.75). Concordamos com Oliveira (2003) quando nos refere que

as experiências matemáticas que se proporcionam às crianças na Educação Pré-Escolar são fundamentais para o seu crescimento matemático, não só em termos futuros conhecimentos escolares mas também no jardim-de-infância as crianças começam a construir e a desenvolver sentimentos sobre si próprios perante este conhecimento que pode influenciar futuras atitudes e decisões (p.57).

Esta experiência acabou por ter uma dimensão alargada, o que se tornou muito enriquecedora, pois conseguimos, através da atividade, não só motivar as crianças mas envolvê-las nas atividades realizadas. Revelou-se uma mais-valia no que se refere ao conhecimento da criança, pois acabou por preparar a criança para situações futuras, não só pelo manuseamento do dinheiro (embora de brincar) como também permitiu o contacto com os diferentes valores do euro. Neste processo as crianças conseguiram fazer pequenas identificações, como por exemplo o valor a que se referia cada uma das moedas que manusearam.

O entusiasmo das crianças foi evidente aquando da compra do bilhete e também devido a terem na sua posse dinheiro, pois era algo que não usavam habitualmente, uma vez que só viam dinheiro nas mãos dos adultos. Mesmo sendo dinheiro falso tinham-no como verdadeiro. Como se refere nas OCEPE “comprar e vender na «loja» ou em situações de vida real permite à criança utilizar a ‘fazer de conta’ ou a sério como objeto social, permitindo (...) diferentes formas de contagem” (ME/DEB, 1997, p.77). Tal como Oliveira (2003) refere “esta experiência transportou-as para a vida real, sendo as próprias crianças a terem poder de escolha e a efetuarem contagens” (p.114). Cabe ao

educador partir de situações do cotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas (ME/DEB, 1997). Daí concordarmos com Oliveira (2003), quando refere que

dada visibilidade à matemática, no sentido de relacioná-la com o cotidiano, tentando que as crianças ‘contem’ com ela do seu lado [e que] a apropriação do conhecimento matemático deve ser feita pela criança, por forma a possibilitar o seu e reformulação ligação com o contexto sociocultural em que ela se insere (p.56).

A área do Conhecimento do Mundo leva a criança a viajar e a conhecer um pouco sobre o mundo que a rodeia. Nesta área pode e deve ser dada a possibilidade de mostrar a realidade que está para além do meio que a criança habita. Segundo o documento das OCEPE “a educação pré-escolar é fonte de aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo, este supõe também uma referência ao que existe e acontece no exterior” (ME/DEB, 1997, p.79). É, por tal, importante recorrer a experiências e vivências realizadas pelas crianças no seu contexto social e familiar.

A criança já possui conhecimentos quando inicia o pré-escolar (ME/MEB, 1997). As crianças têm à sua disposição uma variedade de instrumentos e técnicas, através dos média e não só, saberes que ultrapassam a realidade próxima. Foi dando oportunidades de a criança partilhar saberes e experiências que fomos enriquecendo a nossa atividade. A curiosidade das crianças tornou a atividade com uma dimensão educativa ainda mais alargada, isto é, as crianças ao colocarem as suas questões tornam a atividade ainda mais enriquecedora, proporcionando aprendizagens significativas. As crianças, quando analisaram o mapa de Portugal, iam enunciando nomes de cidades onde tinham família, ou já tinham ido de férias, e o que foi curioso é que estas gostavam e sentiam-se bem por estarem a partilhar estes momentos, acrescentando o que faziam quando iam a esses sítios. Havia por parte das crianças uma vontade de partilhar com os outros o que tinham feito e o que tinham visto. Esta partilha de experiências permite construir uma autonomia individual e coletiva, levando as crianças a uma melhor formação pessoal e social. As OCEPE mencionam que “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (ME/DEB, 1997, p.53).

Os diálogos que foram surgindo fizeram com que os obstáculos fossem sendo ultrapassados. Esta atividade foi trabalhada por todo o grupo, ou seja, todas as crianças trabalharam o cálculo mental, desde o cliente que ia comprar o bilhete na bilheteira ao

vendedor da bilheteira. O papel do vendedor era rotativo para que, desta forma, todas pudessem ter as mesmas oportunidades. Contudo, pudemos verificar que as crianças acabaram por expressar as suas ideias de diferentes modos utilizando principalmente a linguagem. Constatamos que “as aprendizagens matemáticas estão ligadas à linguagem porque implicam não só apropriação de conceito, mas também a sua designação” (ME/DEB, 1997, p.77).

É importante ouvir a criança e considerar as suas ideias e interesses, pois é de destacar a participação das crianças na estruturação dos seus conhecimentos ao nível de qualquer área de conteúdo. Todas as competências que pretendíamos atingir, bem como as metas, foram atingidas com sucesso.

No decorrer das semanas foram sendo explorados os diferentes continentes, uma vez que se tratava de um tema cuja abordagem já tinha sido iniciada pela educadora do grupo. Abordamos diversos parâmetros, desde a sua gastronomia, costumes, tradições, vestuário e música. Num momento em que exploramos a Europa, falamos de Portugal e para melhor exemplificar mostramos um mapa de Portugal incluindo as ilhas “Madeira” e “Açores”. As crianças mostraram-se interessadas em querer conhecer a ilha da Madeira, uma vez que já havíamos explicado às crianças que uma das educadoras estagiárias era madeirense. Partindo da curiosidade inata das crianças, sobre a nossa terra de origem, começaram as questões:

Inês: - *Vives numa ilha?*

Marco: - *Tu vives ali numa terra tão pequena?*

Sandra: - *Como é que consegues viver ali se é tão pequena?*

Duarte: - *Quem vive mais ali?*

Liliana: - *O que comem lá?*

Inês: - *Por isso é que vieste para aqui, porque aqui é muito maior.*

(Nota de campo n.º 6, 27 de Maio de 2013)

Foram imensas as perguntas que surgiram pelas crianças, notava-se interesse e muita curiosidade em conhecer um local que ficava rodeado de mar, e para se chegar lá apenas se podia usar dois tipos de transporte (transporte aéreo e transporte marítimo). Ainda mais entusiasmadas ficaram com esta descoberta, e como forma de tornar ainda mais rica a nossa atividade, recorremos ao mapa que já estava afixado na sala, e mostramos que a ilha era aquele bocadinho de terra que ali se via no meio do mar. E logo se replicaram ou surgiram as questões, “*Tu vives ali?*”, “*como consegues viver ali, aquilo é tão pequeno!*”, “*Com quem vives lá?*”, “*Não mora ali mais ninguém?*” “*O que existe lá dentro?*” “*Há escolas?*”, entre outras. As respostas foram dadas através de

verbalizações, até porque a criança deve procurar respostas, e criar o seu próprio conhecimento dando significado às questões que coloca. Como forma das crianças pesquisarem um pouco mais, trouxemos para a sala, um conjunto de imagens, fotografias e revistas sobre a ilha da Madeira. Deste modo, criámos um momento de pesquisa, levando a criança a habituar-se a pesquisar quando não conhecia determinado assunto. Foi neste sentido que pensamos neste método de ensino para a criança alcançar o conhecimento. Posto isto, pensamos interessante e como forma de motivação para a atividade levar um traje madeirense. Convidamos uma das crianças do grupo (*vide* figura 20) a vestir o traje, o que tornou ainda mais rico o momento. Assim, a criança pôde contactar e usufruir do traje, porque a criança nesta idade precisa de tocar, mexer para realizar uma melhor aprendizagem. Concordamos assim com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) ao considerarem a criança “como co construtora de conhecimento, identidade e cultura (...) possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrática e na tomada de decisão” (p.21).



Figura 20. Criança vestida com o traje madeirense

Como forma de colmatar a curiosidade das crianças apresentamos um vídeo sobre a Ilha da Madeira, mostrando imagens dos diferentes pontos da ilha, bem como, a gastronomia, costumes e tradições. No decorrer da visualização, as crianças foram questionando, sempre com um olhar atento e fixo no vídeo. Como forma de desafiar as crianças, propusemos uma atividade diferente e dinâmica, algo que fugia da rotina diária: a confeção de um doce típico da Madeira. Logo que lançamos o desafio percebemos o brilho nos olhos das crianças e registamos os comentários: “Boa, vamos cozinhar”, “Isto é mesmo fixe”, “Aquele bolo deve ser mesmo bom!”, “Vamos fazer um bolo?”. Depois dos comentários e da folia decidimos fazer o bolo típico da Madeira

designado de *Broa de mel*. Apresentamos os ingredientes que precisávamos para o confeccionar. Como forma de continuarmos com a motivação inicial, e porque pretendíamos tornar a atividade mais dinâmica vendamos os olhos às crianças e estas pelo tacto, pelo olfato e pelo gosto, tinham que adivinhar de que ingredientes se tratavam (*vide* figura 21).



Figura 21. Experiência sensorial: tacto, olfato e gosto

Inês: - *Sabe a morango.*

Sandra: - *Sabor a morango? Não é nada parecido com o morango.*

Inês: - *Mas o cheiro parece doce.*

Sandra: - *Sim pode ser doce mas não é morango.*

Inês: - *Tens razão, ao tocar não é morango é molhado e mole.*

Sandra: - *Não consegues mesmo adivinhar! Nem existe aqui na nossa terra.*

Inês: - *Posso tirar a venda para ver o que é?*

Sandra: - *Sim podes.*

(Nota de campo n.º 7, 27 de Maio, 2013)

Demonstraram muita curiosidade pelos ingredientes enunciados, pois só havia um na Madeira, o mel, que é um produto regional da Madeira. À medida que as crianças iam adivinhando alguns dos ingredientes, poucos foram aqueles que acertaram. O que eram ingredientes mais comuns ao dia a dia da criança tornou-se fácil, como o açúcar, farinha, manteiga, entre outros. Com esta atividade as crianças trabalharam os sentidos, (olfato, tacto e paladar). Foi uma atividade em que todas as crianças participaram e demonstraram vontade de participar, o seu entusiasmo e motivação tornaram a atividade ainda mais lúdica e enriquecedora. Posto isto, começamos por ver e registar numa cartolina a receita das broas de mel (*vide* figuras 22 e 23).



Figura 22. Registro da receita das broas de mel



Figura 23. Receita das broas de mel

Esta experiência acabou por permitir às crianças que identificassem qual o ingrediente, através dos seus índices. Desta forma, concordamos com Hohmann e Weikart (2011) quando referem que

reconhecer objectos a partir dos seus índices ou sinais sensoriais – a forma como as coisas soam, aquilo que sabem, como cheiram, aquilo que sentimos quando tocamos, o que parecem quando parcialmente escondidas – é uma importante experiência para as crianças, à medida que começam a formar e compreender símbolos (p.543).

É neste sentido que os sinais sensoriais estimulam as crianças a formarem imagens mentais sobre o pretendido. Esta experiência permitiu verificar que podem ser desenvolvidos mais do que um domínio. Também abordamos de uma forma menos específica a noção de quantidades e salientamos a importância que isso tem na confeção de qualquer doce. Os materiais que utilizamos podem e devem ser utilizados como um estímulo para a criança, e foi nesta linha de pensamento que concordamos com as OCEPE: “a diversidade de materiais para desenvolver as mesmas noções através de diferentes meios e processos constitui um estímulo para a aprendizagem da matemática” (ME/DEB, 1997, p.76). Após a conclusão do registo da receita das broas de mel, colocamos mãos à obra e estipulamos entre todos quem começava a receita, e depois quem vinha a seguir e, assim, sucessivamente para que todo o grupo pudesse participar. Devido ao entusiasmo, acabamos por dividir tarefas, onde cada uma teria a sua função sem se atropelarem umas às outras. Antes de passar para a confeção do doce, começaram por fazer a higiene das mãos. Depois desta primeira tarefa prosseguimos com a atividade. As crianças deitaram a farinha num recipiente (*vide* figura 24), posteriormente os ovos (*vide* figura 25), a manteiga, o açúcar, a banha de porco, bicarbonato de sódio, a canela em pó, as raspas de limão e, por fim, o mel. Aquando da

colocação deste último ingrediente, as crianças mostraram interesse e curiosidade em provar, pois era um ingrediente que não existia na cidade de Bragança por ser extraído da cana-de-açúcar, só mesmo na Madeira. Todas queriam tocar com o dedo e provar, para ver se lhes sabia ao mel que elas conheciam. Apresentamos a seguir as reações observadas e os comentários:

César: - *É muito doce!*

Marco: - *Dionísia como é feito este mel?*

Educadora Estagiária: - *É feito com canas-de-açúcar.*

Marco: - *Canas-de-açúcar? Isso o que é?*

Educadora Estagiária: - *É uma cana que podemos comer, e se espremermos sai uma água que é muito doce.*

Marco: - *Por isso é que não tem em Bragança!*

Tiago: - *Olha Marco, é parecido a um mel que a minha avó tem em casa. Só não é desta cor, mas é doce na mesma!*

(Nota de Campo n.º 8, 27 de Maio, 2013)



Figura 24. A criança a partir os ovos



Figura 25. A criança a colocar a farinha no recipiente

Após a colocação dos ingredientes, e à medida que os foram misturando no recipiente, pedimos às crianças que fossem dizendo o que iria acontecer com a mistura de todos os ingredientes e o porquê do sucedido. Em seguida as crianças passaram para o processo de formação das bolas com a massa, processo esse que suscitou nas crianças muito interesse (*vide* figuras 26).



