

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

Filipa Leite Ribeiro

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

**Ilda da Purificação Freire Ribeiro
Manuel Luís Pinto Castanheira**

**Bragança
Julho 2013**

Dedicatória

*Aos meus pais,
porque sem eles nada disto era possível.*

Às crianças.

Agradecimentos

O presente relatório representa o desfecho de uma etapa muito importante da minha vida que é o culminar da vida académica e o início da carreira profissional (assim espero). Este é um sonho que tem vindo a ganhar forma desde alguns anos, perante o qual foram várias as pessoas que me apoiaram e às quais não posso deixar de mostrar o meu eterno reconhecimento.

Agradeço em primeiro lugar às crianças, para as quais a concretização deste estágio foi dirigida e planeada, esperando que a sua presença seja uma realidade ao longo da minha vida.

Não menos importante, agradeço também aos orientadores deste relatório, assim como às professoras cooperantes, sem os quais este processo não seria possível.

– “Obrigada professora Ilda, professor Luís, educadora Rosa e professora Conceição ”

De seguida demonstro o meu profundo agradecimento aos meus pais, irmão, namorado e familiares próximos, sendo eles o meu pilar “mais firme” ao longo desta caminhada.

Por fim, mas também eles muito importantes, estendo esta gratificação a todos os meus amigos, pelas conversas, pelos conselhos, pelo apoio e acima de tudo, pela presença constante.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida com um grupo de crianças de três e quatro anos de idade em Educação Pré-Escolar e com um grupo de crianças de sete e oito anos de idade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No relatório abordamos a contextualização das instituições, a caracterização dos grupos bem como a descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas nos dois contextos. Procuramos promover experiências que fossem significativas, integradoras e socializadoras. Tentamos sempre ter em atenção os interesses das crianças, bem como, a sua participação ativa no decorrer de toda a ação educativa.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Experiências de Aprendizagem; Participação ativa.

Abstract

The present report has been carried out within the Curricular unit Supervised Teaching Practice, integrated in Master's Degree Preschool and the school first cycle of Basic Education. The Teaching Practice Supervised was developed with a group of children of three and four years old in Preschool Education and with a group of children of seven and eight years of age for the 1st cycle of Basic Education. In the report we address the context of the institutions, the characterization of the groups as well as the description of learning developed experiences in the two contexts. We seek to promote experiences with significant learning, integrative and socializing. Always try to keep in mind the interests of children, as well as their active participation in the course of all the education action. The learning experiences made are presented in descriptive and reflective way and seek to document the curricular integration held throughout the educational process. Also in this document are present the photographic records and speeches of children that help sustain the action developed.

Keywords: Preschool Education; Teaching 1. First cycle of basic education; learning experiences; active participation.

Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iii
Índice de Figuras.....	v
Índice de Quadros.....	vii
Índice de Abreviaturas.....	vii
Introdução.....	8
Capítulo I – Contextualização da prática educativa.....	10
1. Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: A praxis na continuidade educativa.....	10
2. Caracterização dos contextos.....	14
2.1. Jardim de Infância.....	14
2.1.1. O grupo de crianças da sala dos 3 e 4 anos de idade.....	15
2.1.2. Organização do ambiente educativo do Pré-Escolar.....	17
2.1.3. Organização do espaço – sala dos 3 / 4 anos.....	18
2.1.4. Organização da rotina diária.....	22
2.1.5. Interações no Pré-Escolar.....	24
2.2. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	26
2.2.1. O centro escolar.....	26
2.2.2. O grupo de crianças do 2.º ano.....	27
2.2.3. Ambiente educativo na sala do 2.º ano.....	28
2.2.4. Organização do espaço na sala do 2.º ano.....	29
2.2.5. Organização do tempo.....	30
2.2.6. Interações no 1.º Ciclo.....	31
Capítulo II – Experiências de Ensino e Aprendizagem.....	33
1. Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar...33	

1.1. “À volta da lua”	35
1.2. Explorando as sensações.....	45
2. Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	58
2.1. Em torno do livro “O Grufalão”	64
2.2. Da reciclagem à multiplicação.....	77
Considerações Finais.....	84
Bibliografia.....	89

Índice de Figuras

Fig. 1 – Planta da sala dos 3 / 4 anos.....	20
Fig. 2 – Quadro das presenças.....	20
Fig. 3 – Quadro das tarefas.....	20
Fig. 4 – Quadro dos parabéns.....	21
Fig. 5 – Quadro do tempo.....	21
Fig. 6 – Calendário.....	21
Fig. 7 – Planta da sala do 2.ºano.....	30
Fig. 8 – Livro “Os ovos misteriosos”	36
Fig. 9 – Livro “A que sabe a lua”	36
Fig. 10 – Livro “A casa da mosca fosca”	36
Fig. 11 – Gráfico “O livro escolhido”	37
Fig. 12 – Crianças a colocar os animais.....	38
Fig. 13 – Animais formados para chegar à lua.....	38
Fig. 14 – Divisão realizada pelas crianças.....	41
Fig. 15 – Roleta de contagem.....	44
Fig. 16 – Crianças a retirar da caixa um alimento.....	46
Fig. 17- Crianças a cheirar os alimentos.....	46
Fig. 18 – Crianças a sentir a textura dos alimentos.....	46
Fig. 19 - Crianças a preencher a tabela.....	46
Fig. 20- Crianças a ouvir os diferentes sons.....	47
Fig. 21- Crianças a cheirar.....	47
Fig. 22- Crianças a amassar a pasta de papel.....	49
Fig. 23 - Crianças a absorver a água da pasta de papel.....	49

Fig. 24 – Crianças a moldar a pasta de papel.....	50
Fig. 25 – Animal elaborado por uma criança.....	50
Fig. 26 – Viagem de comboio.....	53
Fig. 27 – Entrado no Jardim Zoológico.....	53
Fig. 28 - Espetáculo do leão marinho.....	53
Fig. 29 – Brincadeira no Jardim Zoológico.....	53
Fig. 30 – Crianças a iniciarem o jogo	55
Fig. 31 – Crianças à procura dos objectos.....	55
Fig. 32 – Tarefa de carater livre com o balão.....	55
Fig. 33 - Tarefa com o balão entre as cabeças.....	55
Fig. 34 – Tarefa com o balão na barriga.....	56
Fig. 35 - Desenho sobre o Grufalão.....	65
Fig. 36 – Desenho o Grufalão.....	65
Fig. 37 – Desenhos e histórias sobre a filha do Grufalão.....	68
Fig. 38 – Desenhos e histórias sobre a filha do Grufalão.....	69
Fig. 39 – Construção do pictograma.....	70
Fig. 40 – Construção do pictograma.....	70
Fig. 41 – Desenho sobre o pictograma.....	71
Fig. 42 – Máquina de desencarseração.....	74
Fig. 43 – Crianças a experimentar capacetes.....	74
Fig. 44 – Demonstração da máscara de oxigénio.....	74
Fig. 45 – Elaboração dos telefones.....	76
Fig. 46 – Elaboração dos telefones.....	76
Fig. 47 – Experimentação dos telefones.....	77
Fig. 48 – Experimentação dos telefones.....	77
Fig. 49 – Construção dos ecopontos.....	78
Fig. 50 – Trabalho final de uma criança.....	78
Fig. 51 – Trabalho final de uma criança.....	79
Fig. 52 – Trabalho final de uma criança.....	79
Fig. 53 – Criança a formar conjuntos.....	81
Fig. 54 – Construção do cartaz da tabuada do 4.....	82

Índice de Quadros

Quadro 1 – Organização do Tempo na Educação Pré-Escolar.....	25
--	----

Índice de Abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Et. al – E colaboradores

h – Horas

m – Minutos

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

ATL – Atividade de tempos livres

CAF – Componente de Apoio à Família

Introdução

O relatório final de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Através da PES pudemos colocar em prática as estratégias, procedimentos e articular os vários saberes, desenvolvendo a interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares.

As experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas, sustentaram-se numa pedagogia ativa e participativa, que valoriza a voz das crianças. Assim, no decorrer de toda a PES centramo-nos nas crianças valorizando os seus interesses e necessidades, levando-os a construir o conhecimento através da ação. É importante que se valorize e auxilie a criança no desenvolvimento da sua capacidade de observação e reflexão. Tal como menciona Mesquita (2011) “ao dar voz e ao ouvir as crianças contribui-se para a melhoria dos contextos educativos, e exploram-se outras gramáticas pedagógicas “ (pp. 15-16).

Procurámos sempre que as experiências de ensino e aprendizagem fossem diversificadas de forma a que promovessem a cooperação, entajuda, o respeito pelo outro, a socialização bem como o desenvolvimento cognitivo da criança.

A (PES) na Educação Pré- Escolar (EPE), foi realizada num jardim de infância de rede pública, teve início no mês de abril e o seu término em junho de 2012. Esta realizava-se às segundas, terças e quartas, nestes dias intervínhamos com o grupo de crianças com 3 e 4 anos de idade. Teve a duração de doze semanas, perfazendo um total de 180h. Esta etapa foi desafiadora visto ter-se realizado noutra cidade ao abrigo do programa Vasco da Gama, sendo que a minha prática se concretizou em conjunto com duas colegas de curso, na mesma sala de atividades de EPE. Apesar de a planificação ser articulada entre as três, a intervenção era individual. Cada estagiária ficava responsável pelas atividades de um desses dias, de forma a permitir a continuidade dos conteúdos. Fomos orientadas por seis professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico.

No 1.º CEB a PES foi realizada num centro escolar também da rede pública. Esta iniciou-se no mês de outubro de 2012 e terminou em janeiro de 2013. Funcionou tal como EPE às segundas, terças e quartas e contactávamos com uma turma de 2.º ano. Teve, igualmente a duração de doze semanas, perfazendo um total de 180h.

É fulcral que durante toda a PES exista colaboração entre as crianças, entre estas e o educador/professor cooperantes, entre o professor supervisor e toda a comunidade escolar, pois assim obtemos um clima de cooperação, partilha, melhorando a prática profissional do formando.

Todo o trabalho desenvolvido tem como desígnio a aquisição de aprendizagens significativas por parte das crianças, tendo como ponto de partida as descobertas realizadas pelas próprias crianças, porque “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 próprio do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento” (Silva et al., 1997, p. 79).

Este relatório encontra-se dividido em dois capítulos. No primeiro capítulo focamos aspetos relacionados com a continuidade educativa entre a EPE e o 1.ºCEB, o papel do adulto e da criança. Neste capítulo fazemos ainda a caracterização das instituições, das crianças, do ambiente educativo, das interações compreendidos em cada um dos contextos.

No segundo capítulo abordamos as descrições das experiências de aprendizagem desenvolvidas, fazendo breves reflexões sobre a ação no decorrer das descrições. Também expomos algumas fotos e diálogos das crianças, pois consideramos pertinente, para assim contribuir para uma melhor compreensão da nossa ação educativa.

O presente trabalho termina com a reflexão crítica final, onde se apresenta os aspetos mais significativos da ação desenvolvida, as dificuldades sentidas e o quanto as experiências de ensino e aprendizagem, nestes dois contextos em estudo, contribuíram para a nossa formação e crescimento quer a nível pessoal como profissional.

Culmina, assim, o presente trabalho com as referências bibliográficas que foram o suporte de todo o trabalho desenvolvido.

Capítulo I – Contextualização da prática educativa

Neste capítulo abordaremos a ação educativa nestes dois contextos, caracterizamos a ação educativa da instituição, do grupo de crianças, o ambiente educativo, a organização do espaço e do tempo e as interações na EPE e, posteriormente, no 1.º CEB.

1. Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: A praxis na continuidade educativa

Tal como referem a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º ciclo (2004), as orientações curriculares para a EPE (Silva et al., 1997) e as metas de aprendizagem (ME, 2010) o papel da escola é de proporcionar oportunidades aos alunos para consolidarem os conhecimentos adquiridos, bem como as aprendizagens efetuadas, para que possam fazer novas aprendizagens e descobertas.

De forma a promover a ligação entre o EPE e o 1.º CEB é necessário que o educador/professor seja um investigador, que trabalhe em cooperação, sendo assim, o adulto deve dispor de um conhecimento minucioso de cada criança, devido às informações que já tem e aquelas que lhe foram fornecidas por outros agentes educativos, tais como pais, educadores/professores.

O jardim de infância é considerado um espaço onde as crianças constroem a sua aprendizagem de forma ativa, construtiva, e possibilita também a criação de situações que permite à criança agir, experimentar e criar com autonomia. Segundo Santos (2007) não é apenas a frequência no jardim de infância que faz com que as crianças desenvolvam aptidões e capacidades de assimilar determinados conceitos, ações e saberes, ou seja “a criança quando chega pela primeira vez ao jardim de infância traz consigo uma “bagagem” de conhecimentos e aprendizagens que foram e vão sendo (re)construídos no seio da família e no contexto mais imediato da ação” (p. 17).

O educador tem um papel fundamental, pois deve preparar a criança, para a vida e quanto melhor for esta preparação, a integração da criança, no novo contexto, torna-se facilitado. A transição para o 1.º CEB será natural.

Segundo Silva, citada por Laevers (2010),

distinguem-se 3 tipos de condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1.º ciclo com possibilidades de sucesso: as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes (p. 37).

Ainda na mesma linha, Nabuco defende (1992) “que é deveras fundamental que no pré-escolar se antecipem as experiências de aprendizagem do ensino básico e que os professores deste nível de ensino reforcem as aprendizagens anteriores” (p. 82). Já no 1.º CEB, Serra (2004) sublinha que, para que haja articulação curricular entre o EPE e o 1.º CEB é necessário que os professores do 1.º CEB tenham

em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar, que percebam as diferenças de modelo curricular entre os dois níveis educativos e que encontrem, na educação pré-escolar, uma base educativa que lhes será muito útil para desenvolver o seu projeto curricular (p.91).

O 1.º CEB é visto como expressa o Ministério da Educação (2006), como “a etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla, o princípio democrático que enforma todo o sistema educativo” (p.11).

O educador/professor deve estruturar o seu desempenho profissional tendo em conta tudo o que está relacionado e que direta ou indiretamente, possa influenciar o seu modo de agir e de pensar. A escola e os professores, enquanto atores de mudança, têm um papel fundamental no processo educativo, dado que contribuem de modo determinante, para a formação de atitudes e para o sucesso das aprendizagens (Comissão Nacional de Educação (CNE, 1999). O educador/professor tem um papel fulcral na educação, deve sempre que necessário realizar ajustes na sua prática, através da observação, pesquisa, reflexão de forma a tornar mais eficaz a sua ação educativa. Visto que as crianças passam cada vez mais tempo nas escolas, concordamos com Dewey (2002) que do nos diz que a

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

Quando a criança se encontra a frequentar o 1.º CEB, fortalece os seus conhecimentos prévios que foi adquirindo através do contato com a sociedade, com a sua família, pelo seu próprio interesse e pela frequência no pré-escolar. Então, segundo Folque (1999), a escola deve “proporcionar uma aprendizagem que tenha significado social, através de uma troca de conhecimentos numa interação constante com a comunidade” (p. 6). Todo o processo educativo se desenvolve, numa sociedade à qual o ser humano pertence e para a qual deve construir (Oliveira-Formosinho, 2003). Daí a escola dever ter como objetivos principais a formação de seres humanos participativos, com valores, onde se verifique um relacionamento positivo com os outros tornando-se cidadãos conscientes.

A criança desde que entra para o EPE faz até ao final da escolaridade básica um percurso no seu processo de aprendizagem. Defendemos que neste trajeto deveria existir continuidade educativa entre eles, como refere Homen (2003), “a sequencialidade entre os ciclos, ou a continuidade entre eles, é, segundo os teóricos, um dos fatores decisivos para o sucesso educativo de cada um deles” (p. 17). Também Silva et al., (1997) defende essa continuidade, pois no seu entender

cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. (...). É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (p. 28).

A transição é para Castro e Rangel (2004), “vista e sentida como um salto e uma oportunidade: uma oportunidade para crescer, para entrar no mundo dos mais crescidos; para fazer coisas que até aí não podiam ser feitas (...); para ganhar um novo estatuto” (p. 135). A EPE é reconhecida no sistema educativo como a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo incentivar as famílias e as crianças para a escolaridade obrigatória. Assim nesta perspetiva, pensamos que apela aos profissionais da educação para a promoção do diálogo, da colaboração e a partilha entre Educadores e Professores do 1.º ciclo, de forma a facilitar a transição das crianças entre os dois níveis de educação, daí que consideramos fundamental esta articulação. Enquanto que no Pré-Escolar se rege por Orientações Curriculares, o 1.º CEB tem programas educativos formalizados que segundo o Ministério da Educação (2006) “implicam que o desenvolvimento da

educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada alunos” (p. 23) .

Castro e Rangel (2004) apresentam algumas diferenças entre a EPE e o Ensino Básico, dizendo que no Jardim de Infância as crianças são mais livres para fazerem escolhas, têm um maior tempo de interação entre elas, mais tempo para as brincadeiras em conjunto, uma maior mobilidade e a possibilidade de circular na sala livremente. Já no Ensino Básico, e na sua opinião passam mais tempo a ouvir os professores, têm menos atividades criativas, estão mais dependentes do adulto, têm menos hipóteses na escolha das atividades, menos possibilidade de se movimentarem na sala livremente e o trabalho em conjunto, em pares ou em pequenos grupos é muito reduzido.

Ao escutar a criança o educador/professor está a permitir que esta colabore no seu processo de construção de conhecimentos. É através do diálogo, que se conhecem algumas ideias. Então, como refere Niza, citado por Folque (1999), a comunicação entre o adulto-criança, criança-adulto e criança-criança é uma forma de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, pois “todos ensinam e todos aprendem” (p. 6).

2. Caraterização dos contextos

No que concerne a este ponto, está presente a caraterização da instituição, o grupo de crianças, o ambiente educativo para assim aprofundarmos o contexto onde se realizou a PES, em seguida partirmos para a descrição e análise das experiências de aprendizagem.

2.1. Jardim de Infância

A instituição do pré-escolar onde realizamos a PES pertence à rede pública situada numa cidade do litoral norte de Portugal, e integramo-nos numa sala frequentada por 21 crianças, com três e quatro anos de idade.

As instalações situam-se distantes do centro da cidade, daí o local ser calmo e tanto o espaço exterior como o interior é amplo e favorável para a realização de diversificadas atividades com as crianças. A sua estrutura física encontra-se ao nível do rés-do-chão. Esta instituição é bastante privilegiada, pois situa-se próximo do mar sendo um meio agradável para o desenvolvimento de várias atividades ao ar livre, aproveitando o agradável aroma da maresia.

No mesmo edifício funciona ainda, a valência de 1.º CEB com apenas duas salas: uma para o 1.º e 2.º ano e outra para o 3.º e 4.º anos de escolaridade. O interior é composto por um átrio de entrada com televisão, bancos e diversos painéis para a colocação de trabalhos das crianças, uma sala de arrumações, uma cozinha, um refeitório, três casas de banho, duas salas de primeiro ciclo, duas salas de atividades de jardim de infância dos grupos (3, 4 e 5 anos) e uma sala dedicada à componente socioeducativa de apoio à família. No exterior há um recreio em toda a sua volta, com parque infantil apetrechado com baloiços, escorregas, cavalinhos, parede de escalada para trepar. Tem ainda um campo de jogos e diferentes tipos de piso, desde, areia, terra e aglomerado de borracha. É também circundado por uma zona verde, existindo relva e diferentes árvores e plantas. A existência de um espaço exterior é importante para que a criança crie momentos de socialização, através das suas brincadeiras, permitindo de certa forma a exploração da natureza e do meio envolvente pois “ o tempo de ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas

vigorosas e barulhentas” (Hohmann & Weikart, 2009 p. 432). Todo o recreio era comum à EPE como ao 1.º CEB.

O horário da componente letiva funcionava das 9h às 12h e das 13h30m às 15h30m. De modo a apoiar os pais das crianças o horário de funcionamento da componente social era das 7h30m às 9h, das 12h às 13h30m e das 15h30m às 19h30m.

2.1.1. O grupo de crianças da sala dos 3 e 4 anos de idade

O grupo de crianças, onde decorreu a ação pedagógica, era composto por vinte e uma crianças, das quais onze eram do género feminino e dez do género masculino, das quais, nove frequentaram este ano o jardim pela segunda vez, as restantes treze fizeram-no pela primeira vez. As idades estão compreendidas entre os três e os quatro anos de idade. No grupo de três anos, segundo a professora cooperante, para algumas crianças a adaptação inicial foi um pouco difícil mas nesta fase já estavam integradas e manifestavam interesse em participar nas atividades. As crianças, no geral, respeitavam as regras da instituição e as pessoas que os orientam, contudo existe um menino que destabiliza as atividades com a sua irrequietude, o que parece ser normal pois “as crianças em idade pré-escolar têm muito orgulho em fazer as coisas sem ajuda, pondo em evidência as suas capacidades crescentes para a sua autonomia e iniciativa” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 67).

Segundo Piaget (1998), o desenvolvimento cognitivo é uma etapa que pressupõe que os seres humanos passem por várias mudanças ordenadas e previsíveis ao longo da vida, e neste grupo a maioria das crianças apresenta um desenvolvimento cognitivo adequado à sua faixa etária.

No que concerne à relação pedagógica é notória a afetividade entre as crianças e todo o corpo docente que as circunda. A relação da educadora é refletida no seu tom de voz por falar calmamente e com amabilidade. Na nossa opinião esta forma de comunicar tem ainda um importante papel para atrair a atenção das crianças às atividades propostas. As crianças de três anos de idade necessitam da permanência do educador, que interagia com elas nas diversas situações. As crianças eram carinhosas, sociáveis, participativas, alegres, um pouco barulhentas e o seu tempo de concentração variava muito dependendo da área de trabalho. Mostravam bastante interesse e

entusiasmo na concretização das atividades educativas, estando sempre receptivas a novas descobertas.

Algumas crianças demonstravam algumas dificuldades a nível da expressão oral mais especificamente na dicção de algumas palavras e construção de frases. O diálogo em grupo bem como a partilha de experiências foi permitindo obter um clima de comunicação, de modo a favorecer o enriquecimento do seu vocabulário e construção frásica, contribuindo assim para as crianças progredirem nesses domínios.

Nesta idade ocorre a explosão da fala e a criança tem uma grande necessidade de comunicar, por isso é indispensável criar oportunidades ricas e diversificadas de comunicação e de oralidade. Existe uma grande atividade na vida da criança, por isso necessita de vivências e experiências que permitam extravasar a sua energia. A atividade lúdica é a forma privilegiada e mais adequada para a criança desta idade fazer as suas aprendizagens, crescer nas suas competências e evoluir no seu desenvolvimento global. O jogo e as brincadeiras também são fundamentais, por isso concordamos com Nídio (2007), quando sublinha que

através do jogo e da brincadeira a criança aprende, também, a conhecer a realidade do quotidiano, sente até onde podem ir as suas capacidades e, nesse sentido, percebe as suas fragilidades, aprende a superar-se, a não ver a derrota, nenhuma fragilidade, antes aceitando-a serenamente, da mesma forma que saberá encontrar a glorificação da vitória a honra que aos vencidos é sempre devida, sobretudo aos que cultivam a lealdade com que jogam e brincam (p.5).

O recreio também é crucial nesta idade, pois torna-se a única oportunidade que as crianças têm para participarem em interações sociais com outras crianças, pois como os pais trabalham estas vão tarde para casa e passam muito tempo a ver televisão ou a jogar computador conforme indicação dos pais das crianças.

Com os registos que fizemos de observação verificamos que a maior parte das crianças optava pela casa das bonecas e a área das construções. No entanto, foi nossa preocupação tentar incentivar as crianças na ocupação de todas as áreas, incentivar o gosto pelas histórias. Todos os dias perguntavam se íamos contar uma história. Foi um dos pontos tidos em conta para o planificar das atividades educativas, assim partiu-se maioritariamente da leitura de histórias, como forma de abordar todas as áreas de conteúdo das orientações curriculares, bem como o gosto pela expressão plástica, proporcionando às crianças aprendizagens mais significativas.

Um ponto menos positivo do grupo era o facto de algumas crianças não saberem trabalhar em pequenos grupos, pois estas disputavam o material, não interagiam entre elas, dificultando o sucesso das atividades. Assim, para um melhor conhecimento e compreensão das características das crianças é essencialmente que se recolha informação relacionada com o seu contexto familiar de forma a identificar as suas características socio-económicas e culturais, o que possibilita uma melhor adaptação do percurso educativo.

As crianças eram provenientes de famílias estruturadas, sendo que na sua maioria o agregado era constituído por pai, mãe e irmãos. Observavam-se três situações de famílias monoparentais, resultantes de processos de divórcio dos cônjuges e estando duas crianças a residir com as mães e uma com o pai. As famílias eram maioritariamente jovens, tendo na sua maioria os progenitores idades compreendidas entre os 23 e os 40 anos. Enquadravam-se na classe média, segundo o quadro das profissões, o percurso académico dos pais das crianças era variado, sendo que dois pais tinham o 1.ºCEB, dezasseis o 2.º CEB, nove o 3.º CEB, onze o ensino secundário e quatro do ensino superior. As profissões dos pais situavam-se sobretudo na categoria serviços e comércio, onde se encontravam profissões como camionista, empregados de balcão, empregados fabris. Somente uma mãe se encontrava em situação de desemprego. Esta informação foi-nos fornecida pela Educadora Cooperante.

2.1.2. Organização do ambiente educativo do Pré-Escolar

O ambiente educativo é fulcral para promover experiências de ensino e aprendizagem diversificadas para as crianças, fortalecer as interações positivas entre todos os intervenientes da ação educativa, de modo a existir cooperação e entreaajuda. De acordo com Silva et al., (1997) a organização do ambiente educativo constitui, um suporte de trabalho curricular do educador, para o desenvolvimento do individuo, visto que este é influenciado pelo meio.

Ao longo da PES tivemos em atenção todos os tempos de trabalho, para que a criança interagisse individualmente, com o meio, em grupos ou em pares. Também tivemos em atenção a importância dos materiais, assim sendo as crianças tiveram contacto com diferentes materiais, o que permitiu a realização de novas descobertas. O ambiente educativo deve então ser um meio facilitador de aprendizagem, logo deve ser

cuidadosamente planejado contendo intencionalidade educativa.

Para planejar o educador precisa de refletir sobre as suas intenções educativas, prever situações e experiências, organizar recursos materiais e humanos e ter em conta as áreas de conteúdo.

2.1.3. Organização do espaço – sala dos 3 / 4 anos

A organização do espaço da sala de atividades tem como base permitir às crianças a oportunidade de manipulação, recriação, experimentação e descoberta, realizadas individualmente, em pares, em pequeno ou grande grupo. Como referem Silva et al., (1997),

os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planejar e fundamentar as razões dessa organização (p. 37).

A sala tinha forma retangular, com boa iluminação natural devido à estrutura envidraçada a toda a sua volta. Era ampla, soalheira e encontrava-se dividida por áreas (área da casa, da biblioteca, jogos de mesa, jogos de construções, colagem, desenho e modelagem), para além destas áreas tinha dois computadores ao dispor das crianças e um espaço para o acolhimento e diálogo em grande grupo. A divisão da sala por áreas de interesse é, segundo Hohmann e Weikart (2009) “uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (p.165).

Cada área estava convenientemente equipada com recursos considerados indispensáveis para a realização das actividades, estando organizada de modo a estarem acessíveis e visíveis para que pudessem ser procurados e utilizados pelas crianças.

É de salientar que a área da biblioteca era pouco frequentada pelas crianças, talvez por ter apenas uma estante com alguns livros e uma mesa, o que na opinião das crianças tornava o espaço pouco cativante. As crianças frequentavam regularmente as mesmas áreas, sendo as mais frequentadas a área da casa, dos jogos de mesa e dos jogos de construções.

Para melhorar o espaço da área da biblioteca, visto ter um número escasso de livros, preocupámo-nos em levar mais livros para a sala e implementamos o “vai-vem”. Esta estratégia funcionava da seguinte forma: numa mochila que a criança levava para sua casa um livro à sua escolha, pedia a algum familiar para o ler e no final colocava na sua folha de registo através de *smiles* se gostou ou não gostou, se gostou pouco ou se gostou muito. Depois levava para a escola e mostrava aos colegas o livro, contava a história e dizia se tinha gostado ou não, entregando no final o “vai-vem” a outro colega e assim sucessivamente. Esta atividade revelou-se bastante produtiva uma vez que desenvolveu nas crianças o gosto pela leitura, fundamentou a relação entre a família e a escola, assim como despertou a curiosidade das crianças para os livros que iam sendo apresentados.

A área dos jogos de mesa, continha duas mesas e uma estante com vários tipos de jogos tais como: puzzles, jogo da glória, entre outros. Também interviemos nesta área, levando mais jogos de modo a tornar a área mais motivante, pois algumas crianças já sabiam de cor todos os jogos.

Todas estas iniciativas tinham como intuito incentivar as crianças a alternarem e optarem pelas áreas, tornando-as cada vez mais cativantes e enriquecedoras. Foram introduzidos vários materiais de forma a enriquecer as aprendizagens das crianças.

Em relação ao mobiliário a sala continha dois armários que serviam para arquivar os portefólios das crianças bem como materiais de apoio à educadora, tais como: lápis de cor, tintas, colas, tesouras, cartolinas, papel crepe, entre outros.

A sala continha também sete mesas em bom estado e as cadeiras eram suficientes para todas as crianças. Tínhamos quatro placards, um continha as rotinas diárias e os restantes servia para a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças. Os trabalhos das crianças eram também expostos no hall de entrada, estando em constante mudança, assim quem entrasse, tinha a possibilidade de observar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças. O *feedback* dos adultos face às produções das crianças, é para elas importante pois servem como incentivo e motivação. Ao sentirem que o que fazem é valorizado pelos adultos de referência as crianças irão sentir-se mais autoconfiantes e mais decididos no momento de desenvolver qualquer tipo de trabalho. Estabelecemos mais uma vez, a relação entre a escola e a família.

Para uma melhor perceção do espaço da sala é possível visualizar a planta da sala, dos 3/4 anos com as suas respetivas divisões, estando a área da sala conforme a legislação com 50 metros quadrados (vide figura 1).

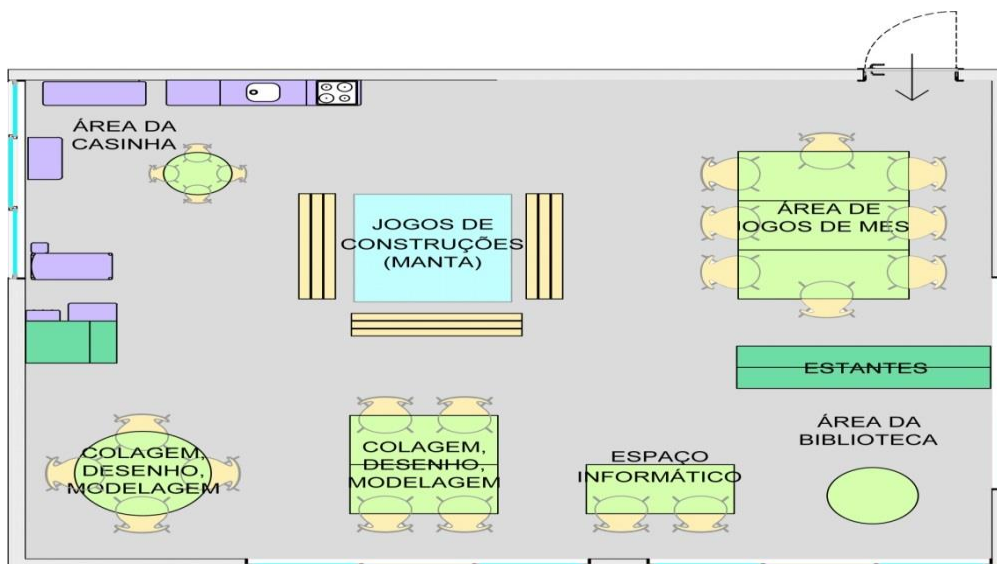


Fig. 1 - Planta da sala dos 3/4 anos

No período de acolhimento, proporcionava-se uma rotina educativa, que se tornava indispensável para o investimento cognitivo das crianças. A rotina sendo flexível, é suscetível de ser alterada sempre que necessário. Este momento da rotina desenvolvia-se da seguinte forma: as crianças sentavam-se em círculo, cada uma tinha o seu símbolo “um animal”. E o educador aleatoriamente escolhia um dos símbolos para então eleger o “chefe do dia”. Depois de eleito o responsável distribuía o símbolo de cada criança para o colocarem na quadro das presenças depois contavam quantas crianças estavam presentes e quantos faltavam. Também marcavam no calendário o dia da semana. Este “Chefe do dia” tinha como tarefas ir buscar as mochilas dos amigos e distribuir o lanche.

Para além da quadro das presenças (*vide* figura 2), encontravam-se na sala outros quadros com informação como o quadro das tarefas (*vide* figura 3), data de aniversários (*vide* figura 4), o quadro do tempo (*vide* figura 5), o calendário mensal (*vide* figura 6).



Fig. 2 - Quadro das presenças



Fig. 3 - Quadro das tarefas



Fig. 4 – Quadro dos Parabéns



Fig. 5 - Quadro do tempo



Fig. 6 – Calendário

Todos estes quadros tinham como objetivo orientar as crianças, tornando-as mais seguras e autónomas. Por isso, em concordância com Oliveira-Formosinho (2011), podemos referir que,

os instrumentos de gestão do quotidiano tais como o quadro de presenças, quadro do tempo, quadro dos aniversários, são, antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo (p. 26).

Nos momentos de acolhimento também ocorriam conversas informais acerca das vivências pessoais, surgindo por vezes, discussões, opiniões e sugestões. Cantávamos canções e realizávamos jogos no âmbito da expressão motora. Nos momentos em pequeno grupo, sugeria-se a exploração livre de materiais e realizavam-se experiências

de aprendizagem que contemplavam as diferentes áreas da educação pré-escolar: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo. No que concerne à área de formação pessoal e social, é de salientar que esteve presente em todos os momentos da rotina diária, pois o grupo de crianças era bastante dinâmico.

O espaço exterior possuía equipamento que permitiam às crianças exercitarem a expressão motora, correr, saltar, entre outros, permitindo assim às crianças ter experiências diferentes das que tinham dentro da sala. Tal como o espaço interior, o espaço exterior também merece preocupação, tal como menciona Silva et al., (2007) quando afirma “pelas potencialidades e oportunidades educativas que pode oferecer merece a mesma atenção de educador do que o espaço interior” (pp.38-39), daí que procuramos tê-lo em consideração no decorrer da nossa prática. No exterior as crianças podem brincar, explorar, interagir socialmente, fazer descobertas. Como tal, brincar é fundamental para uma criança explorar e conhecer o mundo físico, cultural e social em que se insere e claro para se entender a si própria. Por isso, deve ser muito bem organizado e equipado, pois desempenha um papel fundamental para as crianças.

2.1.4. Organização da rotina diária

Como refere Oliveira- Formosinho (2007) criar uma rotina diária é fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas. Através da rotina procurámos co-construir e co-organizar o dia com a criança, de forma a que percebesse o significado de cada momento, ajudando-a também a perceber o que iria acontecer. Devemos respeitar o tempo de cada criança, pois é através das áreas e do recreio que estas desenvolvem o seu imaginário, entram em contacto direto com os seus colegas e descobrem o mundo que as rodeia. Daí ser fulcral que o educador respeite o ritmo de cada criança para assim surgirem aprendizagens significativas, envolvidas num clima favorável. A rotina diária não tem que ser rigorosamente cumprida, pois pode ser alterada sempre que se justifique, devido aos ritmos diferenciados das crianças. Na rotina diária devem existir atividades calmas, de relaxamento, com movimentos ao ar livre. Segundo Oliveira-Formosinho (2011),

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 (p. 72).

Quadro 1 - Organização do Tempo na Educação Pré-Escolar

Tempo	Atividades	Explicitação
7h30m – 9h	Componente Social	Para apoiar os pais, devido ao horário da sua profissão, estes levavam as crianças mais cedo para o jardim de infância. Durante este período, todas permaneciam na sala da televisão até às 9:00.
9h – 9h30m	Entrada e Acolhimento Componente Letiva (CL)	As crianças começavam por cantar a canção dos “Bons Dias” (Anexo I), de seguida, registavam as suas presenças e assinalavam, no calendário, o dia e o estado atmosférico. Seguidamente, o grupo dialogava sobre acontecimentos do quotidiano e situações vividas.
9h30m – 10h15m	Tempo em grande grupo (CL)	Experiências de aprendizagem, planeadas pela educadora ou pelo grupo (jogos, leitura de histórias, experimentação de novos materiais). Neste período, dava-se continuidade a projetos ou a atividades pendentes. Eram feitos registos tanto pela educadora como pelas crianças.
10h15m – 10h30m	Lanche	Antes do recreio da manhã as crianças lanchavam na sala. Todas as crianças levavam o lanche de casa.
10h30m – 11h	Recreio	As crianças iam para o exterior (brincar no parque infantil, correr, saltar, jogar futebol, ...). Contudo, se as condições atmosféricas fossem adversas, estas ficavam dentro do jardim a ver televisão.
11h – 12h	Tempo em pequeno grupo (CL)	Organização de pequenos grupos com cerca de quatro elementos para a realização de atividades. As crianças tinham contacto com diversificados materiais e interagem entre si, ou mesmo com o adulto. Igualmente, quando surgiam projetos por parte das crianças, neste período de tempo, podiam elaborá-lo.
12h – 13h30m	Almoço	Depois da sua higiene, as crianças dirigiam-se para o refeitório para almoçarem. Por vezes, algumas iam almoçar a casa.
13h30m – 14h30m	Tempo em pequeno grupo (CL)	Organização de pequenos grupos com cerca de quatro elementos para a realização de atividades. As crianças tinham contacto com diversificados materiais e interagem entre si, ou mesmo com o adulto. Igualmente, quando surgiam projetos por parte das crianças, neste período de tempo, podiam elaborá-lo.
14h30m – 15h15m	Áreas (CL)	As crianças iam para as áreas que mais lhe agradavam.
15h15m – 15h30m	Lanche	Antes das crianças saírem da sala, uns para irem embora, outros para ficarem na componente social, todos lanchavam. Todas as crianças levavam o lanche de casa.
15h30m – 19h30m	Componente social	Esta componente destinava-se a apoiar os pais, devido às suas atividades profissionais. A maioria ia buscar as crianças mais tarde, ao jardim de infância. Durante este período, todas permaneciam na sala da televisão.