Figura 26. Confeção das broas de mel

Posteriormente o tabuleiro foi colocado no forno da cantina da escola e, enquanto as broas de mel iam cozendo, arrumamos a sala. Passado algum tempo, fomos ver como estava a correr o processo de crescimento, processo esse muito rápido. Quando fomos ver no forno já estavam prontas e as crianças estavam ansiosas à volta da bancada e, na presença de todas, retiramos os tabuleiros com as broas de mel (*vide* figura 27).



Figura 27. Doce típico da ilha da Madeira “Broas de Mel”

E qual não foi o nosso espanto que quando retiramos os tabuleiros do forno as crianças começaram a bater palmas espontaneamente e estavam todas sorridentes por verem que o doce tinha sido um sucesso. Esta atividade como foi realizada no período da tarde, e fez parte da ementa das crianças na hora do lanche. O grupo, por unanimidade, decidiu oferecer a todas as crianças da instituição, bem como às educadoras e assistentes operacionais o doce confeccionado por elas, e ficaram ainda mais contentes e radiantes

quando começaram a elogiar o trabalho que tiveram, e o resultado do produto que era delicioso. Para nós foi gratificante esta experiência, pelo facto de termos proporcionado este tipo de atividade e acima de tudo a forma como as crianças aprenderam e se divertiram, sendo que os objetivos foram cumpridos. As crianças contactaram com alimentos diferentes do seu quotidiano, observaram as transformações químicas (a cor da massa a textura) que ocorreram após a adição de cada ingrediente e a mistura da massa, desenvolvendo assim, os órgãos dos sentidos (olfato, tacto, paladar e visão). Foi-lhe proporcionada uma tarefa diferente e puderam fazer aquilo que os adultos também fazem. As crianças desenvolveram a expressão oral e reforçaram mais uma vez a ideia de quantidade, ao verbalizarmos sobre a importância de utilizarmos um instrumento de medida para este tipo de confeções. Não menos importante foi o facto de falarmos as crianças sobre os doces e outras comidas que faziam quando estavam em casa, ou seja, procuramos falar um pouco sobre a vida da criança no seio familiar.

Como forma de terminar o dia com animação colocamos uma música tradicional madeirense “O bailinho da Madeira”. Esta atividade realizou-se por etapas, inicialmente apresentamos a música às crianças. Pedimos que escutassem com muita atenção a melodia e sentissem o ritmo. Posteriormente fomos ditando frase por frase da letra da música e as crianças repetiam e, assim sucessivamente, até o fim da letra. De seguida começaram a cantar a letra da música. Após algumas vezes de repetição da letra com a sua melodia, as crianças começaram a interiorizar a letra e a cantarem sozinhas. Quando já sabiam a letra, foi mostrado às crianças um vídeo sobre a música que acabaram de aprender. Com um olhar atento e fixado no ecrã do computador, ficaram surpreendidas sobre a dança, pois momentos antes de tal visualização do vídeo, perguntamos como era dançada aquela música, e surgiram as mais variadas respostas: *Com os pés!*, *Aos saltos!*, *Com os pés e as mãos!*. Uma criança começou a dançar e lançamos o desafio às restantes: tendo como base de apoio o vídeo que as crianças tentassem imitar a coreografia.

Esta atividade acabou por se tornar mais enriquecedora porque pudemos contar com a participação das crianças e porque nos possibilitou trabalhar diferentes domínios. Tal como se refere nas OCEPE

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

É nesta linha de pensamento que verificamos o quanto é importante a criança contactar com diferentes ritmos e estilos de música, pois não só permite a criança ter um conhecimento mais alargado sobre a variedade de músicas que a rodeia, como também leva a se exprimir de outras formas que ainda não foi habituada. Isto leva as crianças a partilharem sentimentos e emoções de outra forma que não através da mera verbalização, da escrita ou até mesmo do desenho, pois a dança é também uma forma de expressão e comunicação, sendo que

a dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem forma de movimento ou aprendam a movimentar-se seguindo a música. A dança pode também apelar para o trabalho de grupo que se organiza com uma finalidade comum (ME/DEB, 1997, p.64).

Nesta atividade trabalhamos a área de expressão e comunicação pois contribuímos para que as crianças interagissem umas com as outras e partilhassem ideias e emoções de outra forma. Consideramos ser uma mais-valia para o educador em proporcionar o contacto com várias formas de expressão e comunicação, “proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação” (ME/MEB, 1997, p.56). Assim, percebemos que, de facto, este processo implica promover situações de aprendizagem diversificadas e progressivamente mais complexas.

3.2. Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no 1.º ciclo do ensino básico

Neste ponto apresentamos as Experiências de Ensino Aprendizagem (EEA) realizadas no 1.º CEB. Estas englobam os processos pedagógicos desenvolvidos em algumas das componentes do currículo, nomeadamente no Português, na Matemática, no Estudo do Meio e nas Expressões Artísticas e Físico-Motoras. As experiências selecionadas foram trabalhadas em dias distintos. A primeira foi explorada no dia 9 de dezembro de 2013 e a segunda nos dias 3 e 10 de fevereiro de 2014.

Nas EEA procuramos trabalhar com as crianças competências diversificadas relativamente a cada uma das componentes do currículo de uma forma integrada. Tivemos sempre como foco primordial os temas estipulados pela professora titular da turma que se regia pelos manuais escolares e, para a sua exploração, recorriamos,

sempre que possível, a outros recursos, nomeadamente livros de literatura para a infância, figuras e imagens, materiais manipuláveis, vídeos, objetos, etc.

Partindo do pressuposto de que a escola assume um papel fundamental na divulgação de hábitos de leitura, bem como de escrita, as experiências de aprendizagem que se seguem procuram descrever e analisar processos de ensino/aprendizagem que foram sendo praticados pelas crianças na leitura de diferentes histórias, mesmo histórias criadas pelas próprias.

Foram inúmeras as histórias trabalhadas ao longo da nossa intervenção, e porque não nos é possível relatar todas, selecionamos duas experiências de ensino/aprendizagem, as que se sustentam nas histórias “Eu Espero...” de David Cali e Serge Bloch e “Chocolata” de Marisa Núñez e Helga Banschda. Em cada uma das histórias foram trabalhados aspetos distintos articulando as diversas áreas do saber.

3.2.1. Experiência de ensino aprendizagem: *Eu Espero...*

A atividade proporcionada às crianças iniciou-se através de um diálogo onde explicamos como esta iria decorrer. Começamos por dar a ponta de um novelo de lã vermelha a uma criança e, a partir daí, as crianças teriam que dar continuidade à seguinte frase “Eu Espero...”. À medida que cada criança ia falando segurava o fio de lã sem o largar. Pretendíamos, com esta atividade e na fase de pré-leitura, não só cativar as crianças para a história que se seguia, mas também proporcionar-lhes momentos de diálogo e de partilha, desenvolvendo, desta forma, o domínio da oralidade. É através da oralidade que a criança contacta com o mundo exterior, pois é através deste domínio que vai comunicar, interagir e viver em sociedade. Partindo do tipo de tarefas/atividades que o professor propõe às crianças, consegue-se que estas comecem a ter necessidade de narrar, expor, argumentar, opinar sobre variadíssimas coisas e situações e é nesses momentos tão importantes de diálogo que a aprendizagem da oralidade também se dá e se constrói, e acaba por demonstrar a evolução da criança através do conhecimento adquirido. No diálogo que estabelecemos surgiram variadíssimas respostas, tais como: *Eu espero... ser polícia; (...) ser estagiária como a professora; (...) não ficar doente; (...) ser como os meus pais; (...) ser médico; (...) ser feliz; (...) ter saúde*, entre outras. No final criou-se uma teia de aranha no centro da sala (*vide* figura 28).



Figura 28. Prolongamento da frase “Eu Espero...”

Posteriormente as crianças cortaram o pedaço de lã que tinham na mão e, numa folha branca que tínhamos distribuído, colaram-no de forma a fazer parte integrante do seu registo gráfico. A partir daí as crianças escreveram a frase que tinham dito e continuaram a ilustração (*vide* figura 29).



Figura 29. Ilustração da frase “Eu Espero...”

O ensino da escrita no 1.º CEB é fundamental pois permite à criança ir além do pensamento, isto é, a criança encontra na escrita um suporte ao qual fica ligada, tornando-se um agente ativo na sua aprendizagem. Segundo Azevedo (2006) “toda a escrita é uma marca. E a marca enquanto registo de passagem ou memória, esteve, desde sempre ao serviço da espécie humana. Através dela, o ser humano perdura e tenta combater o esquecimento que o impõe ao acontecido e ao pensado” (p.7). Neste sentido, a escrita acaba por narrar um acontecimento, uma ação, um momento vivido pela criança, que permite à criança recordar aquilo que viveu. Daí concordarmos com Azevedo (2006) quando refere que a escrita é para ser lida, “escreve-se para se ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia” (p.7).

Ainda na fase da pré-leitura demos continuidade à nossa atividade mostrando a parte da frente do livro e perguntamos que forma tinha. Automaticamente as crianças responderam logo que tinha a forma de um envelope e tinha o título igual ao que tinham falado anteriormente. Neste processo estabeleceu-se um diálogo dirigido no sentido de antecipar o seu conteúdo, ou seja deu-se oportunidade das crianças realizarem inferências, antecipações entre outros aspetos:

Professora Estagiária: - *O que será que espera o autor do livro?*

Pedro: - *O mesmo que nós.*

Professora Estagiária: - *O que estará escrito cá dentro?*

Pedro: - *Uma carta...*

Tomás: - *Uma carta sobre o Natal*

Professora Estagiária: - *Porquê uma carta sobre o Natal?*

Beatriz: - *Porque estamos na época do Natal.*

Professora Estagiária: - *E o que será que diz a carta sobre o Natal?*

Diogo: - *É a pedir as prendas para o Natal, por isso é que está em forma de carta.*

(Nota de campo n.º 9, 9 de dezembro, 2014)

Depois de escutarmos as crianças avançamos para a fase da leitura e projetamos a história (vide figura 30) no quadro interativo. Cada criança teve a oportunidade de ler uma página em voz alta. No fim confrontamos as crianças com o que tinham dito acerca do que tinham referido anteriormente, na fase da pré-leitura, sobre o conteúdo do livro. Ficaram surpreendidas pois questionavam alguns dos desenhos que o livro continha (o fim da guerra, um bebé, etc.), sendo que eram desejos diferentes e distantes do imaginário das crianças, bem como das suas propostas sobre o conteúdo do livro.



Figura 30. História trabalhada

Enquanto o diálogo decorria com a exploração do texto, ouvimos alguém bater à porta. Era a professora de apoio da turma com um conjunto de cartas que tinham chegado para as crianças. Após a distribuição das cartas, as crianças ficaram ansiosas

por saber o que estava lá dentro e pedimos, aleatoriamente, a uma das crianças que lesse o que dizia no envelope (*vide* figura 31). Com esta atividade pretendíamos que as crianças entendessem que para enviar uma carta a alguém teriam que efetuar os processos corretos para que a carta chegasse corretamente ao seu destino. Posteriormente procedeu-se à leitura da carta em voz alta pelas crianças (*vide* figura 32).



Figura 31. Correio para as crianças



Figura 32. As crianças leem as suas cartas

Posto isto, foram identificados, juntamente com as crianças, quais os parâmetros que, uma carta, tinha de conter (*vide* figura 33). Neste contexto, foi explorado com as crianças um cartaz que continha um envelope e os respetivos parâmetros assinalados, bem como o conteúdo da carta (que foi a mesma carta que cada criança recebeu).

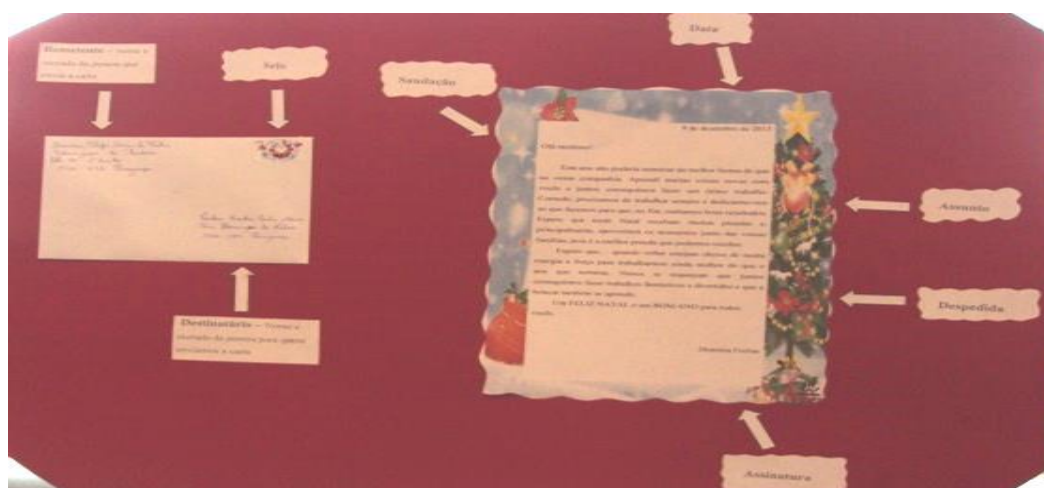


Figura 33. Cartaz com os parâmetros da carta

Seguidamente as crianças escreveram uma carta ao Pai Natal. Distribuímos por cada criança um envelope para que pudesse preencher com os parâmetros corretos. O

envelope já continha o selo, as crianças só tiveram que escrever o remetente e o destinatário. Em seguida passaram para a redação da carta, mas inicialmente escreveram no caderno diário. Nesta fase determinou-se a intenção do texto que as crianças teriam de escrever e o destinatário (Pai Natal) pediu-se para planejarem e organizarem as ideias, seguindo-se a redação do rascunho, a revisão do texto para enriquecer ou modificar, a correção e, por fim, a apresentação final e, só depois, é que passaram para uma folha ilustrada, com símbolos relacionados com a época natalícia.

Esta atividade de Português realizou-se com sucesso. Foi visível na cara das crianças o entusiasmo e a dedicação manifestados na realização das atividades, isto porque no próprio momento se proporcionou uma interação entre o lúdico e o educativo, colocando em prática os novos conteúdos. Nesta atividade pretendíamos despertar o interesse da criança pelo conteúdo de um livro e, nesse sentido, foi nossa preocupação o levantamento de hipóteses acerca do seu conteúdo, iniciando com a exploração dos elementos paratextuais a partir das ilustrações da capa, da contracapa e do título, atendendo à compreensão do essencial e à manifestação de interesse das crianças pelo conteúdo da obra.

Na seleção do livro tivemos em atenção a época em que nos encontrávamos, o texto e as imagens ilustrativas do mesmo. Pretendíamos que lessem e escrevessem pequenos textos segundo as orientações previamente estabelecidas relacionadas com o tema, tendo em conta a ortografia e os sinais de pontuação.

Como forma de dar continuidade à atividade foi lançada uma questão ao grupo/turma: que nome se dá ao senhor que distribui as cartas pelas nossas casas? De uma forma espontânea as crianças responderam que era o carteiro. Falou-se um pouco sobre essa profissão, nomeadamente sobre o que fazia o carteiro e que material precisava para desempenhar essa profissão. Proporcionou-se, então, às crianças mais uma atividade lúdica no âmbito da exploração de conteúdos matemáticos. Deu-se a possibilidade de realizarem uma simulação *in loco*. Esta consistiu numa dramatização onde teriam de inventar que trabalhavam nos correios, uma seria o vendedor e a outra simulou ser o cliente. Desta forma, as crianças puderam efetuar cálculos mentalmente sobre o valor dos produtos e, se necessário, recorriam à adição ou à subtração para finalizar a compra. Para a sua concretização foi necessário proceder-se à reorganização do espaço da sala. Antecipadamente foi colocada uma mesa como forma de balcão, uma máquina registadora e o dinheiro dentro da gaveta da caixa, o cliente tinha consigo cartas e dinheiro para poder pagar o valor do envio das cartas. Foi ainda colocada no

quadro branco uma tabela de preços, por exemplo 1 carta custava 2,50 €, 2 cartas custavam 5 € e 3 cartas 7,50 €. Esta simulação foi rotativa para que, desta forma, todas as crianças pudessem participar na atividade (*vide* figura 34).



Figura 34. Simulação de uma ida aos correios (funcionário e cliente)

Pudemos inferir que a atividade correu bem, pois as crianças demonstraram entusiasmo pelo facto de haver material que puderam manipular, algo que era diferente da sua rotina diária. Isso notou-se não só pelo interesse, mas pela forma persistente que nos foram pedindo para voltar a fazer a mesma atividade, facto este que, na nossa perspetiva, demonstrou interesse e motivação pela atividade selecionada. Consideramos que este tipo de exploração de um conteúdo, ao permitir a manipulação de objetos próximos da realidade, estimulou o pensamento matemático, bem como deu a possibilidade, a cada criança, de colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Neste sentido, concordamos com Ponte et al (2007) quando referem que “a aprendizagem da Matemática inclui sempre vários recursos. Os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1.º ciclo” (p.9). Assim, a utilização de dinheiro para trabalhar as duas operações matemáticas (a adição e a subtração) de uma forma diferente e motivadora, pensamos nós, foi crucial para que, posteriormente, pudéssemos propor a resolução de problemas que, como se sabe, se encontra associada ao raciocínio e à comunicação (Bívar, et al., 2013). Com o recurso ao dinheiro (material estruturado disponível no centro de apoio à prática pedagógica da Escola Superior de Educação) as crianças representaram a sua ideia matemática, sendo que consideramos estas “representações ativas porque estão associadas à ação. A

importância deste modo de representação decorre do pressuposto de que o conhecimento surge através da ação” (Boavida, 2008, p.71). As crianças, nesta atividade, tiveram a oportunidade de efetuar o cálculo mental, sendo que este deve ser desenvolvido desde o início do 1.º Ciclo do Ensino Básico e são “múltiplas as situações do dia a dia da sala de aula que permitem trabalhá-lo”, por isso, “a destreza de cálculo é essencial para a manutenção de uma forte relação com os números, para que os alunos sejam capazes de olhar para eles criticamente e interpretá-los de modo apropriado” (Ponte et al., 2007, p.10).

Aproveitando-se a abordagem efetivada à profissão de carteiro as crianças foram convidadas a realizar um jogo de mímica. Distribuiu-se por cada criança um objeto que identificava uma determinada profissão. Cada uma das crianças dirigia-se à frente e, partindo desse objeto, teria de exemplificar através de um jogo de mímica a profissão que lhe tinha sido sorteada e os restantes colegas tinham que adivinhar (*vide* figura 35).



Figura 35. Mímica realizada por uma criança

Corroborando as palavras de Tavares, pensamos ter perspectivado “uma atividade proposta por um adulto – portanto, mais ligada ao quotidiano – através da qual o ‘como se’ é elaborado com a finalidade de estabelecer uma comunicação, não só entre os elementos do grupo, mas também entre estes e os observadores” (citado por Gomes, 2011, p.67). Foi neste sentido que procuramos proporcionar às crianças atividades que fossem ao encontro das características que faziam corresponder a cada profissão, aproximando as crianças à realidade. Em seguida, após finalizarmos o jogo da mímica, e como forma de descobrirmos a profissão que cada criança gostaria de desempenhar futuramente, pedimos que, sem ajuda de qualquer material, apenas dizendo com a boca sem pronunciar a palavra, qual era a profissão que pretendiam seguir no futuro. Este

jogo não poderia ser de outra forma, foi sem dúvida interessante, embora tivesse sido um pouco difícil, porque nem todas as profissões foram desvendadas. As crianças encontraram outra forma de comunicar a profissão sem a nossa ajuda: colocaram no quadro a primeira letra da palavra e a última e, a partir daí, a criança que estava à frente foi dizendo sem pronunciar em voz alta as letras que faltavam até completar o nome da profissão. Esta forma de fazer encontrada pelas crianças tornou a atividade ainda mais interessante e dinâmica, não só conseguimos trabalhar a mímica como abordamos competências no domínio da oralidade.

A atividade abrangeu uma outra forma de comunicação: a comunicação não-verbal. As crianças perceberam que, para comunicarmos, não precisamos propriamente de escrever ou de verbalizar, podemos fazê-lo através de gestos ou expressões faciais. Tal como refere Ostrower, criar é comunicar, estabelecer vias de comunicação em diversos níveis, ou seja “toda a forma é forma de comunicação ao mesmo tempo que forma de realização” (citado por Jesus, 2002, p.68). Também esta atividade assentou mais numa vertente lúdica o que não quer dizer que a criança por jogar, não aprenda, pelo contrário. Segundo Moyles, “a educação lúdica contribui e influencia a formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente” (citado por Ferraz, 2002, p.124).

Posteriormente distribuímos por cada criança uma folha A4, bem como uma imagem correspondente a cada profissão. As crianças colaram a imagem na folha A4 e escreveram a profissão que correspondia à imagem e ilustraram com objetos que fizessem parte dessa mesma profissão, por exemplo, o médico, precisava de uma bata, seringas, medicamentos, luvas, etc. (*vide* figura 36).

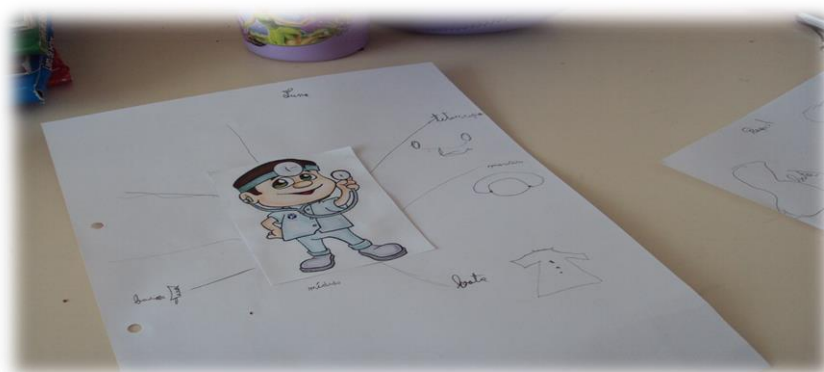


Figura 36. A criança faz a legenda da figura identificando a profissão

Segundo Roldão (2004) o estudo do meio deve assentar em pressupostos “metodológicos de exploração activa da realidade e de descoberta” (p.31), daí que as atividades propostas tenham sido pensadas para que a criança adquirisse conhecimentos através da descoberta. Ainda na linha de pensamento de Roldão (2005) concordamos que a criança está constantemente à descoberta de si própria, dos outros seres humanos e do meio envolvente que a rodeia.

3.2.2. Experiência de ensino aprendizagem: *O Elmer*

No 1.º Ciclo do Ensino Básico não existe nenhum decreto que obrigue um professor a seguir a ordem de lecionação das componentes do currículo. Existe sim um decreto que estipula as horas semanais para cada uma dessas componentes³. Queremos com isto dizer que o facto de iniciarmos o dia com Português ou Matemática ou qualquer uma das outras componentes do currículo é irrelevante. Na minha opinião o facto de começarmos por uma obra literária para a infância poder-nos-á ajudar a criar a necessária conexão com as outras componentes, mas não significa que não se consiga essa mesma conexão se iniciarmos com qualquer uma das outras. Qualquer uma destas experiências foi tida em conta na abordagem que realizamos ao longo da PES na exploração dos conteúdos.