Nos momentos de rotina privilegiava-se a escuta, o diálogo, valorizando as interações sociais. A rotina diária, tornou-se um veículo promotor da autonomia da criança, ao mesmo tempo que anulava angústias porque era uma rotina constante, estável e previsível para a criança, dando-lhe alguma segurança.

O educador deve ser competente e ter em atenção as necessidades das crianças de forma a apoiá-las e serem elas próprias a descobrir o mundo que as rodeia.

Cada criança foi conquistando de uma forma peculiar de viver cada um desses tempos. Constituíam-se como pontos de referências que a ajudavam a variar os seus materiais bem como as suas atividades como sustentação ao desenvolvimento de uma vasta variedade de experiências. Desta forma Hohmann e Weikart (2009) afirmam que,

é uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como os adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas. O conteúdo e o processo têm igual importância e refletem a filosofia educacional que valoriza a aprendizagem através da ação, o controlo partilhado para adultos e crianças e o apoio do adulto ao conhecimento construído pelas crianças (p. 226).

A organização da rotina permite “às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controle sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8). É através da rotina diária que a criança conhece a sequência de atividades a desenvolver, tem conhecimento de cada tempo a as suas finalidades, tornando-se assim, mais ativa, autónoma nas ações diárias.

2.1.5. Interações no Pré-Escolar

A ideia de interação presente neste relatório sustenta-se no princípio de que “as crianças e os adultos são ativos e interativos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 51).

Pretendeu-se criar um ambiente positivo com o intuito de criar em todo grupo relações de amizade, entreajuda, respeito e confiança nas interações criança/adulto, adulto/criança e criança/criança. Apesar do pouco tempo de contacto nesta realidade da profissão de educador, constatamos que as crianças criaram laços de carinho por nós com espontaneidade. Segundo Hohmann e Weikart (2009),

a confiança depositada pelas crianças de idade pré-escolar nos adultos exteriores à sua família começa por ser cautelosa, e vai-se tornando mais confortável conforme a criança consegue ir aceitando o desafio de alargar o seu círculo relacional (p. 67).

Pretendemos, ao longo da PES, incentivar atividades para a resolução de problemas. Neste sentido ajudámos as crianças a desenvolver os seus planos e ideias; observámos e perguntámos, repetimos de forma a expandir a comunicação das crianças; procurámos manter um equilíbrio entre a nossa fala e a de cada criança, assumindo um tom natural e uma atitude de escuta, para assim incentivar as crianças a resolverem os problemas e a agir independentemente, estimulando-as para a partilha e cooperação.

Procurámos assumir o papel de mediador das aprendizagens das crianças, interagindo e participando com elas nas suas brincadeiras e no desenvolvimento de competências, apoiando-as e incentivando-as para assim torná-las mais autónomas. Desta forma pensamos “criar e manter ambientes em que a interação com as crianças seja positiva e para que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objetos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimentos e negligência” (Hohmann & Weikart 2009, p.63), se torna imprescindível para o bem relacionamento entre educadores e crianças.

Tivemos a preocupação de desenvolver atividades de forma a existir uma continuidade nas diferentes áreas de conteúdo. Contudo, nem tudo o que foi planificado foi cumprido à risca, pois a planificação é um documento flexível que orienta e auxilia o educador mas que deve haver alguma flexibilização no seu cumprimento. Tal como refere Mesquita-Pires (2007) a planificação não é “instrumento rígido de cumprimento obrigatório” (p.178), mas deve ser algo ajustável e flexível tendo em conta o grupo de crianças.

Uma das nossas preocupações foi promover a interação com as famílias das crianças de modo a garantir a continuidade educativa bem como a articulação. A família das crianças evidenciava-se atenta e interessada em querer estar a par do que o (a) filho (a) realizava. As crianças faziam questão de mostrar os seus trabalhos aos pais que estavam expostos nos placares da sala de atividades.

Como referem Hohmann e Weikart (2009) o adulto deve “aproveitar o tempo em que os pais vão deixar ou buscar as crianças à escola para conversar um pouco com eles (pois) é uma excelente forma de ajudar a construir relações positivas e confiantes entre todos” (p. 119). As famílias tinham ainda tanto em reuniões, como semanalmente, a oportunidade de se pronunciar sobre os trabalhos decorridos, dando sugestões e

relatando comportamentos das crianças no seio familiar e que reflitam as suas vivências no jardim-de-infância.

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

No presente capítulo, apresentamos os diversos itens, tais como a caracterização do centro escolar onde realizamos a PES do 1.º CEB, o grupo de crianças da turma do 2.º ano, o ambiente educativo e por último as interações.

Deste modo, tentaremos dar a conhecer o que foi vivenciado no 1.º CEB.

2.2.1. O centro escolar

A PES foi desenvolvida num centro escolar da rede pública numa cidade do nordeste. O centro escolar deu início à sua atividade no ano letivo de 2010/2011, este inclui o EPE e o Ensino do 1.º CEB e situa-se numa zona citadina próxima de uma Escola Secundária, juntas formam um agrupamento de escolas.

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 do convívios para os professores, sala para os funcionários, espaços para arrumos e três salas de Expressões.

Atualmente, é composto por 13 salas de aulas do 1.º ciclo, estando apenas 10 ocupadas pelas turmas existentes na escola. Estas 10 turmas são compostas 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. Têm dois sanitários para as crianças nos dois pisos do centro (rés do chão e 1.º andar), uma apenas para as meninas e outro para os meninos, dois sanitários para os adultos.

É também de referir que uma das salas que se encontra disponível destina-se às crianças que frequentam as Atividades de tempo livre (ATL) com a supervisão de uma professora. O horário de funcionamento do ATL no período da manhã é das 7h45m às 9h e no período da tarde, das 17h30m às 19h.

Todo o centro escolar encontra-se equipado com aquecimento central, devido às

temperaturas muito baixas que se fazem sentir no período de inverno nesta região do país.

O espaço exterior para as crianças do 1.º CEB é de grandes dimensões possibilitando a livre movimentação e tem uma parte coberta que permite às crianças desfrutarem quando o tempo não está muito proveitoso. Está dotado com um escorega adaptado às idades das crianças para facilitar o desenvolvimento da motricidade global.

No que concerne ao corpo da ação educativa, são vários os funcionários que estão nos corredores próximo das salas e no refeitório para auxiliarem as crianças e os professores quando estes os solicitam.

2.2.2. O grupo de crianças do 2.º ano

O grupo era constituído por dezanove crianças, sendo seis do género feminino e treze do género masculino, o nível etário das crianças situava-se nos seis e sete anos de idade.

As crianças desta turma habitavam na sua maioria em diversas zonas da cidade, provinham de famílias de classe média e com um ambiente familiar estável, à exceção de uma criança que era oriundo de uma família com alguns problemas sociais e com um ambiente familiar pouco estável. A criança em questão vive numa instituição de acolhimento. Existem ainda três casos onde as crianças vivem num agregado familiar monoparental.

É de referir que todos os elementos da turma em questão, frequentaram o ensino pré-escolar, quatro crianças frequentaram o ensino pré-escolar durante um ano letivo. Porém, prevalece uma grande diferença no número de crianças que frequentou este ensino durante três anos letivos que são doze crianças e três crianças frequentaram o ensino pré-escolar durante quatro anos letivos.

Na turma existiam duas crianças que apesar de estarem a frequentar o 2.ºano não acompanhavam a turma estando a um nível de 1.ºano.

As habilitações literárias dos pais revelam um nível académico elevado, predominando, o ensino secundário (12.º ano) e superior (licenciatura). Quanto à atividade profissional dos pais, situava-se sobretudo na categoria de serviços comuns à comunidade. No caso das mães, é notório o número de pessoas que se encontram ausentes do quadro profissional tanto por desemprego como por opção.

É de referir que em termos de aquisição de conhecimentos o empenho e interesse das crianças pelo ato educativo é bastante bom, pois apresentam bons níveis e ritmos de aprendizagem no quotidiano escolar.

Em relação ao nível comportamental, a turma é heterogénea sendo as crianças muito ativas, meigas, participativas, sociais, motivadas para a realização das tarefas demonstrando sempre gosto em ouvir e contar histórias.

O aspeto menos positivo a referenciar é o facto de serem muito conversadores, chegando a ser, com frequência, barulhentos. É notória a dificuldade que têm em respeitar a vez de falar e em ouvir os colegas.

2.2.3. Ambiente educativo na sala do 2.º ano

Para que o ambiente educativo potencie momentos de aprendizagem que facilite o desenvolvimento da criança, devem ter-se em conta vários aspetos, como a organização do grupo, espaço/materiais e tempo. Esta organização diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição (Silva et al, 1997).

Proporcionámos, à turma diversas oportunidades de manuseamento de materiais variados, visto que era perceptível a motivação e alegria de todas as crianças quando levávamos novos materiais para a sala. De acordo com Roldão (2005) “os materiais manipulativos motivam muito os alunos, servem de base à abstração e permitem realizar experiências muito ricas. Os alunos aprendem de uma forma mais alegre, bem-disposta e dinâmica” (p.106). Por isso sempre que escolhíamos os materiais e objetos, tinha como finalidade construir um ambiente rico em aprendizagens significativas, tendo sempre em atenção a opinião, gosto e os interesses das crianças.

Deste modo, podemos afirmar que o ambiente educativo na sala de aula é de extrema importância para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo de todas as crianças. Se existir respeito, interação e confiança entre o professor e as crianças o ambiente educativo é satisfatório. Para tal o papel do professor é fundamental e consiste em ajudar a criança no seu processo de desenvolvimento, para que esta se sinta bem a interagir, comunicar e acima de tudo ter confiança em si própria.

2.2.4. Organização do espaço na sala do 2.º ano

No que respeita à sala esta era ampla, o que permite afirmar que é um espaço acessível para que as crianças se movimentassem livremente. A sala apresentava bastante luz natural na parte da manhã, pois uma das paredes era composta essencialmente por janelas que tinham também estores que permitiam regular a intensidade da luminosidade para o interior da sala, sempre que o momento assim o exigia.

Tinha 14 mesas e várias cadeiras, sendo estas suficientes para todas as crianças e professoras. Todo o mobiliário apresentava boas condições. Existia ainda um armário para guardar os trabalhos das crianças, material e outros recursos da professora, um bengaleiro, um quadro branco e um placard grande para expor regularmente os trabalhos executados pela turma. O placard está colocado de modo a que as crianças tenham um visionamento global de tudo o que está exposto, de maneira a que podem observá-lo quando quiserem. A sala tinha diversos recursos, nomeadamente material informático (computador e quadro interativo). Este tipo de suporte permitiu-nos mostrar e experienciar atividades de uma forma cativante, atrativa, conquistando assim, a atenção das crianças. Relativamente, ao quadro interativo, foi uma mais valia para apresentações de histórias e documentos em suporte digital. A sala possuía as condições físicas para que se proporcionassem aprendizagens significativas e se desenvolva uma escola de qualidade. Neste sentido, “o apetrechamento das escolas com recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais” (Roldão, 2005, p. 106).

A escola é um espaço onde se desenvolvem aprendizagens significativas, por isso, este espaço deve encontrar-se em boas condições para o bem-estar das crianças, bem como possuir variados materiais de modo a cativá-las para o ato de experimentar, descobrir e explorar.

As mesas estavam dispostas por filas, possibilitando uma boa visibilidade para o quadro. Esta disposição teve em conta as necessidades e dificuldades dos alunos, para fornecer um ambiente de boas aprendizagens, uma vez que permitia que os alunos com mais dificuldade que estavam sentados na mesas da frente prestassem mais atenção bem

como se concentrassem mais. Os alunos mais conversadores e que se distraiam com maior facilidade estavam sentados individualmente.

No decorrer da prática pedagógica a sala sofreu alterações, tendo em conta as atividades que se pretendiam desenvolver, muitas vezes ficou disposta em cinco grupos de mesas, permitindo assim, o trabalho colaborativo em grupo, centrando-se mais nos alunos. Este tipo de organização proporciona uma melhor integração das crianças, contribuindo para um maior envolvimento das mesmas nas atividades, tal como referem Formosinho e Machado (2009), esta prática permite que as crianças se afirmem positivamente, ajudado assim a eliminação de problemas disciplinares, pois estes são de mais fácil resolução quando as crianças se tornam mais conscientes.

De seguida encontra-se a planta da sala (*vide* figura 7) para se ter uma maior perceção do espaço.

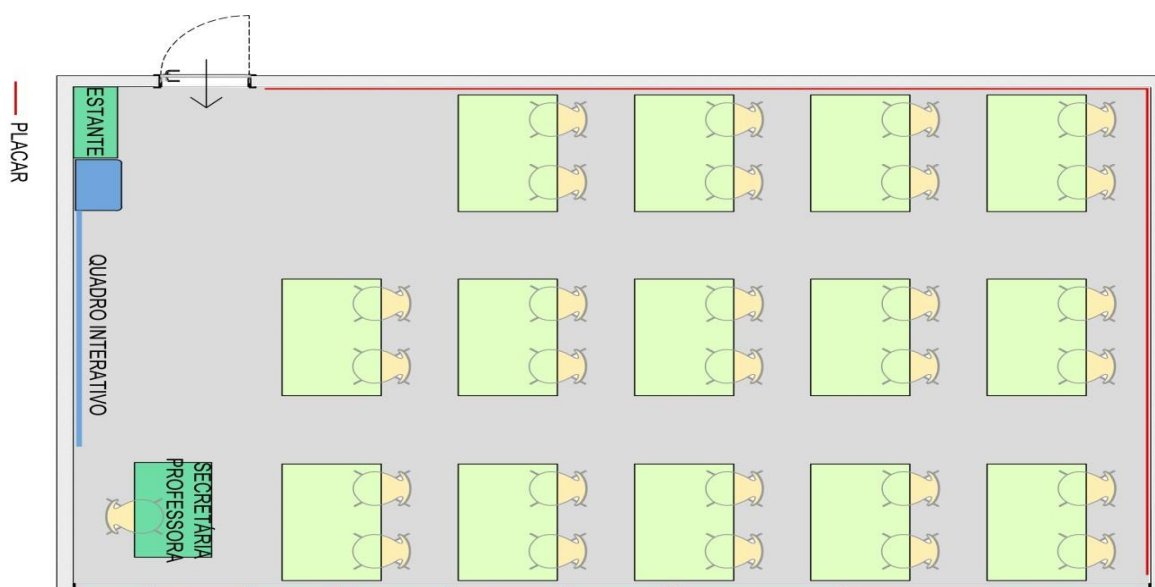


Fig. 7 - Planta da sala do 2.º ano

2.2.5. Organização do tempo

O horário escolar e o tempo letivo são uma forma organizativa de estruturar o trabalho do docente. Neste sentido, recorre-se a um horário que ajuda a criança a uma maior compreensão de uma sequência de rotina, fazendo com que aquela consiga identificar momentos do dia e a sua sequência, bem como os diferentes dias da semana.

Consideramos que o tempo é “o recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo gasta deve ser gasto numa matéria específica, mas como

gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 1995, p. 79). A gestão do tempo foi feita de acordo com as necessidades das crianças sentidas ao longo das aulas, personalizando desta forma o processo de ensino e aprendizagem de acordo com o contexto escolar em questão, sendo a planificação uma mera orientação que nem sempre foi cumprida na íntegra.

Assim, a escola garante aos alunos uma ocupação educativa enquanto as crianças permanecem na escola. As áreas curriculares (português, matemática, estudo do meios e expressões), o apoio ao estudo e as atividades extracurriculares (atividades física e desportiva, ensino da música e inglês) são regidas horário estipulado no início do ano.

As crianças iniciavam o dia às 9h prolongando-se até às 10h30m. De seguida, tinham um intervalo de 30 minutos para lancharem, brincarem, ir para a biblioteca. Às 11h eram lecionadas áreas de conteúdo até ao 12h30m, horas em que as crianças iam almoçar. Retomavam às 14h e terminavam as 15h ou 16h15m, dependendo do horário da turma.

No decorrer da nossa prática educativa, o horário não era cumprido na íntegra, dando prioridade às áreas de língua portuguesa e matemática tendo estas de ser lecionadas no período da manhã.

É de salientar, que as atividades extracurriculares (Inglês, Atividade Física e Desportiva e Ensino da Música) que eram asseguradas por outros docentes.

2.2.6. Interações no 1.º Ciclo

É fundamental que o professor assuma uma postura participativa ao longo da sua ação, fazendo com que as crianças se motivem para a construção do seu conhecimento através da participação nos momentos de aprendizagem. Tal como nos diz Gilly, citado por Santana (2007) para que as crianças se sintam motivadas é crucial que estejam envolvidas e que existe entre elas e o professor uma interação. Ora e no que concerne, às interações entre os elementos do grupo do 2.º ano, foi notório um clima de amizade e de cumplicidade ente as crianças e as crianças e os adultos.

Foi nossa pretensão dar voz às crianças para que estas pudessem transmitir as suas ideias, opiniões, dificuldades, nas várias situações. Assim, concordamos com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) quando nos dizem que o professor deve

sempre “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, automatizante e estimulante” (p.18).

A turma ao longo das experiências de ensino e aprendizagem mostrou-se sempre participativa e empenhada, querendo sempre saber mais. No entanto foi necessário criar regras em conjunto com as crianças, uma vez que algumas crianças eram um pouco conversadoras, o que provocava alguma desconcentração e pelo facto de o ato de ouvir os colegas bem como pedir para falar não estavam muito bem assentes.

Para que as crianças se sentissem sempre motivadas eram elogiadas pelo seu trabalho, dando-lhes reforços positivos. Quando as crianças mostravam alguma dificuldade na concretização das suas aprendizagens, procuramos utilizar diferentes estratégias para que estas ultrapassassem as dificuldades e acompanhassem o restante grupo.

Quando realizávamos atividades em grupo, o número de elementos era escolhidos aleatoriamente, formando-se grupos diversificados, fazendo com que as crianças tivessem oportunidade de trabalharem com todos os elementos do grupo.

Procuramos criar situações que desafiassem o pensamento dos alunos, estabelecemos diálogos, colocamos questões que permitiam que dessem as suas opiniões e também partilhassem as suas conceções, sempre que se pretendia abordar conteúdos novos ou quando se pretendia rever conteúdos abordados anteriormente.

Os alunos conviviam diariamente em diversas brincadeiras e na sala de aula, estas interações são muito importantes para o desenvolvimento integral das crianças, pois é também com a troca e partilha de conhecimentos que as crianças se assumem e desenvolvem a sua própria identidade perante os outros bem como o meio. As interações que estabelecemos com o grupo foram sempre de respeito, aos poucos fomos aproximando, o que permitiu obter um conhecimento pormenorizado de cada uma das crianças. Deste modo, desenvolvemos atividades que vão ao encontro das suas necessidades de modo a superá-las, adaptando desta forma o processo de ensino e aprendizagem à realidade escolar, individualizando o ensino.