A Experiência de Ensino e Aprendizagem (EEA) que relatamos de seguida faz prova de que a conexão entre a Matemática e as outras componentes do currículo também contribui para a existência de um fio condutor na aprendizagem, tornando-a também significativa para as crianças.

Numa fase inicial apresentamos a exploração e reflexão dos sólidos geométricos, partindo de materiais manipuláveis e flexíveis ao manuseamento pelas crianças, e posteriormente, fez-se o registo do que se observou e dos resultados que observamos no decorrer da atividade. Numa fase seguinte e como forma de ligar uma área com a outra, prosseguimos para a componente curricular de Português com a exploração de uma história que estava relacionada com um dos materiais utilizados na atividade anterior. Desta forma, para além de uma exploração paratextual, trabalhamos várias formas de leitura, através de jogos e, posteriormente executamos atividades de escrita relacionadas

³ “Português – mínimo de 7,0 horas; Matemática – mínimo de 7,0 horas; Estudo do Meio – mínimo de 3,0 horas; Expressões Artísticas e Físico-Motoras – mínimo de 3,0 horas; Apoio ao Estudo – mínimo 1,5 horas; Oferta Complementar – 1,0 hora; Atividades de Enriquecimento Curricular – 5,0 a 7,5 horas; Educação Moral e Religiosa [opcional] – 1,0 hora” (Decreto-Lei n.º 91/2013, pp.4014-4015).

com a leitura da história, como por exemplo palavra puxa palavra. Procedemos então à redação de textos de uma forma criativa, ou seja, procuramos proporcionar às crianças um leque de atividades diversificadas, de modo atingir os objetivos pretendidos.

Numa outra etapa da nossa aula, trabalhamos as expressões, mais propriamente Expressão Artística mais propriamente a expressão plástica levando a criança a contactar com materiais diferentes. Numa última fase da nossa aula foi nossa pretensão levar a criança a conhecer os sinais de trânsito, recorrendo a estratégias reais lúdicas, mas de igual forma educativas, no sentido de proporcionar à criança a aquisição de novos conhecimentos. Nesta EEA, como veremos, os diálogos que se proporcionaram acabaram por comprovar que os conceitos e os procedimentos adotados no ponto de vista da matemática, deram especificidades a cada uma das outras componentes do currículo.

Para a sua concretização cingimo-nos a três etapas fundamentais. A primeira teve a ver com a realização de uma tarefa como forma de motivar as crianças para depois passarmos para o ponto auge da nossa experiência de ensino e aprendizagem. Optamos por uma motivação inicial por a considerarmos fundamental em qualquer concretização de uma tarefa, pois é a partir daqui que a criança se envolve na aprendizagem e se lhe desperta o interesse e a atenção por aquilo que se pretende explorar.

O professor deve criar um ambiente de aprendizagem significativo para que, desta forma, a criança se sinta bem consigo própria e que, necessariamente, seja capaz de construir novos conhecimentos. Nesta fase da EEA o jogo que proporcionamos às crianças foi pensado e realizado no sentido de criar curiosidade e captar a sua atenção. Como referem Viana, Teixeira e Vieira “o jogo é uma actividade que agrada e entusiasma quase toda a gente. Há uma ligação grande? entre o jogo e a Matemática [...]. Sendo assim parece-nos importante que se jogue inclusive nas aulas” (citado por Reis e Abreu, 2004, p.3).

O jogo que proporcionamos às crianças passou por 3 etapas fundamentais, tal como foi dito anteriormente. Começamos por um breve diálogo com as crianças sobre os procedimentos/regras que teriam de ter em conta para pudermos prosseguir para o jogo. Foi distribuída, por cada criança, uma peça de um puzzle, (mas nunca foi por nós desvendado de que se tratava de um puzzle). Em torno deste puzzle, surgiram conversas paralelas. As crianças tentavam adivinhar o que dali poderia surgir. Apresentamos alguns dos discursos que foram surgindo à medida que íamos distribuindo as peças "mistério".

Diana: - *Estas peças tem várias formas. Olha Duarte, a minha peça tem a forma de uma asa de uma borboleta.*

Duarte: - *A minha parece um capacete. Mas o que poderá ser este puzzle?*

Marco: - *A minha tem vários bicos, não consigo perceber. Professora podemos virar a peça?*

Professora Estagiária: - *Não, pois o jogo começa por aqui, descobrindo o que tem dentro de cada um desses envelopes. Só depois podem virar a peça.*

Jorge: - *Mas porque tem cada peça um número?*

Diana: - *Para podermos formar o puzzle por ordem Jorge.*

Marco: - *Então é melhor começarmos, porque não consigo adivinhar o que poderá ser.*

Liliana: - *Deve ser um animal.*

Professora Estagiária: - *Porquê um animal Liliana? E não outra coisa?*

Liliana: - *Porque eu tenho uma peça que me faz lembrar um animal.*

Diana: - *Que peça tens?*

Liliana: - *Esta peça é comprida, faz-me lembrar uma tromba de um elefante.*

Diana: - *Sim tens razão, sendo assim a minha também me faz lembrar um animal.*

Professora Estagiária: - *Então quer dizer que se trata de um animal? É isso que vos parece?*

Diogo: - *Oh! Não deve ser nada disso, professora traz sempre coisas diferentes, não ia trazer um puzzle de um animal, seria demasiado fácil.*

Professora Estagiária: - *Fácil Diogo, será? Então o que achas que poderá ser?*

Diogo: - *Não sei, a minha peça não me faz lembrar nada.*

(Nota de campo n.º 10, 3 de fevereiro, 2014)

Após a escuta e o diálogo dirigido, prosseguimos a nossa atividade. As peças, quando distribuídas, foram colocadas com a parte da frente da peça para baixo, pois no verso de cada peça havia um envelope que continha um enigma. As crianças só podiam voltar a peça do puzzle depois de responderem corretamente aos enigmas, e só depois é que poderiam colocar a peça no chão da sala até se formar o puzzle mistério. Os enigmas foram sendo descobertos e o puzzle começou-se a formar e, sem mais dúvidas, o mistério foi sendo desvendado pelas crianças à medida que iam colocando as peças no chão. As respostas aos enigmas foram sendo resolvidas no quadro para que todas as crianças pudessem perceber a resolução e a transcrevessem para o seu caderno diário (*vide* figura 37).



Figura 37. Resolução de um enigma no quadro

Neste processo de descoberta voltamos a ouvir comentários entre as crianças. Algumas iam afirmando que as suspeitas que tinham começavam a fazer sentido, ou seja, que afinal se tratava de um animal e que era um elefante colorido, tal como tinham constatado, anteriormente, algumas das crianças. Esta atividade, foi muito produtiva, pois consideramos que para além de levar a criança a raciocinar sobre a resolução dos enigmas matemáticos também lhe proporcionou uma aprendizagem significativa através do jogo lúdico.

O envolvimento de todo o grupo foi uma constante ao longo do desenrolar de toda a atividade, desde a colocação da peça número 1 até à colocação da peça número 22, pois queriam ver o resultado final... (vide figuras 38 e 39).



Figura 38. Criança a resolver um dos enigmas



Figura 39. Construção do puzzle

Depois desta primeira atividade, e já com o puzzle construído, pedimos ao grupo que se dirigisse à frente, até ao local onde estava o puzzle "elefante", e convidamos todas as crianças a sentarem-se à sua volta. Questionamos as crianças sobre as possíveis figuras geométricas que conseguiam descobrir no puzzle: *será que há alguma figura geométrica? quais são essas figuras?*. Posto estas questões, fez-se silêncio em redor do puzzle e notou-se, no olhar das crianças, a procura de possíveis respostas. Como constatamos algumas dificuldades optamos por relembrar o que eram figuras geométricas e, para tal, recorremos a alguns recursos que havíamos construído para a abordagem desse conteúdo numa aula anterior. Depois do contacto com as figuras geométricas as crianças conseguiram de imediato identificar, no puzzle, algumas com bastante clareza. Partindo desse conhecimento, prosseguimos para uma abordagem aos sólidos geométricos. Disponibilizámos sólidos geométricos em madeira para que cada criança os pudesse manusear, identificando as suas partes constituintes (arestas, vértices e faces (*vide* figura 40).

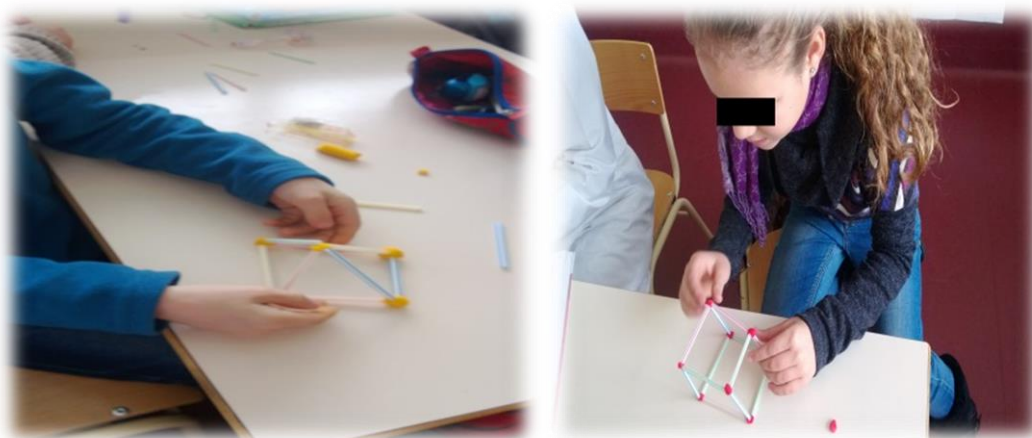


Figura 40. A criança manuseia um sólido geométrico (prisma triangular)

Depois pedimos às crianças para imaginarem um elefante verdadeiro e perguntamos se podíamos associar alguma parte do mesmo a um sólido geométrico. As respostas das crianças foram rápidas e espontâneas, pois conseguiram identificar a tromba e as pernas dizendo que lhes fazia lembrar um cilindro e os olhos uma esfera. Este tipo de tarefa permitiu trabalhar os sólidos geométricos, oferecendo às crianças a possibilidade de manipularem e compararem objetos com dimensões tridimensionais. À medida que as especificidades dos sólidos iam sendo constatadas, os nomes dos sólidos geométricos eram verbalizados e registados. Este registo foi feito, numa primeira fase, com todo o grupo. As crianças vinham aleatoriamente à frente da sala onde tinham uma cartolina com as respetivas especificidades já inscritas e os sólidos previamente construídos. As

crianças tinham que pegar nos sólidos, falar sobre as suas características e colá-los de forma a fazer corresponder cada um à sua especificidade.

Na atividade seguinte, todas as crianças tiveram a possibilidade de construir sólidos geométricos, utilizando como materiais de construção plasticina e palhas. Primeiro explicamos como poderíamos, através da plasticina, formar qualquer tipo de formas, uma vez que tínhamos perante nós um tipo de material maleável e fácil de manusear. Exemplificámos, em primeiro lugar, elaborar um dos possíveis sólidos que podíamos construir, e utilizamos como exemplo o cubo. As crianças puderam perceber a funcionalidade dos materiais, isto é, com as palhas podiam fazer as arestas e com a plasticina os vértices, deixando as faces abertas. Posto isto, começamos por distribuir os materiais pelas crianças. Inicialmente deixamos que as crianças explorassem e manipulassem livremente o material. Passado algum tempo sugerimos que fizessem a construção de um dos sólidos geométricos que visualizaram no decorrer da aula. Foram surgindo alguns sólidos geométricos. Estas atividades permitiram desenvolver nas crianças capacidades de visualização espacial e de perceção da posição no espaço (*vide* figuras 41 e 42).