Capítulo II – Experiências de Ensino e Aprendizagem

No presente ponto apresentamos uma descrição de algumas experiências de aprendizagem que realizamos no âmbito da PES.

Para esse efeito, no que se refere à educação pré-escolar foram selecionadas algumas experiências de aprendizagem integradoras sendo elas: À volta da lua e explorando sensações.

A visão que se interpreta na ação baseia-se nas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, et al.,1997) bem como nas Metas de Aprendizagem.

No que se refere ao 1.ºCEB foram selecionadas algumas experiências de aprendizagem que se realizaram durante a PES, sendo elas: em torno do livro “O Grufalão” e cuidar do meio ambiente.

Procuramos fazer a interdisciplinaridade tendo em conta as distintas áreas curriculares, Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica. A visão que se interpreta na ação baseia-se no Programa de Matemática do Ensino Básico, Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Programa de Português do Ensino Básico.

Foi nossa intenção promover e valorizar uma aprendizagem pela ação, onde a criança assumisse um papel ativo. Por isso, tivemos um papel de apoiantes da ação das crianças que nos permitiu o questionamento, observação e reflexão diária que nos levou a compreender os interesses e necessidades das crianças. É ainda de salientar que, no início de cada estágio solicitamos autorização às crianças, à educadora e à professora cooperante para tirar fotografias e recolha de trabalhos, conversas, explicando que estes registos iriam fazer parte do relatório final de estágio, sendo concedida a autorização.

1. Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar

A ação educativa desenvolvida no jardim de infância teve como referência as OCEPE (Silva et al., 1997), bem como as metas de aprendizagem, tomando em considerações as diferentes áreas de conteúdo. Tivemos também em consideração projeto curricular inerente à instituição que tinha como tema “Crescer feliz e saudável”,

bem como os interesses e curiosidades que as crianças foram demonstrando ao longo desta prática.

O jardim de infância e a sala onde se desenvolveu a PES não seguia um modelo curricular específico, contudo, como opção pedagógica procurava seguir os pressupostos de uma pedagogia de participação. Sabendo que “a participação implica escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade deste modo pedagógico” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21), procurámos valorizar a participação de cada criança e tornando-a ativa na construção do seu conhecimento. Tal como mencionam as OCEPE é importante que o educador deva planear “situações de aprendizagem desafiadoras, estimulantes, não descurando as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação” (p.19).

O educador deve proporcionar experiências de aprendizagem significativas e diversificadas, para tal é necessário ter em conta a organização do espaço educativo, os materiais, a organização do tempo na ação pedagógica e as interações.

As experiências de ensino e aprendizagem eram planeadas semanalmente pela educadora, as educadoras estagiárias e as crianças visando as necessidades do grupo. Procurámos potenciar o trabalho em grupo, pois é fundamental o contacto entre as crianças de diferentes idades, uma vez que proporciona a ajuda mútua, permite a troca de ideias e favorece “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e como saberes diversos, e facilitadores do desenvolvimento e da aprendizagem” (Silva et al., 1997, p. 35).

Durante a PES procurámos proporcionar momentos de aprendizagem, disponibilizando diferentes materiais e recursos, oferecendo um clima de cooperação e ajuda mútua entre as crianças- crianças e crianças- adulto. A educadora mostrou-se motivada e empenhada, incentivando sempre as crianças, bem como a atenção dispensada a todas as situações que surgiram na sala.

Uma das nossas preocupações foi estimular o diálogo com o grupo, ouvir a criança, promover a iniciativa para a resolução dos seus problemas, para assim tornar a criança um ser autónomo na tomada das suas decisões. Salientamos também a importância da valorização dos conhecimentos que a criança possui acerca de um determinado tema, para ser o ponto de partida para novos saberes.

Como ponto de partida utilizou-se a exploração de diversas histórias tais como “A que sabe a lua”, “Os ovos misteriosos”, “Tanto tanto”, “A casa da mosca fosca”, “A minha mãe”, “Meninos de todas as cores”, “Orelhas de borboleta” e o “Cuquedo”

Esta histórias permitiram que se trabalhassem todas as áreas de conteúdo de uma forma integrada. Como mencionam Silva et al., 1997, p. 22 não se devem considerar as “diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo”.

Neste trabalho apresentamos uma descrição das atividades que partiram de uma história “A que sabe a lua” de Michael Grejniec, com uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido. A experiência de ensino e aprendizagem encontra-se dividida por tópicos e partiu de planificações semanais que foram pensadas para desenvolver atividades integradoras e que incorporassem os interesses das crianças. Na nossa opinião, estas foram experiências de aprendizagem que refletiram grande motivação e prazer por parte das crianças em executá-las. A partir da história fizemos uma ligação entre todas as áreas de conteúdo.

1.1. “À volta da lua”

A leitura de histórias às crianças era frequente, utilizando, maioritariamente o livro como suporte de forma a divertir a dar prazer às crianças. Em idade pré-escolar, a leitura de histórias é muito importante, pois “cria-se um laço emocional e pessoal muito forte de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 547).

As histórias são essenciais pois ajudam as crianças a compreender a vida atual, a vida das sociedades em que estas vivem, mas também a de outros povos e tempos. As crianças interpretam e dão sentido às histórias segundo a sua realidade, utilizando conceitos diversificados, como por exemplo a alegria, tristeza, entre outros, sendo estes conceitos que conduzem às experiências interiores das crianças, assim sendo, as crianças ao se depararem com estes conceitos irão compreender melhor o significado daquilo que a narrativa transmite.

Segundo Roldão (2001) “as histórias têm atravessado as mais variadas épocas e culturas, constituindo-se como poderosos instrumentos de transmissão e estruturação de ideias, crenças, costumes e valores” (p.71).

Ao longo das observações podemos constatar que os animais eram um tema que despertava bastante interesse portanto, propusemos a eleição de um livro para ser trabalhado. Desta forma foram colocados ao dispor das crianças três livros (vide figura

8, 9 e 10) distintos: *Os ovos misteriosos* (Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar); *A que sabe a lua* (Michael Grejniec); *A casa da mosca fosca* (Eva Mejuto e Sérgio Mora).

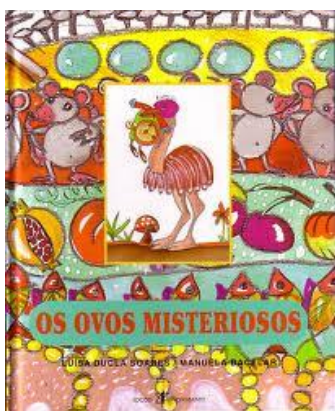


Fig. 8 - Livro " Os ovos Misteriosos"



Fig. 9 - Livro "A que Sabe a Lua"

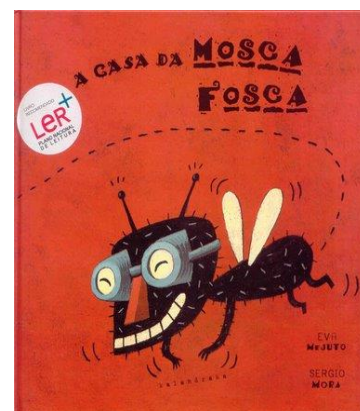


Fig. 10 - Livro "A Casa da Mosca Fosca"

Os livros circulavam por todas as crianças, mas não podiam ser folheados, apenas podiam observar as suas capas e contracapas. No momento em que os livros circulavam uma criança referiu que todos os livros na capa tinham animais, por isso as três histórias deveriam falar de animais.

Para a escolha do livro, quisemos ser justas e para isso quisemos saber qual era a escolha de todas as crianças. Para tal, recorremos à organização e tratamento de dados. Para proceder à eleição do livro, foi sugerido às crianças que se realizasse um gráfico de barras (vide figura 11). Foi distribuído pelas crianças tampas de plástico e fomos elaborando o nosso gráfico. Cada criança escolheu uma história que gostaria de conhecer e por cima da imagem da sua história colocaram uma tampa de plástico, formando assim um gráfico de barras. Verificou-se que as crianças, ao fazerem a seleção da história, tinham uma justificação, pois quando a educadora lhes perguntava o porquê da sua escolha, elas respondiam de forma decidida, como podemos verificar no diálogo seguinte.

Luís - Eu quero a história "A que sabe a lua", porque gostava de um dia visitar a lua..

Natércia - Eu escolho "A casa da mosca fosca", porque gostava de conhecer a casa de uma mosca.

Bruno -Eu escolho "Os ovos misteriosos", porque deve ser um ovo especial, com surpresas.

Rita - Eu escolho também "Os ovos misteriosos" porque tem um avestruz e eu nunca vi uma.

Beatriz - Eu quero a história "A que sabe a lua" porque tem uma girafa que com o seu pescoço chega à lua e pode-nos dizer se a lua é fofa.



Fig. 11 – Gráfico “O livro escolhido”

No final como se verifica através do gráfico (vide figura 11), as crianças escolheram o livro “A que sabe a lua” com dez votos, ficando em segundo lugar a história “Os ovos misteriosos” com sete votos e por último a história “A casa da mosca fosca” com cinco votos. Depois de elaborado o gráfico, procedemos à análise, foi realizada a contagem em voz alta pelas crianças do número de escolhas para cada história. Segundo Castro e Rodrigues (2008) “ a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (p.72). Desta forma, a análise do gráfico torna-se fundamental para uma maior compreensão dos resultados.

Foi então apresentada a história às crianças e estas manifestaram de imediato as suas opiniões em relação à capa e contracapa. Tal como indicam as seguintes falas

Leandro- A lua é grande, tem olhos e boca.

Beatriz L.- Eu gostava de ir à lua.

Tiago- A girafa está quase a tocar na lua.

Miguel- A girafa chega à lua porque tem um pescoço muito grande.

Diana- A lua parece algodão.

As crianças ouviram atentamente a história, mostrando-se atentas e muito alegres, segundo Mata (2008) “ouvir leitura fluente, com a entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê” (p.79).

Durante a leitura, no momento em que era pronunciado um animal para se juntar aos animais que estavam a tentar alcançar a lua, fazíamos uma pausa e as crianças ficavam ansiosas e curiosas para saber qual o animal que vinha, a educadora estagiária tirava o animal de plástico de uma caixa e colocava-os no chão, e as crianças recapitulavam os animais que já tinham sido referidos. Esta situação ocorreu desde o início até ao fim da história, o que a tornou interessante e permitiu que todas as crianças participassem.

No final da leitura, desenrolou-se o diálogo relativamente ao sabor da lua, falamos da alimentação dos animais, o espírito de cooperação e o facto de o animal mais pequeno e mais fraco ser aquele que alcançou a lua. Recontaram a história e referiram a ordem dos oito animais que treparam para as costas uns dos outros para chegarem à lua, trabalhando assim a ordenação, tal como salientam Silva et al. (1997),

as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender (p. 70).

Cada criança desenhou um animal à sua escolha, e em conjunto montámos a história no espaço da sala, colocamos no teto a lua (vide figuras 12 e 13), e cada criança trazia o seu animal para ser empilhado nessa direção.



Fig. 12 - Crianças a colocar os animais



Fig. 13 – Animais formados para chegar à Lua

Depois de empilhados todos os animais, desenrolou-se um diálogo sobre a importância de interajuda e a cooperação.

Diálogos das crianças:

Carolina - Os animais só conseguiram chegar à lua com a ajuda de todos.

Miguel- Os nossos animais também chegaram à lua com a ajuda de todos os meninos.

Valentim - A girafa é grande mas sozinha não conseguia chegar à lua.

Rodrigo - Nós devemos ser amigos de todos os meninos.

Bruno - No recreio devemos deixar brincar todos os meninos.

Beatriz - Na sala eu partilho sempre os brinquedos.

Através do diálogo anterior, podemos depreender que as crianças perceberam a mensagem da história e transportá-la para a realidade. No nosso entender foi uma tarefa promotora da entreajuda entre as crianças, o desenvolvimento da oralidade e do princípio do valor que, independentemente do nosso aspeto exterior ou condição social, devemos ser todos valorizados e respeitados.

No final afixamos a figura da lua na parede da sala, as crianças ficaram muito entusiasmadas. Quando os pais vinham buscá-las, estas mostravam-lhes a lua e o animal que tinham elaborado. É fundamental que as crianças desde cedo percebam a importância da solidariedade, do espírito de equipa, cooperação, amizade construída na base da experiência comum.

A intervenção pode ocorrer através da informação por parte dos educadores e dos pais, com o objetivo de um melhoramento dos comportamentos individuais e coletivos, para assim saber viver em sociedade. No entanto, incorporar determinados conceitos e comportamentos na mentalidade das pessoas não é uma tarefa nada fácil.

Na nossa ótica e baseando-nos na nossa experiência como estagiárias, um dos grandes problemas começa em casa, uma vez que os pais não incutem às crianças valores, e o que acontece muitas vezes, é que quando vão para o Jardim de Infância não sabem o que é partilhar, ser solidário, saber colaborar, saber ouvir e respeitar os colegas.

Temos clara noção que

é na família e no meio sociocultural em que vive os primeiros anos que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social, constituindo a educação pré-escolar um contexto educativo mais alargado que vai permitir à criança interagir com os outros adultos e crianças que têm, possivelmente valores diferentes dos que interiorizou no seu meio de origem (Silva *et al.*, 1997, p.52).

Daí ser importante “promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida (Silva et al., 1997,p.51). Desenvolver competências sociais e humanas é um dos aspetos mais importantes para saber viver em sociedade. E no jardim de infância todos os domínios curriculares devem contribuir para “promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida (Silva et al., 1997,p. 51).

Cabe ao educador trabalhar com as crianças determinados valores, aproveitando situações do dia-a-dia, de uma forma natural e com exemplos que eles entendam e estejam envolvidos, como por exemplo, realizar tarefas de grupo para fomentar o espírito de ajuda chamando a atenção para a vantagem da entreaajuda. Como mencionam Silva et al., (1997), os trabalhos de grupo proporcionam o “confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença” (p.54)

O jardim de infância é um local privilegiado para educarmos as crianças para a cidadania, recorrendo a situações que acontecem no quotidiano das crianças e que são significativas para elas. Assim, estamos a incentivar as crianças a participarem em grupos heterogéneos, com experiências de vida diferentes, fomentando o espírito da interajuda e o respeito pelos outros, ajudando as crianças a desempenharem o seu papel de cidadania.

No diálogo em grande grupo, foram quase sempre as mesmas crianças a falar, porém tentamos que as que tinham mais dificuldades em expressar-se fossem falando, por atribuirmos mais importância à expressão oral e sabermos que “ao narrar as crianças revelam os seus modos de pensar acerca da vida, do viver, do aprender, do eu, dos outros, das relações” (Oliveira- Formosinho, 2011, p.110).

No que diz respeito à construção dos animais até à lua, todas as crianças manifestaram grande capacidade de entreaajuda e cooperação, as dificuldades foram mais notórias na contagem dos animais.

Num outro dia, em momento de pequeno grupo de quatro a cinco elementos, realizaram-se algumas atividades de desenvolvimento da consciência fonológica. As restantes crianças encontravam-se nas diversas áreas de atividades.

A educadora colocou diversas imagens na mesa com a face voltada para baixo, foi pedido às crianças para fazer a contagem das sílabas batendo palmas, os pés, bater

com as mãos nas pernas, entre outros. As imagens referiam-se aos animais presentes na história lida. É de salientar que houve inicialmente uma exemplificação prévia por parte da educadora. Cada criança tirou uma imagem. De seguida, pedimos às crianças que dissessem o nome do animal a fazer a respetiva divisão silábica, por exemplo: ma-ca-co (vide figura 14). Assim, as crianças associavam o som de bater a palma com uma sílaba, realizando ao mesmo tempo a contagem das sílabas.

Para que as crianças reconhecessem palavras com maior número de sílabas foram utilizadas as bolas dos colares de contas, permitindo que as crianças construíssem noções matemáticas relativamente à contagem. Foi dada oportunidade às crianças para dividirem as palavras sozinhas, proporcionando as comparações com as palavras dos colegas. A seguir apresentamos o diálogo formado pelas crianças:

Natércia – Tar-ta-ru-ga, a minha palavra tem quatro palmas, vou pôr quatro bolas.

Tiago - Ra-to tem duas bolas como o leão do José.

Luís- Tiago a minha também só tem duas bolas que é zebra.

Beatriz- O meu ma-ca-co tem três bolas.



Fig. 14 - Divisão realizada pelas crianças

No final de realizar a divisão silábica de todas as palavras as crianças realizaram as seguintes induções:

Luís - A maior palavra é a da Natércia.

Beatriz- A minha é a segunda maior.

Tiago - Eu tenho a mais pequena.

José - Tiago eu também só tenho duas sílabas.

Ao trabalhar a consciência fonológica através da divisão silábica era nossa intenção que as crianças tivessem a percepção dos diferentes tamanhos das palavras dividindo-as em sílabas.

É importante trabalhar com as crianças a consciência fonológica, pois este desenvolvimento constitui a base para as competências que futuramente terão de adquirir. A consciência fonológica está relacionada com a capacidade que permite às crianças fazerem uma reflexão acerca dos segmentos sonoros existentes nas palavras. Sistematizando, tem a ver com a capacidade de analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos variados, tais como, rimas, sílabas ou fonemas como partes integrantes das palavras.

Constatou-se que as crianças ao nível do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita fizeram progressos, pois compreendiam facilmente o que se pretendia. Apenas uma minoria exteriorizava as suas dificuldades. Na generalidade, as crianças compreenderam que as palavras são formadas por letras e por sílabas, que existem palavras com maior número de sílabas e palavras com menor número de sílabas.

Segundo Duarte (2008), se as crianças em idades precoces desenvolverem este tipo de consciência, em particular a rima, certamente irão ter mais sucesso no que diz respeito à soletração e à leitura. Como tal, a consciência fonológica tem um papel relevante para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, pois se houver domínio neste aspecto, a criança irá ter mais consciência daquilo que é escrito e daquilo que é lido, ou seja, esta consciência é um processo facilitador de aprendizagem porque permite que a criança obtenha uma noção mais clara da associação dos sons para a construção da palavra.

As OCEPE dizem que é importante que o educador fomente nas crianças uma reflexão acerca dos segmentos sonoros que as palavras possuem. Esta aprendizagem deve ser baseada na “exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações”(p.67) através de lengalengas, rimas, adivinhas, poesias e trava-línguas.

Tendo por base a consciência fonológica, a aprendizagem da leitura e da escrita será bastante facilitada, uma vez que é a aquisição deste tipo de consciência que vai ditar o sucesso das crianças, no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita. Isto acontece porque existe uma grande afinidade entre as componentes sonoras das palavras e o sucesso destas aprendizagens. Assim, é importante que a educadora tenha o cuidado

de registrar tudo aquilo que a criança diz sobre um desenho, um trabalho, entre outros. Tal como referem Sim-sim, Silva e Nunes (2008) é importante desenvolver atividades de consciência fonológica uma vez que existe uma relação entre a “consciência fonológica e o sucesso de leitura” (p.55).

De acordo com Ring et al., (2005) a leitura e a escrita deve estar presente no dia-dia de qualquer criança. Desta forma, é da competência do educador e da educação pré-escolar criar as condições necessárias para que estes domínios estejam presente. É de salientar que o educador deve promover situações e dinâmica de modo a conduzir a criança a explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir as características da escrita bem como a sua utilização. Assim, pensamos que as OCEPE expressam bem esta ideia, referindo que “não se trata de uma introdução formal e ‘clássica’ à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (Silva et al., 2009, p. 65).

A criança está inserida num meio, em que a escrita se encontra presente em diversos momentos, esta, por vezes simula a leitura e tenta imitar a escrita, adquirindo a noção de que, para a construção de uma palavra necessita de uma série de letras, e que um conjunto de letras iguais não formam uma palavra. “A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (Silva et al., 1997, p. 69).

Na primeira atividade intitulada “À volta da lua” verificamos que algumas crianças tinham algumas dificuldades em contar os animais referidos para chegar à lua. A contagem em idade pré-escolar é importante, pois “é através da criação de oportunidades em que se torna fundamental a contagem de objetos que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer em termos de contagem oral e de relacionar números” (Castro & Rodrigues, 2008, p.17). Então, para trabalhar o domínio da matemática, levamos uma roleta dividida em partes iguais e molas de roupa devidamente numeradas de um a dez. Em grupos de quatro elementos, fomos dizendo números aleatoriamente e propusemos à criança que pega-se num determinado número de ursinhos e que os coloca-se na parte que considerava correta. De seguida, a criança faz a identificação dos Algarismos com o número correspondente. Quando chegou a vez do Luís de colocar os ursinhos na parte correspondente disse: “Filipa vou colocar os ursinhos do maior para o mais pequeno”, então a educadora estagiária passou a dizer um número certo de ursinhos juntamente com algumas características como a cor, o

tamanho, entre outras. Assim, para além de trabalharmos a contagem também trabalhamos a ordenação e os conjuntos. Como podemos verificar na figura 15.



Fig. 15 - Roleta de Contagem

No pré-escolar, no domínio da matemática, existem diversos aspectos do dia-a-dia a serem explorados, é através destes momentos que o educador tem a oportunidade de aplicar os conteúdos matemáticos a situações/problemas que vão surgindo do quotidiano, promovendo o pensamento lógico e criando noções básicas da matemática.

Relativamente à formação de conjuntos, o educador pode estabelecer relações interdisciplinares, como por exemplo, utilizando diversos materiais e objetos que contêm diferentes características como a cor, o tamanho, a forma ou solicitar participação das crianças utilizando as suas próprias características. Desta forma as crianças vão sentir-se mais motivadas e envolvidas no processo de aprendizagem, assimilando de uma forma diferente os conteúdos, pois podem partilhar a sua opinião com os outros e trocarem impressões entre elas no decorrer do processo. Cabe ao educador oferecer uma diversidade de experiências, apoiando todas as reflexões que as crianças façam para que elas construam noções matemáticas.

Através da manipulação de materiais, as crianças vão ter a oportunidade de adquirir capacidades e de resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais.

No pré-escolar as crianças deparam-se com diversos tipos de materiais, onde espontaneamente manipulam esses mesmos materiais, e quando questionadas pelo educador promove-se o desenvolvimento do pensamento lógico. Por outro lado, o educador pode fornecer os materiais, com intuito de proporcionar às crianças um momento de trabalho de seriar e ordenar. “Seriar e ordenar, isto é, reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objectos”, (Silva et al., 1997, p.74).

As crianças devem ser instigadas a observar, a descrever as características dos objetos e a identificar os vários grupos que foram formados. “A classificação constitui a base para: agrupar os objetos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, a cor, forma, etc., reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto” (Silva, 2009, p. 74).

A principal intencionalidade educativa da experiência de ensino aprendizagem que proporcionamos às crianças prendeu-se com a aquisição da noção de número, contagem e conjuntos.

Observando as crianças na contagem, pudemos verificar que algumas crianças demonstravam conhecer a sequência numérica e o algarismo que lhe correspondia. Porém, uma minoria sabiam a sequência dos primeiros cinco números.

1.2. Explorando as sensações

Na área do conhecimento do mundo, fomos descobrir qual seria o sabor da lua, para tal, reunimo-nos em grande grupo e dialogamos acerca das opiniões que tínhamos, e surgiram as seguintes considerações:

Tiago - A lua para mim sabe a laranja, porque a lua é redonda como a laranja.

Bruno - A lua para mim sabe a banana, porque ela às vezes fica pequena.

Beatriz Lima - A lua sabe a morangos.

Maria Brito - A lua sabe a Kiwi porque este é o meu fruto preferido.

Rodrigo - Eu penso que a lua é azeda como o limão.

Leandro - Para mim a lua sabe a maçã, porque eu todos os dias como uma maçã.

As respostas das crianças foram registadas e verificamos que a maior parte das crianças indicaram alimentos que comemos no nosso dia-a-dia.

No dia seguinte levamos uma caixa que continha alguns alimentos que as crianças escolherem e outros que não escolheram tais como: laranja, limão, banana, côco, kiwi, morango, pêra, cebola, maçã. Propusemos às crianças que os identificassem através da utilização dos sentidos: tato, visão e paladar. Uma criança de cada vez, com os olhos vendados retirava da caixa um alimento e através do tacto e do paladar tentava descobrir de que alimento se tratava. No final, a educadora estagiária mostrou uma tabela onde a criança colocou o seu alimento identificando as suas características (liso ou rugoso, doce ou salgado, cor) tal como ilustram as figuras 16, 17 e 18.

Esta atividade baseou-se na descoberta de alguns alimentos usando o sentido do tato, olfato e o paladar. O entusiasmo foi imenso, pelo que as crianças demonstraram-se excitadíssimas para que a sua vez chegasse o mais rápido possível para descobrirem o “alimento mistério” como as próprias proferiram.



Fig. 16 - Crianças a retirar da caixa um alimento



Fig. 17 - Crianças a cheirar os alimentos



Fig. 18 - Crianças a sentir a textura dos alimentos



Fig. 19- Crianças a preencher a tabela

No final desta atividade as crianças teceram alguns comentários:

Natércia - Filipa eu ontem tinha dito que a lua sabia a banana, mas agora a lua sabe a laranja.

Luís - Eu não mudei de ideias a lua sabe a banana que eu gosto muito.

Ana V. - A minha lua sabe a kiwi.

Tiago - A minha lua é azeda porque sabe a limão.

Rodrigo - Eu nunca tinha comido côco e é branco como a lua.

Bruno - Filipa eu acho que a lua sabe aquilo que nós quisermos.

Através do diálogo anterior podemos concluir que tal como era previsto, as crianças libertaram a sua imaginação, pois as suas declarações eram proferidas com

firmeza, no entanto, o Bruno foi capaz de alargar o seu raciocínio à conclusão de que qualquer sabor poderia ser atribuído à lua, consoante o nível de imaginação de cada um. Esta afirmação parece-nos algo mais complexa, pois há um confronto entre a história e a realidade, ao ponto que as outras crianças apenas consideraram a obra literária, abstraindo-se por completo do mundo real.

A educadora estagiária colocou dentro de garrafas de plástico arroz, moedas, feijões, areia e pedras e as crianças tinham que adivinhar o que cada um tinha lá dentro através do som. Também tinham que descobrir se o som era suave ou forte para assim, perceberem que existem diferentes tipos de som.

Por fim, para trabalharmos o olfato levamos “a caixinha dos aromas”, onde em pequenos grupos e aleatoriamente as crianças tinham que cheirar os vários frascos que continham: café, canela, chocolate em pó, pimenta, perfume, etc. e adivinhar o que estava lá dentro. De seguida as crianças tinham que colocar do lado direito os cheiros mais suaves e do lado esquerdo os cheiros mais fortes, como podemos verificar nas figuras seguintes.



Fig.20 - Crianças a ouvir os diferentes sons



Fig.21 - Crianças a cheirar

Com estas atividades as crianças exploraram e descobriram alimentos, sons recorrendo aos sentidos, valorizando deste modo a importância que estes têm nas ações do seu dia a dia. Como nos refere Oliveira-Formosinho (2011) as crianças ao estarem em contacto com os materiais interessantes que lhes despertem os sentidos e as façam refletir, permite que observem, cheirem, toquem, ouçam e conversem. É importante consciencializar as crianças sobre a realidade, pois tal como refere Roldão (2004) “ a necessidade de estudar o meio, prende-se, assim, no que se refere ao meio próximo, com

a necessidade de consciencializar a criança acerca da realidade em que vive, preparando-a para compreender e intervir nessa realidade” (p.27).

O ensino das ciências deve ser implementado desde cedo, tendo como objectivo partir do conhecimento que a criança tem acerca do meio para o conhecimento geral, adquirindo novos conceitos, atitudes e valores.

Interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução constitui a base do método científico. Também a área do conhecimento do mundo deverá permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica experimental (Silva et al., 1997).

Ao educador cabe o papel de despertar a curiosidade da criança e conduzi-la a uma interpretação adequada, sem os influenciar e a partir das suas ilações chegar a uma conclusão geral. Para a realização de uma boa prática, é indispensável uma relação estreita entre o educador e a criança, e o educador e o tema a abordar.

O principal objectivo das ciências no ensino pré-escolar, é criar curiosidade e interesse pelo saber para construir conhecimento. Este conhecimento terá um fio condutor para o ensino das ciências no 1.º CEB, e para tal devem ser introduzidos no pré-escolar alguns conceitos básicos importantes.

As atividades práticas/laboratoriais são fundamentais para desenvolver competências através de processos científicos como a observação, a comunicação, a interpretação, a classificação, a inferência e a previsão, assim como a cooperação, o respeito, a atitude e a motivação que conduzem a conclusões pertinentes. O desenvolvimento destas competências de cariz social é motivo de curiosidade e empenho por parte das crianças.

“As crianças constroem explicações a partir de variadas experiências familiares e escolares. Os adultos dos seus contextos próximos deverão proporcionar-lhes situações diversificadas de aprendizagem, para exploração de questões e fenómenos que lhes são familiares, aumentando a sua compreensão real” (Martins,et.al., 2009, p. 17).

O educador deve conhecer as ideias prévias das crianças, não as deve ignorar, pois são imprescindíveis na forma como a criança vai interpretar as sugestões do professor e como procura resolver uma tarefa. Daí ser importante que o educador saiba quais são os conhecimentos que as crianças já possuem, sendo estes saberes a base que sustenta a aquisição e construção de novos conhecimentos.

Esta experiência de ensino e aprendizagem foi benéfica para as crianças, porque para além de adquirirem aprendizagens significativas sobre os sentidos, também lhes foi

proporcionado um momento diferente de descoberta e contacto com diferentes materiais.

A elaboração da pasta de papel surgiu devido ao facto de um fantoche, feito com uma parte em papel, ter caído acidentalmente dentro de um balde com água, surgindo inevitavelmente a questão: “O papel dissolve-se ou desfaz-se?”, de modo a perceber os conhecimentos das crianças em relação a esta temática. Depois de constatada a curiosidade e a incerteza das crianças, decidimos explorar este conteúdo, de modo a corrigir possíveis ideias alternativas. Assim sendo, e depois de constatarmos que o papel do fantoche se desfez, programámos uma tarefa que consistia em fazer pasta de papel.

Revelada a ideias, as crianças demonstraram desde logo imenso entusiasmo e passámos à preparação da pasta. O primeiro passo consistiu em rasgar jornal, tarefa na qual todos participaram ativamente, posteriormente juntou-se água e cola e aleatoriamente cada criança manipulou a pasta de papel de modo a produzir a forma de um animal a gosto, como podemos observar nas figuras seguintes.



Fig. 22- Crianças a amassar a pasta de papel



Fig. 23 - Crianças a absorver a água da pasta de papel



Fig. 24- Crianças a moldar a pasta de papel



Fig. 25 - Animal elaborado por uma criança

É de referir que algumas crianças tinham dificuldade em rasgar o jornal, demorando mais tempo, no entanto, não se impôs um limite de tempo, as crianças terminavam consoante as suas capacidades. Fomos encorajando as crianças na realização do seu trabalho, permitindo-nos assim, conhecer e aprender mais sobre as “capacidades de cada criança individual, de como interagir de uma forma genuína para apoiar o desenvolvimento de cada criança” (Hohmann & Weikart, 2009, p.75).

De seguida, passou-se tudo com a varinha mágica. Posteriormente foi distribuído por cada criança um pedaço de pasta de papel para que estas pudessem fazer o animal que mais gostaram. Construído o animal (ver figura 24) colocou-se ao sol para secar. As crianças queriam pintar logo o seu animal para poder levar para casa, mas foi-lhes explicado que não era possível que primeiro tinha que secar muito bem para depois poderem pintar. No seguimento da atividade já em grande grupo, a primeira pergunta das crianças perguntaram foi se no dia seguinte logo de manhã, foi saber se podiam pintar os animais. O que demonstrou que ficaram bastante motivados com esta atividade. Todas as crianças mostraram o seu animal ao grupo e explicaram individualmente o que queriam representar. Tal como as falas revelam:

Beatriz- Eu fiz um macaco, porque ele gosta de bananas como eu.

Luís-Eu fiz um elefante, porque tem uma tromba grande e como amendoins.

Miguel- Eu escolhi o rato porque foi o que chegou à lua.

Maria- Eu fiz uma girafa porque tem um pescoço grande, que quase chega à lua.

Bruno- Eu fiz um leão, porque é muito forte.

Todas as crianças revelaram o seu agrado por terem experimentado a pasta de papel. Esta reflexão e exposição dos trabalhos é bastante importante porque valoriza a sua ação. Ao longo do diálogo as crianças referiram qual o animal que construíram e porquê.

Procuramos valorizar a ação de cada criança e contribuir para a satisfação das suas necessidades e vontades, de forma a que ela se exprimisse livremente e que partilhasse com os colegas a sua criatividade. De facto “ a expressão plástica é essencialmente uma atividade natural livre e espontânea da crianças. Desde muito pequena que gosta de mexer na água, areia, barro, tintas e de riscar papel com um lápis” (Sousa, 2003, p. 160).

Inicialmente algumas crianças mostraram-se reticentes em manusear a pasta de papel, contudo ao observarem os colegas, também o quiseram trabalhar. O grupo de um modo geral, expressou-se livremente, desenvolveu a sua criatividade, aceitou as criações dos colegas. É importante que o educador estimule a criatividade da criança “levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a simples execução reprodutiva” (Sousa, 2003,p.196).

Concordamos com Gonçalves (1991) citado por Sousa (2003),quando refere que,

através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as sua ideias, sentimentos e aspirações (p. 169).

Com esta atividade obtivemos um conhecimento mais consistente de cada criança, particularmente dos seus gostos, interesses e curiosidades, apoiamo-nos no domínio das expressões, mais concretamente na plástica no sentido de oferecer uma experiência de aprendizagem mais significativa.

A atividade foi muito positiva, pois o contacto das crianças com materiais desconhecidos, devido às poucas oportunidades concedidas para a exploração deste tipo de material, despertou a sua curiosidade e interesse.

Tal como refere Sousa (2003) é “através da modelagem que a criança encontra um espaço formativo em que através da ação das suas mãos lhe proporciona uma inesgotável fonte de experimentação e descobertas” (p.255).

As visitas de estudo são estratégias do processo ensino-aprendizagem, que permitem fazer a ligação da escola à vida real e à comunidade, e são um meio de concretização da interdisciplinaridade nas diferentes áreas de conteúdo do Pré-escolar.

É uma ótima forma de motivar as crianças para novos saberes, melhor conhecimento do mundo, concretizar aprendizagens, contactar com novas situações/ambientes e competências, criando novas oportunidades e contextos de socialização.

No momento de acolhimento, quando as crianças contavam as novidades sobre o fim de semana, o Luís disse: “- Este fim de semana fui à quinta do meu tio e vi lá muitos animais.”

A conversa despertou desde logo grande entusiasmo e as crianças quiseram fazer muitas perguntas ao Luís como por exemplo: “Lá há muitos animais?”; “Que animais viste?”. De seguida, o Tiago questionou-nos: “- Filipa, podíamos visitar a quinta do tio do Luís!”

Como verificámos que existia um grande entusiasmo por ver animais, a educadora estagiária colocou a seguinte questão: “- Conheço um sítio que certamente tem mais animais que a quinta do tio do Luís. Sabem qual é?” Algumas crianças ficaram pensativas, não respondendo, no entanto o Bruno respondeu de imediato: “- É o jardim zoológico!”, ao que a educadora acrescentou: “- O que acham de tentarmos organizar uma visita ao jardim zoológico?”. A resposta foi unânime, e todos ficaram muito empolgados.

Assim sendo, para uma exploração mais aprofundada sobre os animais, realizou-se uma visita de estudo ao Jardim Zoológico da Maia. Preparámos antecipadamente as crianças, alertando para todos os perigos, como também lembrámos as regras que teriam de cumprir.

Quando chegámos ao jardim de infância e antes das crianças se dirigirem para os autocarros entregámos a todas as crianças a sua identificação. Já no autocarro verificámos todos os cuidados necessários para uma viagem segura, como por exemplo o uso o cinto de segurança, bem como a contagem das crianças que é fundamental.

Iniciámos a nossa visita com uma viagem de comboio pela cidade da Maia (vide figura 28). Depois disto entrámos no jardim zoológico (vide figura 27) e durante o dia as crianças iam fazendo perguntas acerca dos animais. Nestas idades elas são bastante curiosas procurando assim respostas para quase tudo que os rodeia (vide figura 28).

Neste sentido o papel da escola deve ser estimular cada vez mais essa grande disposição para aprender.

Na hora de almoço dirigimo-nos todos para o restaurante dentro do recinto, onde ajudamos as crianças a sentar-se e a almoçar. Depois disto continuamos a nossa visita pelo jardim zoológico tendo ainda tempo para umas brincadeiras (vide figura 29).

A visita ao Zoo tinha subjacente uma série de objetivos nomeadamente, desenvolver a consciência do valor insubstituível da Natureza e a sensibilização das crianças para os problemas das espécies e do ambiente e identificar e observar os animais existentes.

Com esta visita pretendíamos ainda tentar de alguma forma estimular as gerações futuras para que apostem e acreditem na importância da conservação da biodiversidade do Planeta.



Fig. 26 - Viagem de comboio



Fig. 27 - Entrada no Jardim Zoológico



Fig. 28 - Espetáculo do leão marinho



Fig. 29- Brincadeiras no Jardim Zoológico

No dia seguinte, realizamos um diálogo, sobre a visita de estudo ao Jardim Zoológico da Maia, relembrando o que observámos.

Ontem realizámos uma visita. O que fomos visitar? (Educadora):

Luís¹ - Fomos ao Jardim Zoológico.

Natércia - Que ficava na Maia.

Bruno - Andamos de comboio e vimos muitos animais até répteis.

Tiago - O animal que eu mais gostei foi o leão, ele tem uns dentes muito grandes.

Maria Brito - Eu nunca tinha visto um urso, é muito grande e forte.