Figuras 41 e 42. Construção de sólidos geométricos

Dando continuidade ao estudo sobre os sólidos geométricos projetamos algumas imagens reais e pedimos às crianças que fizessem associações entre as imagens e os sólidos. Anotamos um exemplo do diálogo que durante essa projeção surgiu:

Professora Estagiária: - *Conseguem ver o que está projetado no quadro?*

As crianças: - *Sim conseguimos.*

Professora Estagiária: - *Bernardo o que está aqui projetado?*

Bernardo- *Um cilindro.*

Professora Estagiária: - *Que outra figura te faz lembrar?*

Bernardo: - *Uma bola.*

Diogo: - *Não só professora, a roda de uma bicicleta.*
 Susana: - *Os nossos olhos.*
 Professora Estagiária: - *Então é verdade se disser que existem outros objetos que podem fazer lembrar sólidos geométricos.*
 As crianças: - *Sim é verdade professora.*
 Professora Estagiária: - *E esta figura aqui o que te faz lembrar Marta?*
 Marta: - *Humm, não sei professora.*
 Professora Estagiária: - *Imagina que te apetece um gelado e vais comprar um corneto, que sabor gostas?*
 Marta: - *Morango professora.*
 Professora Estagiária: - *Então vais comprar um corneto de morango, que sólido te faz lembrar um corneto?*
 Marta: - *Um cone.*
 Professora Estagiária: - *Então este sólido que está representado no quadro é um?*
 Marta: - *Cone professora.*
 Professora Estagiária: - *Olhem este sólido geométrico, é muito diferentes dos que estamos habituados a ver. Qual será este sólido?*
 Fernanda: - *Parale... (as crianças tiveram dificuldade em pronunciar a palavra paralelepípedo).*
 Professora Estagiária: - *Pois é Fernanda é um paralelepípedo. O que te faz lembrar este sólido?*
 Fernanda: - *Uma caixa.*
 Bernardo: - *Professora, uma caixa de fósforos.*
 Professora Estagiária: - *Muito bem Bernardo.*

(Nota de Campo n.º 11, 3 de fevereiro, 2014)

A visualização de uma apresentação, com recurso ao *Programa PowerPoint* da *Microsoft Office*, sobre os sólidos geométricos foi uma estratégia de consolidação de conhecimentos que optámos por mostrar e explorar com as crianças.

Esta atividade foi produtiva no sentido em que as crianças conseguiram colocar em prática os conhecimentos. Numa tarefa seguinte, as crianças registaram, individualmente, no caderno diário, os nomes dos sólidos geométricos bem como as suas especificidades (faces, vértices e arestas). No fim, corrigimos, em grupo, no quadro, para que as crianças fossem verificando os seus registos, caso tivessem alguma dúvida ou até mesmo algum erro.

A atividade seguinte iniciou-se com apresentação da capa do livro da história “Elmer” de David Mckee às crianças sem que, estas pudessem ler o título, uma vez que se encontrava tapado. Solicitámos a participação das crianças para que, partindo do puzzle que tinham construído e da capa da história, inventassem possíveis títulos para a história. Então, a partir deste convite surgiram os mais diversificados títulos: *O elefante às cores; O elefante que gostava de ser colorido; O elefante arco-íris; O elefante que comia cores; O elefante diferente; O elefante trapalhão*, entre outros. Foi visível que a

imaginação das crianças se desenvolviam em torno da cor do elefante. Significa que as crianças partiram de um ponto para criarem as suas ideias para os títulos sugeridos que foram sendo registados no quadro. Mas o mistério sobre o título do livro continuou. Solicitámos também às crianças que identificassem o autor e o ilustrador da história. Neste sentido, deu-se a oportunidade às crianças de realizarem inferências sobre o seu conteúdo para além de poderem retirar todas as informações que um livro nos fornece a partir da capa, da contra-capa e da lombada. Consideramos, por tal, importante que se faça na fase da pré leitura uma exploração dos elementos paratextuais do livro.

Foi com alguma rapidez que as crianças nos informaram sobre o autor e que o nome do ilustrador não se encontrava na capa do livro. Esta intervenção, feita pelas crianças, só demonstrou o conhecimento face ao reconhecimento do nome do ilustrador e da possibilidade dessa referência estar num outro espaço do livro. Após as crianças responderem a algumas questões, começaram por pedir que fosse desvendado o mistério sobre o título do livro. Acedemos ao pedido e começamos a retirar o papel, desvendando letra por letra, e como forma de tornar o momento interessante e espicaçar a curiosidade das crianças para cada uma das letras desvendadas enunciaram duas palavras começadas por essa mesma letra. Não deixamos de considerar importante esta atividade que nos surgiu no momento, afinal o professor pode e deve interpelar/alterar a aula sempre que esta se proporcionar e for adequada a sua alteração.

É o professor que conduz/orienta a aprendizagem das crianças e, desta forma, pode alterar a estratégia sempre que achar oportuno e verificar outros interesses da parte das crianças. Posto isto foi desvendado o título da história, as crianças ficaram com ar de espanto, porque se aperceberam que nem sempre a ilustração do livro da história nos remete para o título.

De imediato surgiu um diálogo que achamos interessante partilhar uma vez que, se verifica o envolvimento do grupo na interpretação e exploração dos elementos paratextuais do livro.

Diogo-Professora, mas o título da história não tem nada haver com o elefante.

Professora Estagiária: - Diogo o título da história muitas das vezes não tem nada a ver com a ilustração.

Diogo: - Mas por quê Elmer, professora?

Professora Estagiária: - Não será o nome do elefante Diogo, o que achas?

Diogo: - Sim, se calhar!

Liliana: - Tu também tens um nome Diogo, por isso o elefante também tem direito.

Diogo: - O meu cão chama-se Dico, por isso o elefante também pode ter um nome.

Duarte: - *Mas professora, Elmer pode não ser o nome do elefante.*

Diogo: - *Claro que é!*

(Nota de campo n.º 12, 3 de fevereiro, 2014)

Depois de um momento de reflexão e diálogo com o grupo, demos seguimento à nossa experiência de ensino e aprendizagem, debruçamo-nos sobre a leitura da história. A leitura da história foi feita pelas crianças. Projetamos a história no quadro interativo e procederam à leitura. Posto isto, sugerimos o reconto da história de uma forma lúdica e criativa e, para tal, solicitamos a participação das crianças para o reconto da história partindo apenas de imagens da história. Foram colocadas imagens da história no quadro por ordem e as crianças, em grupo, fizeram o reconto. Após o reconto da história estabelecemos um diálogo com elas para que partilhassem as suas ideias relativas à interpretação do texto, criando-se um momento de reflexão crítica. Percebemos que, este trabalho de compreensão de um texto influencia também a qualidade da expressão e consequente exposição oral as crianças, por exigir delas uma estruturação e um rigor cada vez maiores na expressão do que querem dizer e partilhar com os outros.

Informamos as crianças que esta história tinha uma mensagem e questionamos: *Qual será a mensagem que a história do Elmer nos quer transmitir?* Foi uma questão à qual as crianças não tiveram uma resposta imediata, e então procedemos, criando um momento de diálogo de forma a envolver a criança na exploração e interpretação da mensagem:

Professora Estagiária: - *Esta história quis-nos transmitir algo. Ora pensem comigo, o Elmer era um elefante...*

Digo: - *Diferente, pois era de várias cores.*

Professora Estagiária: - *É isso mesmo, e os seus amigos também eram diferentes?*

Diana: - *Sim, eram diferentes do Elmer, tinham cor cinzenta tal como os elefantes do Jardim Zoológico.*

Professora: - *Então o Elmer por ser diferente, não tinha amigos certo?*

Jorge: - *Não professora, eles até prepararam uma festa para ele!*

Professora Estagiária: - *Ai foi? Então explica-me lá que festa foi essa?*

Jorge: - *Foi uma festa que fizeram para o Elmer, em que os amigos pintavam-se de várias cores e o Elmer pintava-se de cinzento.*

Professora Estagiária: - *Ah! Então isso foi uma forma que os amigos do Elmer encontraram para ele não se sentir diferente. Mesmo tendo uma cor diferente não deixava de ser um elefante.*

Liliana: - *Sim professora. Eles gostavam muito do Elmer e então fizeram essa festa.*

Professora Estagiária: - *Então agora já sabemos que mensagem a história do Elmer nos queria transmitir.*

Raquel: - *Sim professora eu sei, mesmo sendo diferente podemos ter amigos. Eu tenho um primo cego que é diferente de mim, e eu gosto muito dele, mesmo não podendo me ver nem conseguir brincar da mesma forma comigo.*

(Nota de campo n.º 13, 3 de fevereiro, 2014)

Durante o diálogo procuramos escutar e dar a palavra às crianças nos momentos de intervenção, de forma a percebermos as atitudes que as crianças tinham face a pessoas diferentes e o respeito que diziam ter para com os outros. Apercebemo-nos também sobre os valores que estas possuíam sobre amizade e a aceitação das diferenças perante uma sociedade cultural diversificada. É importante nesta fase escolar a exploração destes assuntos com as crianças, de modo a prepará-las para a vivência em sociedade, sendo fundamental familiarizar a criança para a diversidade cultural, preparando-a para a prática de cidadania rica em valores, atitudes e princípios.

Para além da leitura efetuada à história “Elmer” a atividade que propusemos às crianças foi no sentido de criar também o gosto pela escrita, pois a aprendizagem da leitura e da escrita são atividades que serão sempre consideradas como complementares uma da outra e, por isso mesmo, as Metas Curriculares associem Leitura e Escrita como um só domínio para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Alguns dos princípios orientadores das Metas Curriculares, ao nível da eficácia do ensino da leitura e da escrita (domínio LE) sugerem que na produção escrita se torna fundamental respeitar três fases, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão. Em geral, anotam-se também como necessários cinco momentos no processo de aquisição de um desempenho no âmbito da escrita, a saber: a) a leitura e análise de textos modelo de natureza idêntica àquele que se pretende que o aluno venha a ser capaz de escrever; b) dependendo da tipologia, a ativação de conhecimentos ou a pesquisa de informação (em grande ou em pequeno grupo, ou individualmente), no sentido da preparação do texto a escrever; c) a planificação; d) a produção do texto; e, e) a revisão do texto.

No caso de se pretender a criação de textos de determinada tipologia, poderá ser necessário o fornecimento de informação específica por parte do professor. Ou seja, cada professor, fazendo uso dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos poderá adotar os procedimentos que considere mais adequado para que o ensino se faça de tal modo que as crianças adquiram e revelem cada um dos desempenhos descritos nas Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012).

Contando que tínhamos a nosso cargo uma turma do 2.º ano e tendo consciência do princípio da progressão atribuído às Metas Curriculares de Português, pretendíamos realizar uma atividade de escrita de forma que as crianças adquirissem o seguinte descritor de desempenho: “escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema e utilizando corretamente as marcas do gênero e do número nos nomes, adjetivos e verbos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p.17). Para tal pensamos realizar uma atividade de escrita criativa para desenvolvermos a criatividade das crianças e envolvê-las na produção escrita.

É necessário que as crianças, gradualmente, vão evoluindo no que toca à escrita, sendo que o exercício caligráfico e alfabético são muito importantes na aprendizagem da escrita numa fase inicial. Como afirma Batista (2005)

na escrita elementar faz-se a aprendizagem dos mecanismos da escrita, ou seja, associam-se os sons da linguagem (fonemas) às letras (grafemas), combinam-se as letras entre si e, por fim, escrevem-se as palavras sem necessidade do recurso à cópia do modelo (p. 54).

Para a concretização da nossa atividade começamos por distribuir, por cada criança, uma folha de papel de desenho em formato A4 onde cada uma delas teria que representar graficamente a expressão: *se eu fosse diferente seria*.

Notamos que esta atividade foi um desafio para as crianças, pois surgiram muitas dúvidas:

Marco: - *Oh! professora mas eu não sei como seria!*

Professora Estagiária: - *Tens que pensar se pudesses ser diferente como serias? Pensa no Elmer.*

Diana: - *Mas professora, diferente como? Um animal?*

Raquel: - *Não Diana! Olha imagina que quando nasceste tinhas o cabelo verde. Eras uma pessoa diferente. Então tens que pensar em coisas diferentes que podias ter.*

Diana: - *Ah, já entendi!*

(Nota de campo n.º 14, 3 de fevereiro, 2014)

Debruçando-nos sobre este tipo de diálogo que surgiu, pensamos que esta atividade proposta não foi de todo a mais produtiva para aquele grupo de crianças, deveríamos antes ter feito juntamente com as crianças um autorretrato coletivo, dando um exemplo concreto e, só depois, partir para o individual. Pensamos que poderia ser uma estratégia que teria outro tipo de reação das crianças. Mas isto só nos enriquece a nível profissional, pois existem estratégias que nem sempre são executadas com êxito, não por serem difíceis, mas, por vezes, impercetíveis para a criança. Como verificamos,

depois de termos explicado de outra forma às crianças o que pretendíamos que fizessem, estas já conseguiram produzir o texto.