Diana - O espetáculo do leão marinho foi engraçado, ele sabia fazer muitas coisas.

Rodrigo - Eu gostei de comer no restaurante do Jardim Zoológico.

O diálogo transcrito demonstra a importância, tanto lúdica como cognitiva, que a visita de estudo teve para as crianças. Esta atividade teve sobretudo importância como forma de contactar com a realidade dos animais, assunto este trabalhado ao longo de várias sessões no jardim de infância. Apesar de tentar transmitir imagens o mais realistas possível, por vezes as crianças criam concepções diferentes acerca das coisas, e nesta situação, constataram diretamente com a realidade, de forma a perceber a veracidade dessas concepções e atualizá-las, caso necessário. Para além de facilitar a identificação dos animais e a associação ao seu nome, a visita ao jardim zoológico foi preciosa no sentido de perceber o seu habitat, as suas características e as suas atitudes.

Após o diálogo as crianças juntamente com as educadoras, observaram os vídeos e as fotografias da visita, estimulando assim, a memória sobre os acontecimentos passados.

Esta atividade revelou-se de tal forma significativa para as crianças, pois estas mencionaram-na durante os dias seguintes quer em relação ao convívio e à própria viagem, como ao facto de terem visualizado várias espécies animais e suas características, tal como o almoço no Jardim Zoológico.

É importante, que o educador proporcione estes momentos lúdicos, tanto no exterior como no interior da escola, que demonstre à criança, através de visitas o que o meio envolvente lhe pode oferecer.

Para trabalharmos o Domínio da Expressão Motora realizamos um jogo intitulado “Caça ao Tesouro” onde escondemos vários objetos (animais e alimentos) no

¹ Tendo em conta os princípios éticos relativos às investigações a realizar com as crianças, os nomes que se apresentam são fictícios.

recreio, os quais as crianças tinham de encontrar num espaço por nós limitado (vide figuras 30 e 31), sendo que correspondia um objeto a cada criança e depois de o encontrar, colocavam-no num arco que se encontrava no meio do recinto. No final verificámos se todos os objetos tinham sido encontrados e felicitamos as crianças pelo sucesso da atividade.



Fig. 30 - Crianças a iniciaram o jogo



Fig. 31 – Crianças à procura dos objetos

Posteriormente, distribuámos um balão por cada criança, estando estas dispersas pelo espaço, de modo a efetuar toques no balão à vontade. De seguida, as crianças tentam manter o balão no ar com toques com as mãos, direita e esquerda (vide figura 32).

Dois a dois, com o balão entre as cabeças tentam alcançar o percurso determinado (vide figura 33) e de seguida repetem o percurso com o balão na barriga (vide figura 34).



Fig. 32 – Tarefas de carácter livre com o balão



Fig. 33 – Tarefa com o balão entre as cabeças



Fig. 34 - Tarefa com o balão na barriga

Este género de atividades são produtivas e agradáveis para as crianças, visto que são associadas a momentos de prazer e divertimento, embora que implicitamente, são exercitadas competências como a capacidade de concentração, os domínios psico-motor e sócio-afetivo, assim como o contacto com a natureza, proporcionando um clima de descontração e bem-estar.

Na nossa opinião a criança deve ter a possibilidade de aquisição e estabilização de um elevado número de experiências motoras, que servirão de base para o desenvolvimento de outras cada vez mais complexas.

Segundo Morais (2005) a transferência na aprendizagem motora é o fenómeno mediante o qual uma aprendizagem realizada de forma significativa, terá uma especial influencia positiva em aprendizagens posteriores do mesmo âmbito, facilitando a sua aquisição.

As atividades desportivas devem ser consideradas num duplo sentido: como fim, porque cada uma constitui uma matéria de ensino que deve ser aprendida na sua especificidade; e como meio porque cada uma oferece também possibilidades do aluno adquirir, desenvolver e/ou aperfeiçoar capacidades, competências, conhecimentos, valores, atitudes, interesses e motivações.

A motricidade tem influências noutras áreas, nomeadamente na área da formação moral e social e na área da saúde. Deve proporcionar a todos as crianças oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento no quadro da prática das atividades

desportivas e, simultaneamente, no quadro da aquisição de conhecimentos, de qualidades de carácter, de valores e de motivações para a prática desportiva autónoma.

Citando Silva et al., (1997), “o corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem (p.58).

Assim, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício de motricidade, de modo a permitir que todas as crianças aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu corpo.

2. Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto serão descritas algumas das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB. Também aqui se procurou partir da narrativa como base para o desenvolvimentos das atividades educativas, de forma a motivar as crianças.

Pretendemos promover uma abordagem integradora das diferentes áreas curriculares. Procuramos dar voz às crianças para assim nos apercebermos das suas dificuldades bem como dos seus interesses. Pois tal como refere Roldão (2005),

a aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo aluno, de cujo esforço depende da execução final do aprendido. O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber, o aluno, porque é suposto ser ele e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (p. 15).

Selecionamos duas experiências de aprendizagem que se sustentaram nas histórias do “O Grufalão” e na “A filha do Grufalão” de Julia Donaldson e Alex Scheffler. Com a leitura de histórias interligámos as diferentes áreas de conteúdo, motivamos e envolvemos as crianças no mundo da leitura, escrita e da fantasia.

A leitura e a escrita

Sendo a disciplina de Português transversal e transdisciplinar, possibilita aos alunos uma vasta competência linguística que os torna capazes de comunicar, ter acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e desenvolve a participação na vida social. De acordo com o Departamento da Educação Básica (2004), “reconhece-se a Língua Materna como elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia” (p. 135).

O ensino e aprendizagem da língua é um processo gradual ao longo dos ciclos de educação e ensino. Mais concretamente na educação básica, os conceitos-chave são:

compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito.

O programa de Português do Ensino Básico (2009) referem que para a aprendizagem da escrita e da leitura se devem mobilizar situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões bem como fomentar a curiosidade de aprender.

No processo de aprendizagem da criança será necessário criar, em primeiro lugar, um ambiente de escuta, levando-a a descobrir o prazer de falar com os outros, de ser ouvida e entendida, de se relacionar e de conviver.

Tal como nos diz Reis, (2009),

entende-se por compreensão do oral a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português. Esta competência envolve a receção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória. Entende-se por expressão oral a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação (p.16).

As crianças começam desde cedo a esboçar os primeiros sons que, posteriormente, darão origem às palavras. Este é um processo demorado, que numa primeira fase se limita à imitação das pessoas mais próximas, mas que já possui significado (consciência silábica), posteriormente apercebem-se que na mesma palavra há sons diferentes (consciência intrassilábica) e num momento final aprovisiona-se dos fonemas que constituem as palavras (consciência fonémica).

A consciência fonológica é o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, que nesta idade se desenvolve através do contacto com a linguagem oral, associada à sua cultura. Esta é a perceção dos segmentos sonoros da fala (fonemas), permitindo a identificação e manipulação das palavras. Através destas construções a criança aprende a escrever, e a compreender todo esse processo.

Embora a capacidade de manipular os sons da fala determine o processo de aprendizagem da leitura, esta competência contribui também para o desenvolvimento da consciência dos sons da fala. Assim sendo, a consciência fonémica, intrassilábica e aprendizagem da leitura e da escrita são processos entendidos como dependentes.

Através da compreensão oral pretende-se que haja o alargamento da compreensão a discursos nas diferentes vertentes do Português, incluindo o português

padrão. É necessário que haja uma familiaridade com o vocabulário e estruturas gramaticais da língua portuguesa e o conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para que seja mais simples a identificação de objetos comunicativos.

Nos primeiros anos de vida da criança, o sistema linguístico encontra-se em desenvolvimento, sendo que o único recurso a que esta tem acesso é a evocação auditiva, ou seja, as propriedades fónicas da palavra, contrariamente a um adulto alfabetizado que processa ainda a representação da palavra.

A iniciação à leitura e à escrita deve ter por base a evocação auditiva, sendo um processo adquirido de forma inata pela criança, de modo a rentabilizar as aprendizagens, isto é, partir do som para chegar ao grafema e da oralidade como ponto de partida, para a escrita como ponto de chegada.

Segundo Sim-Sim (2009) ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou 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.

Mais tarde a criança deve ter automatismo e desenvoltura no processo de escrita, sendo capaz de produzir textos escritos adequados às situações, conhecendo as técnicas fundamentais da escrita.

Existe uma forte ligação entre a leitura e a escrita, uma vez que a frequência da primeira permite o alargamento de vocabulário assim como a aquisição de ler é descodificar, extrair o significado da escrita, daí que a leitura seja vista como um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo.

A leitura é fundamentalmente um ato cognitivo, o que significa que a perceção que se tem da tarefa de ler e dos seus objetivos desempenha um papel determinante, pois é esta compreensão que vai tornar operacionais e eficazes as outras competências para a leitura. Assim, um bom leitor é aquele que, ao fomentar as operações de tratamento linguístico ao nível lexical e sintático de forma automática, vai, também, focar a sua atenção para a construção de um modelo de texto, interpretando-o.

A leitura é ainda vista como um processo interativo, porque diferentes leitores extraem níveis de informação diversificados sobre o mesmo texto, pois possuem níveis

de conhecimento diferentes em relação ao tema de que trata o texto, ou seja, a informação que um leitor retira de um texto está dependente do conhecimento que possui sobre o assunto a que se refere o mesmo.

A aquisição da competência da leitura é um processo complexo e demorado, que deve respeitar uma determinada ordem coerente e progressiva, que pressupõe a compreensão do grafema, como ponto de partida para a compreensão da frase e posteriormente do texto (do particular para o geral).

O contacto com a leitura deve existir desde os primeiros anos de vida, sendo associado a momentos de prazer, que ajudam a criança a construir a sua identidade, a sua relação com o mundo e a tornar-se num ser ativo e tolerante. Mediante o apelo ao imaginário, a leitura permite-lhe a transposição de universos, a vivência de outros modos de ser, a resolução de conflitos interiores e de problemas de ordem psicossocial. É por isso mesmo, um factor decisivo na maturidade da criança, e do adolescente, no seu equilíbrio afetivo, na sua inserção no coletivo da escola e da comunidade em geral. Estes valores e prática contribuirão para a formação de cidadãos conscientes e interventivos numa sociedade democrática.

Relativamente à escrita é um processo manual pelo qual se traduz aquilo que se passa na nossa mente, é um processo através do qual comunicamos sob a forma de escrita.

Antes de escrever a criança tem que estruturar o seu pensamento de forma a transmiti-lo com coerência e clareza, ou seja, a competência de escrita obriga a um crescente controlo produtivo sobre as operações linguísticas de acesso, seleção lexical e sobre a organização sintática do enunciado guiado pelas intenções comunicativas. Deste modo, a escrita obriga a um empreendimento dispendioso em termos de atenção, de memória e de tempo que se gasta para desempenhar a tarefa.

A escrita é um processo complexo e demorado, visto que só com a prática a criança consegue controlar os movimentos manuais adequados para um determinado fim, assim como a gestão correta do espaço onde efetua a sua criação.

Para uma correta aquisição desta competência, o aluno deve dominar as técnicas instrumentais da escrita, produzindo textos com diferente conhecimento científico, que facilitará a fluência da segunda, ou seja, a leitura requer menos custos de processamento que a escrita visto que, na leitura, o sujeito não tem que planear o seu discurso, limita-se simplesmente a processar (ler) a informação dada por outrem, enquanto que a escrita é um processo muito mais ativo que exige por parte do sujeito um esforço superior.

No que concerne à leitura e à escrita é importante desenvolver atividades em que se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da língua, o gosto de falar, de ler e de escrever.

Ao nível do ensino básico, o programa pretende que os alunos sejam capazes de desenvolver um diálogo coerente em diversas situações; inculcar o gosto pela leitura, como forma de desenvolver o espírito crítico; desenvolver apropriadamente e com eficiência, textos de várias naturezas; assim como compreender as competências básicas da língua, e aplicá-las convenientemente, ao nível da oralidade e da escrita.

A escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha a nossa sociedade.

A escrita precisa ser amplamente trabalhada com as crianças, pois só assim elas conferirão à língua escrita a importância e a função que ela ocupa em nossas vidas. Dizer simplesmente que a escrita é um sistema de representação, apesar de verdadeiro, em nada auxilia. É preciso, desde muito cedo, mostrar à criança como a escrita se organiza

Antes de escrever a criança tem que estruturar o seu pensamento de forma a transmiti-lo com coerência e clareza, ou seja, a competência de escrita obriga a um crescente controlo produtivo sobre as operações linguísticas de acesso, seleção lexical e sobre a organização sintática do enunciado guiado pelas intenções comunicativas.

Deste modo, a escrita obriga a um empreendimento mais dispendioso em termos de atenção, de memória e de tempo que se gasta para desempenhar a tarefa.

A partir de situações concretas e vivenciadas, os pais ou professores devem proporcionar momentos de estimulação que levem ao desejo da expressão escrita, utilizando e diversificando estratégias de ensino/aprendizagem.

Importa que o aluno escreva por prazer sem estar preocupado com a sua correção, pois só assim se exprime com naturalidade e sem inibições.

A aprendizagem de ambas as competências, escrita e leitura é praticamente exclusiva da escola, já que são consideradas capacidades básicas de instrução.

O professor terá de recorrer a vários tipos de documentos e atividades capazes de despertar o interesse dos seus alunos e de desenvolver neles o gosto pela leitura e pela escrita. Torna-se assim, de extrema importância o papel atribuído às bibliotecas escolares e de sala de aula, como um centro de recursos educativos onde se concentram as variadas fontes de informação, educação e lazer e à dinamização das atividades

promotoras da leitura e da escrita. Aquilo que sabemos sobre a nossa própria língua constitui um enriquecimento intelectual de que nenhuma criança deve ser privada.

No decorrer da PES, as crianças experimentaram várias formas de leitura, tais como: a leitura em voz alta, silenciosa, exprimindo sentimentos e emoções (a rir, a chorar, etc.), também realizaram jogos de leitura, através de cores que foram atribuídas a cada uma delas. Estes jogos didáticos permitiram desenvolver a concentração e motivar as crianças para a leitura.

Com a exploração de histórias, que foi constante, criámos “oportunidades de escrita com sentido para as crianças, permitindo-lhes a descoberta da importância que o escrever pode ter para a vida delas” (Azevedo, 2005, p.11). Foram desenvolvidas diferentes atividades relacionadas com a escrita, desde a elaboração de cartas, cartazes, convites, e-mail, entre outros. A escrita criativa foi uma técnica a que recorremos para trabalhar em Português, pois em concordância com Azevedo (2005),

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

As atividades de leitura e escrita devem ser diversificadas, pois, assim a criança tem a oportunidade de colocar em prática as competências de leitura e escrita, e para além de as aperfeiçoar progressivamente, fica motivada. Nas atividades de leitura de histórias pretendíamos despertar o interesse da criança e, para tal, fazíamos o levantamento de hipóteses acerca dos conteúdos dos livros, a partir do título, das ilustrações, da capa; a identificação das personagens; interesses por personagens das histórias permitindo que se exprimissem por iniciativa própria.

Foi nossa pretensão que lessem e escrevessem pequenos textos de acordo com orientações estabelecidas, tendo sempre em atenção o tema, as regras básicas de ortografia e a pontuação.

Após a leitura confrontaram-se opiniões formadas pelas crianças antes da leitura, promover a reflexão sobre o texto, onde as crianças disseram o que consideravam mais significativo para si, existindo uma troca de opiniões.

2.1. Em torno do livro “O Grufalão”

Esta atividade que procuramos que fosse integradora iniciou-se sem qualquer apresentação de imagens, com o intuito de despertar curiosidade e o interesse das crianças sobre o título da mesma. Procurámos fazer com que a leitura da história fosse um ponto de partida eficaz para abordar todas as áreas de conteúdo sendo também “um potencial imensurável e diversificado, adequando-se a sua exploração aos interesses e vivências de cada grupo de crianças” (Mata, 2008, p.79).

Foi omitida a capa à turma, lendo-se apenas o título. As crianças começaram a manifestar as suas opiniões em relação a quem será e como será o Grufalão.

As crianças manifestaram a sua admiração perante este nome estranho e teceram alguns comentários tentando adivinhar quem seria o Grufalão. As suas ideias revelam que as crianças pensavam que a personagem do livro seria um urso, um lobo, ou até mesmo uma pessoa. Houve também algumas crianças que diziam que poderia nem existir.

Pensamos que a realização deste diálogo inicial permitiu à turma a troca de ideias, alargando a sua imaginação. A seguir e ainda sem revelar nada acerca do Grufalão, sugerimos às crianças que desenhassem o que pensavam ser um Grufalão bem como, as suas características. Esta atividade despertou bastante interesse, pois a turma identificava-se bastante com atividades relacionadas com a expressão plástica e o facto de desenharem numa folha de tamanho A3 motivou-as ainda mais.

A seguir ao desenho e no canto inferior direito da folha, as crianças escreveram algumas características acerca do Grufalão que tinham criado.

Enquanto desenhavam o Grufalão (vide figura 32 e 33), as crianças foram tecendo alguns comentários. Nesse diálogo foram explicando à professora estagiária como seria o Grufalão:

Nuno - Eu penso que o Grufalão tem escamas pelo corpo todo.

Carolina - Eu desenhei o Grufalão com uns dentes afiados.

Maria Teresa - Eu desenhei o Grufalão com uma verruga na cara.

André - Eu desenhei o Grufalão com umas patas grandes.

As crianças ao se expressarem através das suas representações criativas, desenvolvem um sentido de investimento pessoal no trabalho por elas desenvolvido o que facilita as aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2009).

Quando todos terminaram apresentaram os trabalhos aos colegas, bem como

expressaram comentários ao trabalho realizado.



Fig. 35 - Desenho sobre o Grufalão

O Grufalão é gordo, feio, alto, musculado. Ele é mau, tem pelo por todo o corpo, tem os dentes todos podres porque não os lava.

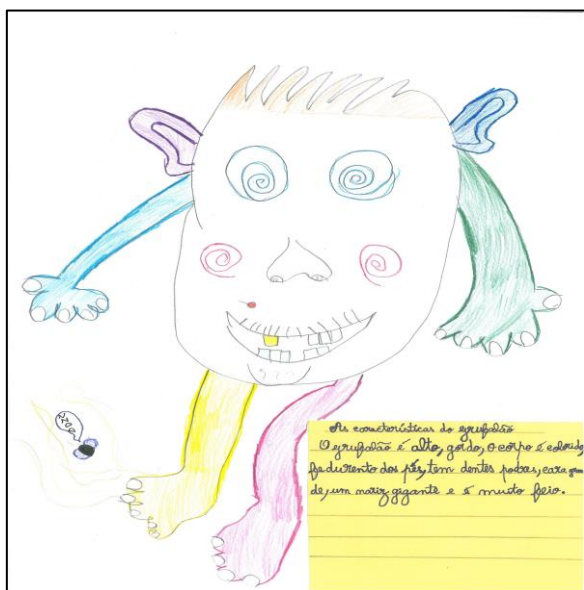


Fig. 36 - Desenho sobre o Grufalão

O Grufalão é alto, gordo, o corpo é colorido, cheira mal dos pés, tem os dentes estragados, a cara é grande, tem um nariz gigante e é muito feio.

Concordando com Hohmann e Weikart (2009) ouvir a interpretação que as crianças fazem do seu trabalho, “dá ao adulto uma visão daquilo que o desenho ou pintura significa para a criança” (p.15). Quando as crianças terminaram a apresentação dos seus trabalhos, estavam constantemente a pedir para ler a história pois estavam curiosos em saber se alguém tinha descoberto quem era o Grufalão.

Depois destas tarefas iniciais lemos a história em suporte digital para que assim as crianças visualizassem todas as imagens. As crianças estavam muito atentas à medida que se contava a história. No final fizeram os seguintes comentários:

João Manuel - Oh ninguém acertou.

Miguel - Eu disse que o Grufalão era enorme e assustador.

Carolina - O rato era muito inteligente.

Nuno - Eu acertei o Grufalão tem uns dentes enormes.

Maria Teresa - O rato para não ser comida pelos animais, imaginou o Grufalão assim toda a gente lhe tinha medo.

Lara Diana - O rato que é um animal tão pequeno era a mais esperta.

Pedro- O ser mais pequeno não tem nada haver.

O diálogo ao longo da atividade favorecia o desenvolvimento da expressão oral, a ampliação do vocabulário e a capacidade de argumentação das crianças. Através desta atividade trabalhamos a expressão escrita, através da elaboração de textos criativos, em que os alunos desenvolveram a escrita criativa, usando a criatividade e a imaginação.

Concordámos com Gil e Cristóvam-Bellmann (1999) que definem a escrita criativa como “a qualidade de conseguir pensar de forma inovadora, desenvolver o sentir agir, por isso, provocando transformações, fazendo do velho novo” (p.19).

No dia seguinte levámos para a sala o livro “A filha do Grufalão”, e repetimos o mesmo procedimento, apenas lemos o título com o intuito de despertar interesse e curiosidade nas crianças. Distribuíram-se folhas A3 por todas as crianças para elas desenharem como seria a filha do Grufalão e pedimos que lhe atribuíssem um nome.

Enquanto desenhavam foram tecendo alguns considerações:

Luís David - Eu acho que a filha do Grufalão é feia como o pai.

Maria Teresa - Não concordo, a filha dele deve ser alta e com cabelos compridos.

João Pedro - Eu estou a desenhá-la com os dentes afiados como o pai.

Lara M.- A filha do Grufalão deve ter também uma borbulha na cara.

António- A filha do Grufalão vai se chamar Joana.

Em seguida, as crianças formaram grupos de dois e três elementos, e pedimos que cada criança iniciasse uma história atribuindo um nome à filha do Grufalão. A ideia é que todas construíssem uma história e para isso usamos uma folha em branca que “rodou” por todas as crianças do grupo e, no fim, a criança que iniciou a história teria que a terminar. Pensamos que foi uma atividade gratificante para a turma, uma vez que todos puderam dar o seu contributo na elaboração dos textos. Trabalharam em prol de uma tarefa comum.

Estas atividades de grupo tornam-se muito significativas para as crianças, permitindo-lhes uma participação cooperativa. As atividades coletivas devem ser pensadas e organizadas para que as crianças se organizem e, perante o mesmo conteúdo curricular se completem, dando assim base ao conhecimento coletivo. Ou seja, o trabalho de grupo é benéfico em termos sociais, desenvolvendo características de comunicação e socialização, para além de ser uma ótima estratégia de desenvolvimento cognitivo, uma vez que muitas vezes numa conversa aparentemente informal, há troca e confronto de ideias que conduzem a conclusões e aprendizagens pertinentes a nível científico.

Tal como refere Azevedo (2000) consideramos que a escrita surge “como o meio de aprendizagem assumida por alunos e professor, como exercício, como treino, como simulação” (p.241). Proporciona também aos alunos o desenvolvimento da imaginação, estimulando a criatividade escrita. A escrita é essencialmente uma forma de comunicação. E verificamos que uma das maiores dificuldades das crianças, nesta faixa etária, se deve ao facto de não conseguirem traduzir o real e a linguagem comum (M.E., 2001). Podemos afirmar que é a partir de atividades que incentivem a produção de textos que se desenvolvem bons hábitos de escrita nos alunos.

Como aconteceu no dia anterior, as crianças estavam muito curiosas para lerem o livro, para saberem como era a filha do Grufalão. Procedeu-se à leitura da história em suporte digital e no final fizeram alguns comentários tais como:

Diogo - A filha do Grufalão é feia como o pai.

António - A filha do Grufalão é corajosa.

Pedro - Aqui o rato também é muito esperto.

Margarida - E enganou a filha do Grufalão.

No fim de realizadas as produções textuais, os grupos procederam à leitura das suas histórias, bem como apresentando a sua representação da filha do Grufalão e o nome que lhe atribuíram.

Toda esta partilha da leitura e audição dos seus textos constitui uma atividade desafiadora e interessante, pois a partir das produções textuais promoveu-se uma reflexão em interação, ou seja todos as crianças davam a sua opinião bem como escutavam a opinião dos colegas para que pudessem aperfeiçoar os textos produzidos. Podemos ainda dizer que esta partilha é importante para o desenvolvimento da criatividade dos colegas que estão a ouvir, como também para o melhoramento da aprendizagem da leitura, através da leitura em voz alta aos seus colegas.

Como refere Reis (2009) é crucial proporcionar às crianças atividades promotoras do desenvolvimento da competência escrita, com o intuito que os alunos aprendam a produzir diferentes tipos de textos. Assim sendo, a escrita criativa deve ser mais significativa para que a criança assimile as diferentes funcionalidades da escrita e se adaptem aos diferentes tipos de texto.

O papel do professor na produção escrita das crianças é muito importante. Este deve ajudar a criança a fazer a sua aprendizagem, e neste caso, ao conceito de “ensino” sobrepõe-se o de “acompanhamento” (Pereira & Azevedo, 2005). Tentamos despertar nas crianças a imaginação e fazê-las perceber que dispõem de algo que lhes permite criar e sonhar.

Com a exploração das histórias criamos “oportunidades de escrita com sentido para as crianças, permitindo-lhes a descoberta da importância que o escrever pode ter para a vida delas (Azevedo, 2005) pois através do ato de escrita, comunica-se.



Era uma vez a filha do Grufalão que se chamava Lola. Um dia a Lola andava a passear na floresta e encontrou o seu pai Grufalão e ela disse:

- Pai o que estás a fazer na floresta?
- Eu estou a cortar lenha para fazer uma fogueira.
- Ah muito bem, vou-me embora que os meus amigos estão à minha espera.

Depois de fazer o jantar foi uma alegria e viveram felizes para sempre.

Fig. 37 – Desenhos e histórias sobre a filha do Grufalão



Fig. 38 – Desenhos e histórias sobre a filha do Grufalão

Era uma vez uma menina chamada Joana, que ia passear ao parque e lá encontrou um menino que era seu amigo rato que andava a baloiçar. O ratinho estava à espera do seu amigo que se chamava André. O ratinho foi brincar com a Joana que era filha do Grufalão. Brincaram ao esconde-esconde, ao apanha-apanha e à macaca e depois ficaram amigos e viveram muito felizes.

O professor deve sempre despertar a imaginação das crianças e fazê-las compreender que dispõem de algo fantástico que lhes permite criar e sonhar. Quando se refere à imaginação Borràs (2001) afirma que “A criança deve saber que ninguém mais do que ela pode fazer uso desse poder incrível e fantástico, que é ela o seu único dono e que ninguém jamais, poderá limitá-la nesse sentido” (p.381).

Concordamos com Santana (2007) que nos diz que a “a produção de textos impõe-se como essencial para que os alunos tenham a possibilidade de manipular as múltiplas componentes da textualidade e de, resolvendo funcionalmente os problemas que a complexidade de textos lhes coloca avançar no conhecimento da própria língua” (p.69).

As atividades como estas de escrita interligadas com a leitura bem como atividades de leitura são fundamentais para o desenvolvimento da escrita das crianças.

Todas as histórias eram interessantes e as crianças mostraram grande entusiasmo com esta atividade, pois não tinham que se restringir a um tema, apenas dar asas à imaginação e elaborar uma imagem e uma história, o que as cativou bastante. Cabe ao professor encorajar os alunos a serem comunicativos, criativos e levá-los sempre a aprender a comunicar.

Os resultados desta atividade não foram muito criativos, dada a inexperiência das crianças em relação a tarefas desta natureza, visto estarem habituadas a desenvolver

apenas textos coletivos, no entanto, penso que as conclusões foram pertinentes e numa próxima oportunidade, tentariam superar os entraves verificados. As atividades de escrita devem ser diversificadas por isso mesmo, ou seja, de forma a desenvolver as potencialidades das crianças e prepará-las para enfrentar desafios futuros das mais diversas naturezas.

Continuando com as histórias “O Grufalão” e a “Filha do Grufalão”, questionasse as crianças no sentido de saber qual era o seu animal preferido.

Logo em seguida, sugerimos que se organizasse toda a informação recolhida e que elaborassem um gráfico (pictograma) para registar as preferências de cada criança. Colocámos no quadro vários animais e levámos imagens com vários animais. Solicitou-se que cada criança retirasse uma imagem que correspondia ao seu animal preferido, dando então início à elaboração do pictograma. (ver figuras 39 e 40).

À medida que colocavam as imagens no pictograma faziam uma breve contagem, para verem qual o animal que já tinha mais imagens e seria o preferido da turma. Concluído o pictograma, as crianças, em conjunto com a professora estagiária fizeram oralmente a respetiva análise dos dados. Após essa análise, distribuiu-se uma folha de registo (ver figura 41) para as crianças elaborarem o pictograma e responderem a umas questões sobre o mesmo:” Qual e o animal menos escolhido”?; “Qual é o animal preferido”?; e “Quantos alunos responderam à questão do pictograma?”.



Fig. 39 - Construção do pictograma



Fig. 40 - Construção do pictograma

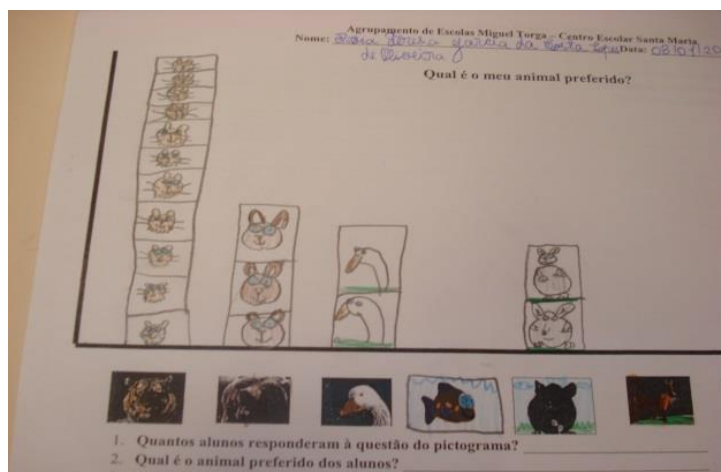


Fig. 41 - Desenho sobre o pictograma

Este tipo de organização de dados permite às crianças observarem com maior rapidez qual a frequência de favoritismo em relação a cada animal, pois tal como referem Castro e Rodrigues (2008) “a organização de dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (p.72). Como referem os autores (idem) este tipo de atividades faz com que “as crianças mostrem-se interessadas em simplificar o seu gráfico e em construir um comum, utilizando inicialmente materiais concretos e passando, depois, à sua representação” (Castro e Rodrigues, 2008, p. 72).

Ao longo desta atividade as crianças foram livres ao exprimirem os seus gostos em relação aos animais das histórias.

O registo e análise de dados têm sido, desde há muitos séculos, instrumentos essenciais à compreensão do mundo que nos rodeia. Na verdade, são poucas as áreas do saber onde não se recorre à análise de dados para confirmar teorias e propor novas interpretações para os fenómenos que são o seu objecto de estudo. Organizar dados em tabelas e representar graficamente tem como objectivo fornecer uma informação visual rápida de padrões e tendências. Podemos verificar que a organização e tratamento de dados é de extrema importância, visto estar presente em múltiplas atividades do dia-a-dia.

É fundamental que as crianças sintam a necessidade de interpretar informação estatística, levando-os a sintetizar e discutir a informação, bem como comunicar resultados, usando tabelas e gráficos e um vocabulário adequado. É de mencionar que a troca de informação com os colegas e a comunicação entre eles é muito importante para o desenvolvimento do tema em estudo, pois assim a criança desenvolve o seu espírito

crítico, fazendo-as avaliar a importância de alguns aspectos, assim como a correção de diferentes interpretações e validades possíveis conclusões.

Ao aplicar a matemática no seu dia-a-dia, o indivíduo deve possuir prudência e sabedoria. A matemática é desenvolvida nas escolas com um objetivo fundamental, de explorar o raciocínio da criança. Cada vez mais é necessário o ser humano ter inculcido conceitos básicos da matemática para pôr em prática em atividades realizadas diariamente.

O papel da criança na aquisição de conhecimentos matemáticos é fundamental, esta tem que se mostrar interessada e empenhada na aprendizagem, mas outro papel que também deve ser realçado é o do docente. O docente deve criar discussões em torno das atividades, pode fazê-lo recorrendo muitas vezes ao questionamento, pois desta forma vai conseguir que a criança organize os seus pensamentos e retirem as suas conclusões.

As crianças no seu dia-a-dia,

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

Através da Organização e Tratamento de Dados, as crianças interpretam resultados, responderam às questões, percebendo assim a utilidade dos pictogramas.

Segundo Martins et al., (2010) “a Estatística é a ciência que trata dos dados, ela deve fazer parte da educação dos alunos desde os níveis de escolaridade mais elementares, para que estes possam vir a ser cidadãos informados, consumidores inteligentes e profissionais competentes” (p. 11).

Continuando a aula e uma vez que, nas histórias lidas, havia vários animais, interrogamos os alunos: “Às vezes, na rua, vemos alguns cães abandonados, muitos deles são levados para uma instituição, sabem qual é?” A maior parte dos alunos disse, de imediato, para o canil.

Entretanto reparamos que dois alunos se questionavam acerca de uma palavra que tínhamos dito: Instituição

“O que é uma instituição? (Luís David)

Uma instituição é por exemplo a APADI (Associação de Pais e Amigos do Diminuído Intelectual) a minha mãe vai lá muitas vezes ajudar as crianças que lá estão. (Carolina)”.

Partindo deste diálogo paralelo, explicámos às crianças o que era uma instituição e analisamos a utilidade da instituição para a comunidade, escutando as ideias e opiniões dos alunos.

Em seguida e com o intuito de despertar a curiosidade dos alunos acerca do tema a ser trabalhado propusemos a realização de um jogo intitulado “vamos conhecer as instituições”. Cada par de crianças tinha que tirar de uma caixa um cartão que continha uma imagem de uma instituição. Depois tinham que escrever o máximo de aspetos que conheciam acerca da mesma. No final tinham que a apresentar aos colegas, dando algumas “pistas” acerca das mesmas de forma a que aqueles descobrissem de que instituição se tratava. As crianças envolveram-se na atividade, descrevendo todos os conhecimentos acerca da instituição que lhes foi atribuída, como se verifica nas seguintes falas:

Biblioteca: serve para ler livros, jogar computador, estudar e requisitar livros (Maria Teresa e Luís David).

Correios: servem para mandar cartas, encomendas e distribui cartas pelas casas (Carolina e Ana Raquel).

PSP: serve para nos proteger, multam os carros quando estão mal estacionados. Multam as pessoas quando conduzem sem cinto de segurança e também prendem os ladrões (Nuno e Lara Mazedo).

Junta de freguesia: mantêm as cidades limpas, trata dos jardins e das estradas (Pedro e Francisco A.).

Escola: serve para estudar, brincar e também serve para almoçar no refeitório (Alexandre e André).

Centro de Saúde: cuida das pessoas que estão doentes, dão injeções e fazem curativos quando temos alguma ferida (João Manuel e Lara Diana).

Tribunal: serve para castigar as pessoas que se portam mal (Diogo e Margarida).

Bombeiros: apagam os fogos, salvam pessoas, cortam os carros para ajudar as pessoas a saírem (Miguel e João Pedro).

O interesse e curiosidade acerca das instituições foi notório, principalmente pelos Bombeiros, daí termos optado por realizar uma visita de estudo à instituição mencionada. Delineamos algumas questões com o objetivo de as colocar ao Bombeiro que nos iria receber de maneira a obter um conhecimento mais aprofundado sobre os serviços que prestam à comunidade. Foram estabelecidos todos os contactos necessários com os responsáveis da instituição assim como para o transporte das crianças e lá fomos conhecer o meio envolvente.



Fig. 42- Máquina de desencarceração

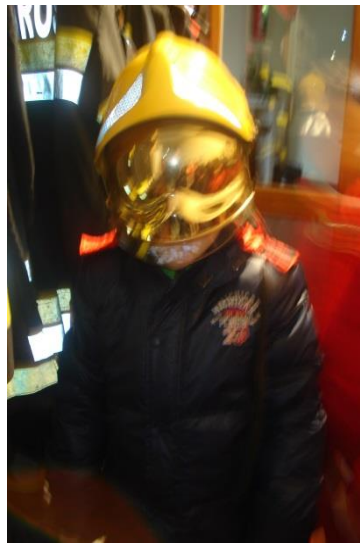


Fig. 43 - Crianças a experimentar capacetes



Fig. 44 - Demonstração da máscara de oxigénio

Então no dia 8 de Janeiro de 2013 pelas 14 horas, demos início à nossa visita aos Bombeiros Voluntários de Bragança. Antes de sairmos da escola para iniciarmos a visita de estudo, dialogou-se, com os alunos as regras de conduta a ter no exterior da escola. Quando lá chegamos estava à nossa espera um bombeiro que nos guiou, mostrando-nos as instalações e explicando-nos as funções de cada departamento.

Tivemos a oportunidade de estar em contacto com objetos como: rádio, vestuário, microfones, alquitoques. No entanto, foi notório o entusiasmo dos alunos pelos diferentes carros, ambulâncias, os objetos de desencarceramento (vide figura 42).

Recebemos explicações sobre os diferentes tipos de carros, fatos, capacetes e sobre objetos indispensáveis a esta profissão.

O Pedro apresentou uma questão em relação às mascaras de oxigénio querendo saber como é que os Bombeiros sabiam que o oxigénio estava a terminar quando estavam a pagar um incêndio, por exemplo (ver figura 44).O chefe dos bombeiros respondeu que a máscara imite uma espécie de um apito que informa que temos 20 minutos para sairmos do local.

Os alunos tiveram a oportunidade de colocar os capacetes (vide figura 43), conhecer os balneários, ginásio, sala das formações, aprenderam a marchar.

Consideramos esta envolvimento dos alunos com a instituição é extremamente rica e positiva. Como refere Marques (1997) “devemos ajudar a investir em experiências positivas que possam promover o sucesso pessoal e social” (p.60).

Através do jogo das instituições bem como a visita ao quartel dos bombeiros, pensamos ter promovido situações onde estimulámos a curiosidade, em saber o que se vai fazer e ao mesmo tempo impulsionar uma aprendizagem significativa.