A componente do currículo designada por Expressões Artísticas e Físico-Motoras comporta um papel fundamentalmente formativo no desenvolvimento da criança, pois permite que a esta exprima as suas ideias, sentimentos, emoções com base na arte, fugindo às representações através de moldes. Segundo Martins, et al. “cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o reinterpreta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário...” (citados por Coletto, 2010, p. 138).

Recordamos que na nossa altura de estudantes ainda nos eram dados moldes de objetos para fazermos o seu contorno e depois decorarmos. Aceitamos que nos tempos de hoje isso ainda se verifica e pratica. Não queremos dizer com isto que não o consideremos importante, uma vez que desenvolve também a destreza manual. Não concordamos é que este tipo de trabalho se torne numa rotina e que o estereótipo comece a fazer parte, de tal forma, da vida da criança que lhe corte todas as possibilidades de ser criativa, ou pelo menos de desenvolver essa capacidade. Dizemos isto de uma forma sentida pois na nossa infância essa forma de fazer foi uma rotina incontornável, isto é, foi um obstáculo, foi como cortar as asas a um pássaro, limitaram a nossa criatividade e a nossa imaginação.

Concordamos, por tal, com o que expressa o Ministério da Educação (2004) “a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies” (p.89).

A arte e todas as manifestações artísticas são importantes na vida da criança, pois contribuem para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento da sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos, pois sendo o ser humano dotado de criatividade possui o poder de aprender e de ensinar. Como advoga o Ministério da Educação (2004) “a manipulação e experiência com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (p.89).

Dando continuidade à nossa aula, sugerimos ao grupo a criação de um “Elmer da turma”. Começamos por explicar às crianças como se iria proceder a atividade. O nosso

Elmer também teria a forma de um puzzle. Distribuímos por cada uma das crianças uma peça do puzzle, previamente desenhado e cortado em cartolina. Foi-lhes dito que cada uma iria pintar a sua peça com tintas da forma como quisesse e bem entendesse, ou seja, demos à criança liberdade de criar uma peça utilizando a sua imaginação e criatividade. Em cada mesa colocamos pincéis, recipientes com tintas e um pano de limpeza, caso fosse necessário. Quando começaram a trabalhar, verificamos logo à partida o quanto esta atividade iria ser um sucesso, pois para além de aprender a ler e a escrever, é importante proporcionar às crianças momentos de criatividade e de expressão, ou seja, permitir que a criança contacte com diferentes materiais e que se expresse de outras formas. Percebemos que este tipo de atividades não era algo que fizesse parte da rotina das crianças, e isso viu-se na motivação das crianças, o brilho nos olhos e o sorriso estampado no rosto. Ao longo da atividade as crianças dialogavam umas com as outras mostrando as cores que utilizavam, os desenhos que faziam, a forma como deviam pintar, entre outros temas de conversa (*vide* figuras 43 e 44) Não poderíamos deixar de referenciar um diálogo que contextualiza o que realmente as crianças sentiram enquanto realizavam a atividade:

Diogo: - *Raquel isto é mesmo divertido.*

Raquel: - *Olha se juntarmos estas duas cores, dá outra. Que fixe!*

Liliana: - *A professora faz coisas engraçadas. Gosto muito dela.*

Diogo: - *É verdade, é mesmo fixe. Professora amanhã podemos fazer outro?*

Professora Estagiária: - *Amanhã iremos fazer outra atividade diferente.*

Maria: - *Boa!*

(Nota de campo n.º 15, 3 de fevereiro, 2014)



Figuras 43 e 44. As crianças pintam livremente as peças do puzzle do Elmer da turma

Uma vez que a estrutura curricular proposta para o Estudo do Meio propõe um processo de ensino/aprendizagem que assenta na abordagem de assuntos partindo da realidade próxima das crianças consideramos fundamental trabalhá-la para proporcionar aprendizagens significativas por parte das crianças. É no mundo que a criança vive que

esta começa a entender e a encontrar justificações para muitas das suas dúvidas. Cabe ao professor, proporcionar às crianças momentos ricos de aprendizagem no que se refere à realidade das crianças. Deve, assim, refletir sobre as práticas que preconiza, alargando e enriquecendo a aprendizagem das crianças. Será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto direto com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade que as crianças “irão aprendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos” (Ministério da Educação, 2006, p.102).

Como forma de darmos continuidade ao tema que abordamos anteriormente e de modo a fazermos integração com as outras componentes do currículo falamos um pouco sobre a vida do elefante. Foi um tema que permitiu à criança dar asas à sua imaginação e estimular a sua curiosidade. Começamos por colocar um pequeno vídeo no quadro interativo sobre o elefante. Este vídeo mostrava como eram os elefantes utilizados na Índia, ou seja, mostramos que também serviam de meio de transporte. Esta informação suscitou nas crianças admiração, pois a ideia que tinham era dos elefantes no jardim zoológico ou no circo. Partindo deste ponto, questionamos as crianças: *E como serão transportados os elefantes para os jardins zoológicos?*. Obtivemos respostas de imediato referindo o meio de transporte: camião. Foi neste sentido que começamos a trabalhar os meios de transporte com as crianças, questionando-as e deixando-as refletir sobre as suas opiniões e ideias. A atividade que pensamos realizar em seguida com as crianças, foi uma atividade que na fase da planificação suscitou em nós um desânimo. O que queremos com isto dizer é que sentíamos que não era uma atividade muito rica, pretendíamos fazer algo com outra dimensão. A verdade é que na fase da execução ficamos muito surpreendidas, pois verificamos que o simples se pode tornar numa atividade muito rica e estimulante para as crianças. Afirmamos isto porque percebemos que as crianças participaram na atividade com gosto e isso levou-nos por outro caminho. Distribuímos, por cada uma das crianças, imagens de meios de transportes. Estas pintaram e depois construíram o mural de parede dos meios de transportes. Fizeram um cenário identificando os diferentes meios de transportes (*vide* figuras 45 e 46).



Figuras 45 e 46. Construção do cenário dos meios de transportes e resultado final

Partimos do mural que as crianças construíram e questionamos: *Como poderiam os meios de transportes terrestres circular se não existissem sinais de trânsito?* Todas as crianças foram unânimes na resposta, pois logo nos disseram que era uma confusão e que haveria muitos acidentes. Dando sentido ao diálogo dirigido, enquanto estratégia, e perguntamos que sinais conheciam. Disseram quase todos os sinais que precisavam de saber. Mais tarde verificamos que todos esses sinais estavam no caderno diário das crianças e eu já tinham andado a folhear o manual. Contudo a intervenção feita pelas crianças foi pertinente e não foi pelo facto de já terem esse conhecimento que não deixaram de se envolver e mostrar. Numa maquete já preparada por nós, pedimos às crianças que construíssem os sinais de trânsito para depois serem colocados devidamente na maquete como forma de a completar. Posto isto, pedimos às crianças que viessem para a frente e que trocassem entre elas os sinais que construíram, e fizessem uma roda em torno da maquete. Com a maquete no chão, à medida que íamos explorando os trajetos entre as várias instituições públicas (correios, escola, hospital, etc.) colocávamos os sinais de trânsito até a completarmos (*vide* figura 47).



Figura 47. A maquete dos sinais de trânsito construída pelas crianças

No decorrer da atividade verbalizamos constantemente com as crianças e, por vezes, questionávamo-las sobre as formas geométricas dos sinais de trânsito que construíram, sobre as regras que deveríamos respeitar ao caminharmos pelo passeio, entre outras. Neste diálogo as crianças foram referindo certas regras que deveríamos respeitar, como por exemplo, ao atravessarmos nas passadeiras, na rua mesmo sem passadeira, quando saímos do carro como devemos fazer, etc. Tornando este tema mais interessante e enriquecedor sugerimos às crianças a realização de uma simulação rodoviária. Esta atividade foi realizada noutra espaço mais amplo, sem mobiliário. O espaço foi previamente preparado por nós durante o intervalo e só depois de estar tudo organizado como planeado, isto é, com as estradas desenhadas no chão, com os sinais em grande dimensão, os coletes e os volantes é que levamos as crianças para esse local. O espaço torna-se um aspeto fulcral na concretização da atividade, pois como refere Gomes (2011) o espaço aberto é considerado um dos aspetos determinantes para que se desenvolva a espontaneidade, onde o jogo revela a imprevisibilidade dos acontecimentos, numa relação com o efeito surpresa. Com as crianças no espaço procedemos à explicação da tarefa. Para a concretização da simulação foram atribuídos alguns papéis a cada uma das crianças, umas fizeram de carros (com volantes feitos em cartão) e outras foram os peões que circulavam nos passeios assim como nos demonstra a seguinte figura (*vide* figura 48).



Figura 48. Simulação rodoviária pelas crianças

Como advoga Moreno, o conceito de “papel” é definido como “a representação simbólica, percebida tanto pelo indivíduo como pelos outros, da maneira de ser e de agir que o indivíduo assume no momento preciso em que reage a uma dada situação, na qual outras pessoas ou objetos estão empenhados” (citado por Gomes, 2011, p.58). Esta atividade de índole lúdica não foi mais nem menos do que uma estratégia pela qual optámos de forma a que as crianças colocassem em prática os conhecimentos que tinham adquirido e o principal objetivo foi no sentido de levar a criança a participar e a contactar com a realidade (embora simulada), preparando-a para o mundo exterior.

No final do dia fizemos uma reflexão em grande grupo e percebemos que a curiosidade sobre o elefante se mantinha. Neste sentido não poderíamos deixar passar a curiosidade que estas crianças manifestaram quando estivemos a falar sobre o elefante e o diálogo que surgiu sobre a dentição do mesmo. Uma vez que um dos temas que teríamos de abordar era sobre hábitos de higiene dentária, nada melhor do que seguir os interesses das crianças. Em seguida apresentamos um diálogo que surgiu no decorrer dessa reflexão:

Inês: - *Professora onde vive o elefante?*

Diogo: - *Olha na floresta.*

Diana: - *E nos Jardins zoológicos.*

Inês: - *Pois é! Eu também já os vi lá.*

Diana: - *É verdade professora que os elefantes só têm dois dentes?*

Diogo: - *Claro que não, aqueles são os maiores e não cabem todos dentro da boca.*

Crianças: - *(Risos)*

Marco: - *Mas eu nunca vi os outros dentes! Só aqueles compridos. Mas como será que os elefantes mastigam a comida com aqueles dentes? Não entendo!*

(Nota de campo n.º 16, 3 de fevereiro, 2014)

Posto isto, começamos a pensar numa atividade rica para que pudessemos abordar o tema e desmistificar a curiosidade das crianças investigando sobre a forma como comem os elefantes. Depois de colocarmos esta hipótese de trabalho fomos aconselhadas a seguir os conteúdos presentes no manual (Hábitos de Higiene Diária).

Atendendo aos conteúdos a trabalhar “Hábitos de Higiene Diária” programamos uma atividade prática experimental e laboratorial para que as crianças conhecessem e contactassem, não só com uma experiência fora do seu quotidiano escolar como também com materiais diferentes do habitual.

Sabíamos de antemão que as crianças quando ingressam na escola já trazem consigo concepções alternativas, isto é, já possuem conhecimentos adquiridos fora do

contexto escolar. Neste sentido, é da responsabilidade do professor proporcionar às crianças atividades que demonstrem que o conhecimento que estas possuem não é o mais correto, mas o professor não pode, nem deve, dizer que o que a criança sabe está mal, mas sim conduzi-la na aprendizagem de forma a que esta entenda que afinal o conhecimento que possui não é de todo o mais correto. Desta forma, as atividades que o professor proporciona às crianças devem ajudar a reconstruir o conhecimento e não apagar o conhecimento que já possuem, pois a informação obtida e a que estão a adquirir complementam-se. Segundo Martins et al. (2007) “os professores devem ter oportunidade de (re)conhecer a importância das concepções alternativas e possíveis origens ligadas ao foro pessoal e social do aluno” (p. 25). A criança acaba por ser confrontada com dois conhecimentos e que a obriga a refletir sobre o conhecimento já adquirido com o conhecimento que esta ainda adquirir, isto é, o conhecimento vai sendo alterado com as experiências e as situações por ela vivida.

Concordamos com Martins (2007) quando refere que “aprender Ciências requer a superação das representações que o senso comum e a cultura quotidiana oferecem e que, na maioria dos casos, são extremamente superficiais, isto é, aquilo que se designa por ‘Ciência intuitiva’ dos alunos” (p.30).

A nossa atividade foi planeada em colaboração com outra sala, isto é, foi uma atividade que sugerimos às professoras cooperantes das duas salas (sala 4 e sala 9) e estas não só concordaram com a atividade como também sugeriram que o trabalho fosse em parceria. Sugeriram que cada uma de nós trabalhasse na sua sala, mas quando fosse para analisar os resultados da experiência, poderíamos fazer uma comparação entre uma turma e a outra. Consideramos a ideia interessante e enriquecedora e seria uma forma de trabalharmos em parceria. Assim a nossa atividade assentou em algumas etapas, sendo que em cada uma das etapas as crianças tiveram de refletir, bem como fazer registos. Para a implementação desta atividade prática experimental tivemos que recorrer a um guião o qual foi pensado e planeado previamente. Qualquer guião de atividade deve conter pelo menos três etapas fundamentais. Começamos por uma questão problema: *Porque é importante lavar os dentes?*, apresentamos a finalidade da atividade prática: Reconhecer a importância da higiene bucal, os materiais e, por fim, tínhamos a descrição da atividade, isto é, os procedimentos para que as crianças percebessem como é que se iria desenrolar. Depois da explicação dialogada do guião e de toda a atividade experimental mostramos uma dentição de grandes dimensões (*vide* figura 49).



Figura 49. Dentição e escova dos dentes

A partir desta dentição as crianças puderam demonstrar a forma como lavavam os dentes. A par da dentição também levamos uma escova de dentes e, aleatoriamente, fomos pedindo às crianças que viessem à frente demonstrar como procediam aquando da lavagem dos dentes. As crianças puderam manipular os materiais expostos para a atividade, facto este que, na nossa opinião, permitiu uma aprendizagem mais explícita e mais sustentada, uma vez que se lhes proporcionou a aprendizagem de conteúdos através da manipulação, sendo também claro que suscitou mais motivação e interesse. Mais uma vez, foi visível verificar as concepções alternativas que as crianças possuíam no que dizia respeito à escovagem dos dentes, pois muitas respondiam que tinham visto na televisão que era assim que se fazia e que daquela forma é que se devia fazer, pois a televisão não engana. Posto isto, deparamo-nos com um dilema, porque não foi fácil explicar às crianças que não era daquela forma mas sim de outra, não foi fácil visto que viam a televisão como um meio de comunicação credível. Para explicarmos às crianças que a forma como viam na televisão não era o processo mais correto, levamos um vídeo que mostrava dentistas a explicar como se devia proceder para a lavagem dos dentes. Após a visualização do vídeo as crianças começaram a entender que nem sempre o que se vê e ouve na televisão corresponde ao mais correto. Aproveitamos a oportunidade para chamarmos a atenção da turma para o facto de irmos sempre pesquisar em outras fontes, nomeadamente enciclopédias, pois não basta apenas ouvir uma opinião, é bom irmos verificar se realmente é assim, mas só temos certezas se recorrermos a outras fontes de pesquisa. Após o diálogo que se criou em torno da forma correta de escovar os dentes explicamos às crianças que a próxima atividade serviria para vermos se as crianças lavavam os dentes, ou não, isto é, iríamos ver a quantidade de micróbios que a boca continha. Distribuímos “meios de cultura” para um grupo de 4 elementos, palitos e guardanapos por cada criança. Cada meio de cultura estava dividido e identificado com

os nomes dos elementos do grupo. Depois de distribuídos os materiais para atividade experimental, as crianças escutaram com atenção como se iria desenrolar atividade. Começamos por referir que cada uma das crianças tinha um palito e que com esse palito e com a parte mais redonda tinham que colocar na boca e esfregar contra os dentes (vide figura 50).



Figura 50. A professora ajuda a retirar uma pequena amostra dos micróbios contidos nos dentes

Depois da recolha feita as crianças pegavam no palito e esfregavam no meio de cultura para que pudesse ser analisado. As crianças ficaram curiosas e intrigadas com o facto de podermos ver os micróbios. Apresentamos um dos diálogos que surgiu:

Diana: - *Olha! Mas como é que conseguimos ver os micróbios?*

Marco: - *Assim não dá para ver só de lupa.*

Diana: - *A minha irmã tem uma em casa, conseguimos ver as coisas pequenas maiores.*

Marco: - *Professora a lupa serve para podermos ver os micróbios?*

Professora Estagiária: - *Não. Com esta experiência também não é possível vermos logo o resultado, precisamos de ir para o laboratório.*

Diana: - *Mas que laboratório?*

Inês: - *O laboratório da escola da professora.*

Professora Estagiária: - *É verdade Diana, na minha escola há um laboratório e é preciso levar todos estes meios de cultura para uma estufa.*

Marco: - *Estufa?*

Professora Estagiária: - *Sim Marco, a estufa é um local com temperaturas elevadas que faz com que o processo de desenvolvimento dos micróbios se torne mais rápido para podermos analisar. Caso contrário demorará muito tempo.*

Diana: - *Professora para a semana já vamos ver os micróbios?*

Professora Estagiária: - *Sim, para a semana já conseguimos observar e refletir sobre a nossa experiência.*

(Nota de campo n.º 17, 3 de fevereiro 2014)

Este e outros diálogos que se proporcionaram no decorrer da aula permitiram às crianças não só ter um conhecimento face ao processo minucioso pelo qual a experiência teria de passar, mas, também, porque lhes permitiria conhecer um laboratório e alguns dos instrumentos lá utilizados. As crianças ficaram muito curiosas em conhecer o nosso laboratório, contudo, foi-nos impossível realizar a visita devido a alguns motivos institucionais da parte do centro escolar e que nos foi impossível resolver, dada a nossa condição de professora estagiária. Com a realização desta experiência não foi de toda nossa intenção que a criança manipulasse apenas objetos e instrumentos diferentes, pois o que pretendíamos era que as crianças registassem, refletissem, questionassem, e interagissem entre elas e com as professoras, partilhando ideias, opiniões, e testassem as ideias prévias. Ou seja, pretendíamos que a atividade prática criasse nas crianças um desafio intelectual que as mantivesse interessadas em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações e elaborar previsões (Martins, et al., 2007).

Percebemos que as experiências práticas, se bem conduzidas, são processos que levam as crianças a irem além das suas fantasias e sonhos. Queremos com isto dizer que as atividades práticas desenvolvem nas crianças um conhecimento holístico. Concordamos, por tal, com Martins et al. (2007) quando defendem que “as experiências de carácter prático sempre foram consideradas importantes para as crianças, sobretudo para as mais novas, como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento” (p.38).

Numa segunda etapa da nossa atividade, convidamos as crianças para a observação e comparação dos meios de cultura utilizados nas duas salas (sala 4 e 9). Fizeram-se as comparações e constatou-se que os resultados dos meios de cultura foram praticamente idênticos entre uma sala e outra, não havendo diferenças significativas a assinalar. Nesta última etapa da nossa experiência, optámos por um trabalho em equipa e pelo registo gráfico. Constituímos grupos de trabalho e distribuímos por cada grupo os meios de cultura pertencentes a cada um dos grupos e uma folha branca, tamanho A4, dividida em quatro partes iguais. Procuramos que as crianças trabalhassem em grupo, podendo, desta forma, e não menos importante, trabalhar a formação pessoal e social com as crianças.

Consideramos necessário proporcionar momentos como estes para que as crianças consigam expressar-se e manter uma postura diferente quando trabalham em grupo, sabendo ouvir, partilhar e aceitar as opiniões dos colegas. E foi com esta

intencionalidade educativa que proporcionamos este tipo de trabalho. Disponibilizamos alguns minutos para que as crianças pudessem dialogar e observar atentamente os meios de cultura. Posto isto, enquanto observavam surgiram vários diálogos entre as crianças dos grupos, de entre eles selecionamos um para partilhar no âmbito deste relatório:

Duarte: - *Olha Inês o teu está muito mais amarelo que o meu.*

Inês: - *Mas eu sei porquê! Tu foste a casa na hora do almoço e lavaste os dentes e eu como fiquei na escola não tive como os lavar.*

Duarte: - *Pois é! Mas se eu lavei os dentes porque é que ainda está amarelo, não devia estar.*

Inês: - *Porque podias não ter lavado bem, usaste fita dentária?*

Duarte: - *Não... eu não tenho isso.*

Marco: - *Os meus pais têm em casa e dizem que se deve usar sempre porque existem restos de comida que ficam entre os dentes e a escova dos dentes não consegue chegar lá, por isso usa-se a fita dentária.*

Inês: - *Mas há outras coisas como um líquido verde que também serve para lavar os dentes.*

Marco: - *Ah! Mas, isso é para refrescar a boca não lava os dentes.*

Inês: - *Pois tens razão se não lavarmos com a escova os micróbios ficam lá o líquido não é o suficiente.*

(Nota de campo n.º 18, 10 de fevereiro 2014)

Debruçando-nos sobre este diálogo verificasse que o conhecimento que as crianças partilhavam umas com as outras advinha de uma aprendizagem não formal, isto é, um conhecimento que as crianças sabem porque veem ou ouvem os seus familiares ou outras pessoas, mas que, mesmo assim, ajuda na construção e formulação de um novo conhecimento. As crianças já possuíam um conhecimento vasto sobre o tema e, isso, foi visível na comparação que uma das crianças realiza e que, a dada altura, aparece no diálogo quando faz a comparação entre uma escovar os dentes e a outra não. A observação do meio de cultura e sua aparência, verificada através da cor, levou a que esta criança tivesse este raciocínio sem ter ajuda do adulto. Posto isto, e em grupo, fizemos a observação sobre o que continham os meios de cultura, explicámos o porquê de uns terem o meio de cultura mais amarelo que outros, o que é que isso significava e de que forma poderíamos ajudar a combater os micróbios (*vide* figura 51).



Figura 51. As crianças observam com lupa os meios de cultura

Convidamos, de seguida, as crianças para a realização de outra tarefa que consistia na elaboração de um registo em forma de desenho coletivo, em grupo de quatro elementos. Em cada grupo existia uma folha dividida em 4 partes, tantas quanto os elementos do grupo. Posteriormente cada uma das crianças fazia o seu registo numa parte da folha através de um desenho. Para além do desenho as crianças puderam ainda optar por fazer o registo em forma de relato ou esquema sobre o que observaram, mas, independentemente do tipo de registo, teriam de responder às seguintes questões: *Como achas que ficam os dentes quando não são lavados?; o que deves fazer para não ficares com micróbios nos dentes?; quantas vezes tens que lavar os dentes?; e, de que outra forma podemos fazer a higiene oral?.* A folha ia rodando pelos elementos do grupo e cada um teria de completar, dando continuidade ao que o colega desenhou, respondendo às questões enunciadas, sempre com base no que observaram (*vide* figura 52).



Figura 52. Realização do registo gráfico sobre a experiência

No fim da atividade, os grupos, através de um porta-voz, apresentaram os seus registos à turma tirando as suas conclusões com base na análise que fizeram. Pensamos que esta tarefa proporcionou uma aprendizagem em colaboração. Ao longo da PES apostamos

muito no trabalho de grupo. Muitas das vezes ouvíamos dizer que o trabalho em grupo com crianças pequenas não corria bem, porque fazem muito barulho, não trabalham, ou porque não se sabem respeitar umas às outras. Percebemos que, com a prática, as crianças passam a saber trabalhar em grupo e a respeitarem-se mutuamente. Obviamente que terão de existir momentos destinados a esta forma de trabalho, pois se um professor não cria hábitos colocando as crianças a trabalhar em grupo estas nunca ficam sensibilizadas para esse tipo de trabalho. Segundo Lopes e Silva (2009) numerosos trabalhos de investigação têm demonstrado a eficácia da aprendizagem cooperativa na aquisição de competências sociais a par da realização de aprendizagens cognitivas pelas crianças de todos os níveis de ensino. Desta forma é de salientar que, para além dos conhecimentos científicos específicos, é importante desenvolver nas crianças competências sociais que permitam a sua intervenção e transformação na sociedade. Assim, concordamos que

a par do domínio de conhecimentos e de preparação técnica, a sociedade em geral, e o mercado de trabalho, em particular, esperam que a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa (Lopes & Silva, 2009, p. IX).

Considerações Finais

O presente relatório permitiu pensar e refletir sobre as experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas nos dois contextos da Prática de Ensino Supervisionada (PES), bem como nas metodologias que utilizamos. Pensamos que as experiências de ensino aprendizagem que analisamos nos permitiram conhecer as concepções prévias das crianças, de forma orientá-las para a descoberta e aquisição de novos conhecimentos, enriquecendo a sua cultura e respetiva formação pessoal e social. A ação educativa realizada acabou por ser um veículo para o enriquecimento da nossa própria formação como educador(a)/professor(a).

No decorrer da nossa ação verificamos o quanto o papel do(a) professor(a)/educador(a) é essencial não só para a criação de um ambiente educativo produtivo, como também para a construção do conhecimento das crianças. Assim, faremos uma reflexão sobre o papel do professor e do educador. Se formos analisar a imagem do professor percebemos que este, por um lado possui uma imagem de alguém com vocação profissional e, por outro, é um ser intelectual, com formação, consciente do seu papel na sociedade (Mesquita, 2011). Assim, tentamos assumir, ao longo da nossa prática um papel de um professor competente, responsável, investigador, e acima de tudo, reflexivo sobre as práticas educativas que implementamos. Tentamos construir um conjunto de competências que consideramos fundamentais para que resultassem, das nossas práticas, experiências significativas para as crianças. Paquay e Wagner refletem sobre que as competências que deve ter um prático especialista na sua ação profissional e destacam o ser, o saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-saber. Portanto, um conjunto de competências que nos coloca perante os saberes da teoria e os saberes da prática, sendo que nos deveremos também posicionar face à sociedade como atores sociais e como pessoas em relação a nós mesmas, ou seja, enquanto pessoas conscientes dos “desafios antropossociais das práticas quotidianas” e em “auto-desenvolvimento” (citados por Mesquita, 2011, p.24).

Atendendo a que pensamos ter construído para nós algum saber sistemático e comunicável, se nos posicionarmos no papel de uma educadora/professora reflexiva, resolvemos debruçar-nos também sobre as dimensões que um profissional de ensino deve fundar o seu profissionalismo e deparamo-nos com as palavras de Lee Shulman quando refere que a formação do professor está sujeita a uma evolução constante e “deve fazer apelo à multidimensionalidade dos saberes profissionais” (citado por Mesquita, 2011, p.26). Contudo, também é importante situarmo-nos no ponto de vista

de verificarmos que estes processos são pertinentes do ponto de vista da construção da identidade profissional. Segundo Sanches (2012) “os profissionais podem ser socializados segundo práticas inovadoras e estrategicamente abertas a novos modos de fazer, ser e aprender a conhecer ou segundo práticas meramente reprodutoras de dinâmicas vigentes” (p.120).

Sobre o papel que o educador de infância assume no decorrer da sua ação educativa percebemos em Zabalza que “a ideia do profissionalidade docente e as suas exigências é aplicável da mesma maneira ao professorado de educação infantil que ao dos outros níveis do sistema educativo” (citada por Sanches, 2012, p.120). Esta ação necessita de corresponder a algumas competências específicas que são entendidas por Oliveira-Formosinho, tendo em conta os seguintes aspetos:

- características das crianças, ou seja, aos seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento (globalidade), à sua vulnerabilidade física, emocional e social, e à dependência do adulto, devido à sua tenra idade.
- características dos contextos de trabalho e suas respectivas missões, considerando a diversidade de serviços em educação de infância, tais como as creches, os jardins-de-infância, a educação de infância itinerante, a animação infantil e comunitária...
- características do processo e das tarefas desempenhadas pelos educadores, considerando a sua responsabilidade pela globalidade das atividades curriculares e a interligação que existe entre as tarefas educativas e socioeducativas/cuidados (citada por Sanches, 2012, pp. 120-121).

Neste enquadramento constatamos que o educador assume a responsabilidade por desenvolver todas as áreas e domínios curriculares e favorece o desenvolvimento global de todas as crianças, tendo em atenção os interesses e curiosidades das mesmas, fazendo assim, uma articulação com os contextos educativos pelos quais passa a criança. Refletindo sobre as competências atrás mencionadas foi nossa intenção corresponder às necessidades e interesses das crianças sustentando-nos no propósito de que o educador/professor deve seguir uma linha de orientação da sua prática e refletir sobre ela. Corroborando as palavras de Day (2004)

hoje, os professores são, potencialmente, o trunfo mais importante na realização da visão de uma sociedade de aprendizagem justa e democrática (...). A sua capacidade de ajudar os alunos a aprenderem a aprender a obter sucesso será influenciada pela qualidade e pelos tipos de oportunidades de educação e

formação e pelo desenvolvimento ao longo das suas culturas escolares em que trabalham (citado por Sanches, 2012, p.127).

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma unidade curricular que apela a uma reflexão crítica, e o mesmo deverá acontecer no decorrer da nossa profissão de educador(a)/professor(a). Tal prática justifica o papel ativo que podemos desempenhar numa instituição. Corroborando as palavras de Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) “os professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem, sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre ela assim como sobre as condições que a modelam” (p.100). Desta forma, tal comportamento deve valorizar a experiência pessoal, as convicções, os valores e os diferentes saberes das crianças (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996). É neste sentido que o nosso relatório pretende demonstrar *como e de que forma* foram pensadas e refletidas as experiências de ensino aprendizagem. De acordo com Habermas “a auto-reflexão é intuição e emancipação, compreensão e libertação de dependências dogmáticas” (citado por Alarcão, 1996, p.172). É todo um processo pelo qual o professor é confrontado na sua ação educativa para obter e proporcionar aprendizagens significativas/produativas. Para tal, o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturada da ação (Alarcão, 1996).

O ambiente também é um dos pontos fundamentais para o sucesso das aprendizagens das crianças pois, tal como refere Zabalza (1992), “o ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas especiais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formativas” (p.121). Contudo, faz parte das funções do professor proporcionar às crianças ambientes acolhedores, onde as próprias se sintam bem. Como alude Zabalza (1992)

o educador deve preparar um lugar em que todos e cada um sintam que podem estar a seu gosto, em que os objectos (mesas e armários, instrumentos, jogos, cartazes e utensílios) não sejam mantidos à distância, não metam, medo, mas, pelo contrário, mereçam amor e respeito; um lugar que realmente permita o movimento, a expressão, o viver com serenidade, inclusivamente a vida (p.132).

Na nossa ação educativa uma das preocupações assentou em criar um ambiente, que apelasse ao conforto e que motivasse as crianças, quaisquer que fossem as atividades proporcionadas. As crianças, ao encontrarem um ambiente rico e facilitador de aprendizagem, constroem gradualmente a sua autonomia, promovida também através do diálogo. Daí a que os métodos de trabalho por nós utilizados nos dois contextos, no

pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, tenham recaído em trabalhos individuais e trabalhos em grupo, de modo a que a cooperação entre as crianças também pudesse ser desenvolvida. Tentamos que o nosso papel fosse o de uma educadora/professora como mediadora, ajudando as crianças a construírem aprendizagens significativas.

Não poderíamos finalizar sem antes referir a importância que os materiais curriculares e a sua manipulação tiveram na nossa ação educativa. A verdade é que sem recursos materiais as atividades propostas não teriam o mesmo sentido nas aprendizagens das crianças como tiveram com a sua utilização. Os materiais manipuláveis permitiram abordar conteúdos das diferentes áreas e facilitaram a apropriação de conhecimentos por parte das crianças.

As experiências implementadas, bem como a promoção de valores e a partilha de conhecimentos não seria possível sem os “autores” desta longa caminhada, as crianças. É de salientar o respeito e a dedicação que sempre demos às crianças e que recebemos em troca e mantivemos para com as mesmas e como refere Roldão (2005) “o professor é um eterno aprendiz...” (p.8).

Por fim, pensamos ser indiscutível a importância que esta unidade curricular assumiu na nossa formação profissional como futuras educadoras/professoras, pois a formação em dois contextos distintos permitiu-nos o contacto com duas práticas diferentes, e também o contacto com crianças diferentes, tornando-nos conscientes de todo o processo educativo.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Araújo, L. (2008). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 9-18). Lisboa: Edições Lidel.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil – recepção leitora e competência literária. In *Língua materna literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.11-32). Lisboa: Edições Lidel.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lousã: Lidel.
- Azevedo, L. Á. (2005). *Com abordar... a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Edições: Lidel.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2010). *O ensino da escrita: dimensão gráfica e ortográfica*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Baptista, M. J. A. A. (2005). *Análise e interpretação do erro ortográfico. Um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas curriculares de matemática - ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Boavida, A., Paiva A., Cebola, G., Vale, I. & Pimental, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Coimbra: Gráfico de Coimbra.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Castanheira, M. L. P. (2013). *Para a história da educação de infância em Portugal: O caso de Bragança (1934-1986)*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação-Especialidade História da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto da Educação.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Brasil: Artmed.
- Ferland, F., & Moyles, J. (2002). Contribuições dos mediadores lúdicos para a Educação Expressiva. In M. Ferraz (coord.), *Educação expressiva - um novo paradigma educativo* (pp. 117-128). Lisboa: Tuttirév Editorial, Lda.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J., e Machado, J. (2008). *Equipas educativas - para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia de la autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, S.A.
- Gomes, J. L. M. (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 ESSE do instituto politécnico de Bragança*. Tese de Doutoramento na área científica de Ciências Humanas e Sociais - Estudos Teatrais. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, S. C. P (2002). Aprendizagem e expressão - ampliando horizontes. In M. Ferraz (coord.), *Educação expressiva - um novo paradigma educativo* (pp. 65-75). Lisboa: Tuttirév Editorial, Lda.
- Laevers, G. P. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (1996). O projeto de Reggio Emilia: uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.93-135). Porto: Porto Editora.
- Lino, F. V. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In T. M. Júlia Oliveira-Formosinho, *Pedagogia(a) da infância dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 102, 109). Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lisboa: Edições Lidel.
- Martins, I. P. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, Elza C. (2011). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Formação de Professores. Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância - teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB, Núcleo de Educação Pré-escolar.

- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas. Ensino básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica (DEB).
- Niza, S. (1996). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.137- 156). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. M. (2003). *Iniciação à Matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação* (p:21). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de re(construção) de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação. In J. Formosinho., João Formosinho., Hélia Costa, *Infâncias, Contextos, Diversidades*, (p:15). Porto: Porto Editora.
- Palhares, M. G. (1997). *Emergência da Matemática no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Pires, M. C. V. (2005). *Os materiais curriculares na construção do conhecimento profissional do professor de matemática - três estudos de caso*. Tese de Doutoramento. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, Departamento de Didáctica e Organización Escolar.
- Ponte, J. P., et al. (2007). *Novo programa de Matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ribeiro, M. C. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Roldão, L. A. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1.º ciclo - fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de infância como tempo fundador: repensar a formação de e educadores para uma acção educativa integrada*. Dissertação de Doutoramento em Didáctica e Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Velosa, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro - a aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, F. L. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições ASA.
- Teixeira, M. T., & Reis, M.F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. In *Meta: Avaliação*, v. 4, n.º 11. Rio de Janeiro, 162-187. Disponível em http://www.academia.edu/3110200/A_organizacao_do_espaco_em_sala_da_aula_e_suas_implicacoes_na_aprendizagem_cooperativa, acedido a 12 de março de 2014.
- Viana, J., P. Teixeira, P., & Vieira, R. (2004). *Vamos Jogar*. In L. Reis & M. Abreu. Educação e Matemática, n.º 76, janeiro/fevereiro, 3-4. Disponível em http://www.apm.pt/apm/revista/educ76/matematica_jogo.pdf, acedido a 12 de março de 2014.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A., (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Colección Primeros años, Narcea.

Zabalza, M. A., (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Coleção Horizontes da Didáctica. Lisboa: Edições ASA.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. In *Diário da República, 1.ª série* — N.º 131 — 10 de julho de 2013, 4013-4015.

Despacho n.º 9265-B/2013. In *Diário da República, 2.ª série, Parte C* — N.º 134 — 15 de julho de 2013, 22210-(2)-22210-(5).