Podemos ainda dizer que com esta visita de estudo as crianças conheceram ao pormenor uma instituição da sua cidade, a sua função e quais os serviços que presta.

A criança a pouco e pouco vai conhecendo cada vez mais o meio onde vive, daí a importância de saber quais as instituições existentes e os serviços que estas prestam para o nosso bem-estar na sociedade.

De regresso à escola solicitamos aos alunos que referissem quais os aspetos que mais gostaram na visita. Estes mostraram grande entusiasmo, querendo partilhar com as pessoas que lhe são próximas o momento vivido. Então questionamos os alunos:

Professora Estagiária - De que forma é que podemos contar aos outros, onde fomos hoje?

Pedro - Podíamos escrever uma carta, como fizemos para o Pai Natal

Maria Teresa - Podíamos escrever uma carta e dar a uma pessoa assim, essa pessoa ficava a saber sobre a nossa visita aos Bombeiros.

Todos manifestaram interesse em escrever uma carta sobre a visita realizada aos Bombeiros, e optámos por elaborá-la em conjunto. Com a elaboração da carta pretendia-se fazer referência à importância dos meios de comunicação e à sua evolução, para que as crianças percebessem a importância destes e mostrar-lhes que apesar de nos dias de hoje possuímos várias formas de comunicar, isto nem sempre aconteceu. Para tal questionámos as crianças:

Professora Estagiária - Para além da carta será que existem mais meios de comunicação pessoal. (colocando um diapositivo com a explicação do significado de meios de comunicação pessoal).

Carolina - Professora o telefone é um meio de comunicação.

João Pedro - O rádio também é um meio de comunicação.

Professora Estagiária - Sim o rádio é um meio de comunicação social, mas agora vamos falar só nos pessoais.

Professora estagiária - Se a professora precisar de falar com os vossos pais como pode fazer?

Margarida - Pode telefonar.

Lara Diana - Ou pode escrever na caderneta.

Carolina - A minha mãe quando precisa falar com a Professora escreve um recado na caderneta.

Através de uma conversa informal, apercebi-me de que as crianças já tinham uma noção do que são meios de comunicação, pois referiram exemplos dos mesmos. A

determinada altura intervêm de forma a direcioná-los para os meios de comunicação pessoal, sendo estes o alvo do nosso estudo. Esta primeira fase parece-me de todo pertinente, visto estabelecer a relação entre o quotidiano das crianças e as aprendizagens, despertando o interesse e domínio das mesmas, servindo de ponto de partida para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Como forma de exemplificação de um meio de comunicação pessoal, sugerimos que se fizesse a construção de um telefone de fio. As crianças ficaram muito entusiasmadas e fascinadas quando começámos a distribuir os diversos materiais.

Segundo Clero (1997) “as diferentes aprendizagens da criança através do uso das mãos. Apalpar, tocar, agarrar, modelar, e a apreciação da forma pelo tato, permitem-lhe descobrir, pouco a pouco, os materiais e os seus recursos” (p.109). A criança ao explorar diferentes materiais, vai conhecendo as suas propriedades, sendo as artes elementos indispensáveis no desenvolvimento da experiência social, pessoal e cultural das crianças. Às crianças foi dada total liberdade na seleção das cores que queriam utilizar no seu telefone (vide figuras 45 e 46), pois as crianças agem livremente e projetam as “suas visões próprias e criadoras de um modo original” (Zabala, 1993, p.93). Com o material disponível e apesar de ser realizado individualmente, o grupo turma interagiu entre si, dividiu materiais de modo a que cada uma tivesse ao seu dispor várias cores, ajudaram-se mutuamente e trocaram ideias de como poderiam decorar o telefone.



Fig. 45 - Elaboração dos telefones



Fig. 46 - Elaboração dos telefones



Fig. 47 - Experimentação dos telefones



Fig. 48 - Experimentação dos telefones

Foi utilizado o telefone entre duas crianças (vide figuras 47 e 48), como forma de experimentar a utilidade deste para a comunicação entre duas pessoas, isto é, quando não é possível a presença física das pessoas, o telefone é o meio de comunicação mais prático, visto que permite o contacto oral direto entre as pessoas, a troca de ideias e a resolução de assuntos no próprio momento

A criança na sua vida quotidiana está em contacto com os diferentes meios de comunicação pessoal e as atividades desenvolvidas tiveram com intuito diferenciar, caracterizar e dar a conhecer como se comunica a partir da escrita e da fala.

2.2. Da reciclagem à multiplicação

Enquanto as crianças construía o seu telefone, dois elementos da empresa de tratamento de resíduos sólidos vieram entregar à nossa sala três sacos com as respetivas cores dos ecopontos. Era pretendido que trabalhássemos o tema da reciclagem na sala de aula.

Terminada a construção do telefone, foi hora de arrumar todo o material, e de forma a dar continuidade à iniciativa da reciclagem, a professora estagiária sensibilizou as crianças para este ato e sugeriu a sua prática dentro e fora da sala de aula. Durante este diálogo foram sentidas algumas dificuldades por parte de algumas crianças em saber os critérios de separação dos resíduos. Planeamos esta temática para que fosse abordada com maior descrição e pormenor numa aula seguinte.

Partiu-se da leitura do livro “O pequeno Livro do Ambiente” de Christine Coirault da Editorial Presença. Antes de ler a história foi feita a sua exploração quanto aos elementos paratextuais, permitindo às crianças uma apreciação da capa, dos ilustradores, autores e editora. Através da capa do livro foi feita a atividade de pré-leitura, solicitando que as crianças dessem hipóteses sobre o tema que abordaria, quem seriam as personagens, w entre outros pontos. Segundo Balça (2007),

as atividades de pré-leitura introduzem a criança nos elementos paratextuais, que constituem o livro, permitindo-lhes o seu domínio progressivo. Estas atividades de pré-leitura têm também como objetivo motivar as crianças para a leitura, atiçar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizar as suas referências intertextuais, colocar, desde logo, hipóteses sobre o texto (p.134).

Após a leitura e compreensão do texto é necessário que as crianças reflitam criticamente sobre o mesmo. Autonomamente, algumas crianças começaram a dar exemplos da reciclagem que faziam nas suas casas, bem como medidas para ajudar o meio ambiente como se verifica no seguinte diálogo:

Pedro - Em minha casa fazemos sempre a reciclagem.

Nuno - Eu deito sempre as garrafas de vidro no ecoponto verde.

João Manuel - Eu deito sempre o pacote do leite achocolatado no ecoponto azul.

André - Quando estou a lavar os dentes fecho sempre a torneira.

Margarida - O ecoponto amarelo é para plástico e metal.

Pedimos às crianças que desenhassem os três ecopontos (verde-vidrão, amarelo-plástico e metal, azul- papel/cartão). De seguida tinham ao seu dispor panfletos onde podiam recortar a imagem de embalagem e colocar no ecoponto correto como podemos observar nas figuras 49,50, 51 e 52.



Fig. 49 - Construção dos ecopontos

78



Fig. 50- Trabalho final de uma criança



Fig. 51 - Trabalho final de uma criança



Fig. 52 - Trabalho final de uma criança

Com a elaboração dos ecopontos e recorrendo aos panfletos, pensamos ter estimulado a criança, pois, tal como refere Atalaia (2000) despertamos-lhe o prazer da procura, bem como uma forma diferente de aprender a fazer reciclagem.

Ao longo dos tempo muito se tem falado sobre os vários problemas do meio ambiente, mas com a rotina tudo passa despercebido e não nos apercebemos que esses problemas poderão afetar as nossas vidas num futuro próximo. As crianças são o “futuro” e por isso é crucial educá-las e fazê-las despertar para a importância da reciclagem, mostrando-lhe as vantagens ambientais em reciclar e o quanto pode ser divertido reaproveitar materiais recicláveis. Se a criança desde cedo observar o hábito de separar os materiais (vidro, papel, plástico, etc.) também será levado a ter o mesmo comportamento.

Pensamos ser fundamental a consciencialização da prática em educação ambiental o mais cedo possível para que as crianças, na sua formação pessoal e social, se tornem cidadãos que prezem os outros, que tenham consciência das atitudes mais corretas a executar num contexto social em contacto com os outros.

A escola deve proporcionar a promoção de qualidades cívicas que favoreçam a formação de crianças, de forma a torná-los cidadãos ativos e intervenientes nos mais diversos campos.

No 1.º CEB, sendo praticada a monodocência, o professor para além de ser responsável pela transmissão de conteúdos de carácter cognitivo, assume também o papel de educador, sendo para isso imprescindível a prática de valores sociais e conscientes

em relação ao mundo que o rodeia, dentro da sala de aula, de modo a que estes sejam igualmente praticados fora dela.

Após a construção dos ecopontos questionámos os alunos acerca do número de objetos que colocaram em cada ecoponto. Posteriormente, os alunos verbalizaram as suas opiniões.

Algumas respostas foram as seguintes:

João Manel - No ecoponto azul coloquei 4 objetos.

Carolina - No vidrão coloquei 7 garrafas de vidro

Margarida - Eu no amarelo coloquei 8 objetos

Então partindo da primeira fala da criança introduziram-se algumas situações problemáticas. Iniciámos a área de matemática por questionar: “Vamos imaginar que no ecoponto azul colocamos quatro objetos, quantos conjuntos conseguimos fazer com esses quatro objetos? De imediato uma criança disse que podíamos fazer dois conjuntos. Face a isto solicitou-se a criança para ir ao quadro representar a sua ideia. Ela explicou que fez dois conjuntos com dois elementos cada um. Pensamos que este foi, um desafio que levou a criança a refletir e a comunicar a sua ideia matemática à turma. Tal como afirmam Ponte et al., (2007) “são fundamentais os momentos de reflexão, discussão e análise crítica envolvendo os alunos, pois estes aprendem, não só a partir das atividades que realizam, mas sobretudo da reflexão que efetuam sobre essas atividades” (p.11).

De seguida foram distribuídos a cada criança 40 feijões, interpelando-os acerca do número de conjuntos que conseguiam fazer com estes elementos.

As crianças iniciaram de imediato a contagem demonstrando grande entusiasmo. Em seguida registaram os vários conjuntos possíveis no caderno (vide figura 53). Numa fase posterior, quem apresentasse conjuntos diferentes era convidado a partilhá-los com os restantes colegas, escrevendo-os no quadro. Teriam ainda de explicar aos colegas qual o processo utilizado.

Voltámos a questionar os alunos, desta vez para que fizessem conjuntos tendo em conta que cada conjunto teria quatro elementos.

Com esta atividade pretendia-se que as crianças formassem conjuntos com quatro elementos e compreendessem o sentido de juntar os elementos e somá-los, para de seguida aprenderem a tabuada. Demonstraram que já tinham conhecimento sobre a multiplicação, bem como o sinal associado a esta operação.

De seguida organizamos, os alunos em pares, aproveitando a sua disposição regular na sala de aula e juntando os feijões dos dois, as crianças foram desafiadas a criar um sequência de conjuntos em que, cada um tinha de conter mais quatro elementos do que o conjunto anterior, isto é, uma linha com quatro feijões, depois duas linhas com quatro feijões cada uma e assim sucessivamente, até chegarem às dez linhas.

Os feijões, sendo um material manipulável não estruturado, revelou-se bastante útil, na medida em que permitiu a abordagem da tabuada do quatro de uma forma interessante e motivadora para as crianças, o que foi evidente ao longo da tarefa. Este tipo de material é considerado um meio facilitador da compreensão dos conceitos implícitos (Ponte et al., 2007). Seguindo a mesma linha, podemos concluir que o manuseamento dos materiais e a experimentação possibilitou às crianças um olhar diferente sobre a matemática, despertando-lhes curiosidade para melhor a explorar. Recorremos ao uso dos feijões, visto serem objetos do quotidiano, de forma a permitir às crianças a perceção de que podem realizar os seus registos de diversas formas, de modo a exprimir o seu pensamento, através de esquemas, desenhos, registos informais, entre outros.



Fig. 53 - Criança a formar conjuntos

Posteriormente, distribuámos por cada criança conjuntos com quatro elementos policopiados, para colorirem. No final, colocámos no quadro um cartaz (vide figura 54), em que aleatoriamente, uma criança de cada vez, ia colar o seu conjunto para assim formar a tabuada do 4. Quando colocaram todos os conjuntos, realizaram-se as somas sucessivas para de seguida se completar a tabuada do 4.

Verificámos ainda as regularidades existentes na tabuada do quatro, questionando-os sobre o que poderíamos dizer em relação à tabuada apresentada. Os alunos referiram:

Francisco – a tabuada do 4 é o dobro da tabuada do 2.

Alexandre – os resultados da tabuada do 4 são sempre par.

Maria Teresa – na tabuada do 4 as unidades são sempre 0, 4, 8, 2, 6 e assim sucessivamente.



Fig. 54 -Construção do cartaz da tabuada do 4

A abordagem das regularidades desenvolve nas crianças a capacidade de concentração, desperta a sua atenção na procura e identificação de semelhanças ou diferenças e ajuda-os a perceber a lógica e as regras de formação das regularidades matemáticas. Assim sendo, faço minhas as palavras de Ponte et al., quando referem que

a exploração de situações relacionadas com regularidades de acontecimentos, formas, desenhos e conjuntos de números é importante neste ciclo (...). Este trabalho com regularidades generalizáveis, segundo regras que os alunos podem formular por si próprios, ajuda a desenvolver a capacidade de abstração e contribui para o desenvolvimento do pensamento algébrico (p.14).

Ao longo da atividade a comunicação entre as crianças e a professora foi constante, de forma a exporem e debateram as suas produções. A comunicação matemática é essencial na resolução de tarefas, visto que “o desenvolvimento da capacidade de comunicação por parte do aluno, é assim considerado um objetivo

curricular importante e a criação de oportunidades de comunicação adequadas é assumida com uma vertente essencial no trabalho que se realiza na sala de aula” (Ponte et al., 2007, p. 8).

Proporcionar momentos de trabalho em grupo ou em pares é uma forma de as crianças aprenderem a trabalhar em conjunto, partilhando conhecimentos e opiniões. O trabalho em pares “é um modo de organização particularmente adequado na resolução de pequenas tarefas, permitindo que os alunos troquem impressões entre si, partilhem informações” (Ponte et al., 2007, p. 10).

Concordamos portanto, como referem Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) que,

o conhecimento dos números e das operações constituem um saber indispensável ao dia a dia dos alunos. Os números estão presentes em múltiplos campos da sociedade atual e são usados não apenas para fazer cálculos ou para representar medidas, mas, também, para localização, para ordenação e para identificação (p.46).

Esta atividade revelou-se relevante no desenvolvimento da matemática, pois as crianças envolveram-se ativamente, de forma voluntária no seu trabalho e comunicando entre si. Estas comunicações são importantes para a troca de conhecimentos e opiniões entre elas.

Considerações Finais

A concretização do estágio, refletido de forma sintética neste relatório, quer ao nível da educação de infância como do ensino do 1.º CEB, permitiu um acréscimo significativo do meu nível cognitivo e foi uma experiência que melhorou sobremaneira a minha formação pessoal e profissional.

Ao longo deste processo apercebi-me de que é crucial que o adulto conheça bem as crianças, os seus gostos e interesses para assim conhecer as características e necessidades de cada uma, e tentar desenvolver estratégias que vão ao seu encontro, de forma a proporcionar experiências de ensino-aprendizagem prazerosas e significativas.

No que se refere à organização do ambiente educativo, procurei que este fosse flexível, sendo alterado sempre que necessário, de modo a proporcionar uma variedade de experiências educativas de forma integrada.

Relativamente à natureza das tarefas propostas, às estratégias de ensino e aos métodos de trabalho, tentei diversificá-los o máximo possível, de forma a impulsionar a prática de valores incontornáveis e emergentes na sociedade atual, sendo eles a cooperação, a ajuda, a comunicação entre os intervenientes e o respeito mútuo por opiniões divergentes. Ao longo de toda a vida os seres humanos interagem entre si e trabalham em conjunto, por isso, desde cedo devem proporcionar-se às crianças diferentes momentos de trabalho, promovendo o entendimento, a aceitação do outro, e a intervenção na tomada de decisões, com a finalidade de alcançarem os seus objetivos. De acordo com Roldão (2005),

trabalhar em conjunto faz parte da natureza humana. O Homem, desde os seus primórdios, que necessita de comunicar e trabalhar em conjunto. É algo que está intrínseco à raça humana, para alcançar objetivos comuns. Este é o espírito que devemos promover nas nossas crianças, muito para além da simples competição. Visando-se cada vez mais a capacidade para ouvir diferentes pontos de vista, ponderá-los e tomar decisões em conjunto. Por este motivo, a escola, depois da família, deveria ser uma instituição que privilegiasse este método de trabalho. Aprender pressupõe, não só a transmissão dos conhecimentos por parte do professor, mas também implica que os alunos sejam elementos integrantes na construção do seu próprio conhecimento, que possam pesquisar informações e realizar trabalhos em grupo (p.138).

Em ambos os contextos verifiquei que o trabalho individual era o mais frequente, por esse motivo promovi trabalhos de grupo, de modo a que as crianças participassem ativamente no processo de aprendizagem, tornando-o mais atrativo e eficaz, onde o adulto era o mediador. Assim sendo, a criança assume-se como agente ativo na construção do seu conhecimento. Deste modo, não posso deixar de concordar com Silva et al., (1997) quando referem que,

a independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões (p.53).

Ao longo de toda a prática em ambos os contextos, o desenvolvimento dos conteúdos partiu maioritariamente da leitura de histórias de literatura para a infância, sendo este um excelente recurso para motivar as crianças, e acima de tudo integrar as diferentes áreas disciplinares. É de salientar que tanto na planificação, como na concretização das diversas experiências de ensino-aprendizagem, respeitei os ritmos e as motivações das crianças.

O facto de a prática em EPE ter sido realizada noutra instituição revelou-se uma experiência que a meu entender, apesar dos ganhos não me beneficiou. Foi importante conhecer outras realidades, por sua vez bastante distintas, mas não me favoreceu o facto de mudar de instituição de formação a meio do percurso e também não foi benéfico o facto de sermos três estagiárias na mesma sala, pois interviemos um dia cada, o que impedia a continuidade do meu trabalho que na grande maioria das vezes era feita pelas colegas e vice-versa. No entanto, o ajustamento e a harmonia desenvolvidas para o trabalho em grupo foi sem dúvida compensador, visto preparar-nos para uma realidade próxima. A meu entender a maior exigência verificou-se ao nível da interligação entre as estagiárias, no entanto trabalhamos sempre no sentido de facilitar o trabalho das crianças, não as prejudicando de forma alguma. O grupo alargado de professores supervisores da Escola Superior de Educação da instituição em questão, dificultou a articulação entre as áreas disciplinares, visto serem especialistas de áreas muito distintas e diferentes entre si, não sendo a sua formação de base em EPE.

Foram vários os documentos oficiais consultados ao longo desta caminhada, sendo auxiliares imprescindíveis na orientação e sustentação de concepções e estratégias. Desses documentos destacam-se OCEPE, as Metas de aprendizagem para a educação

pré-escolar, Programa de Português, Programa de Matemática e Metas curriculares do ensino básico.

A prática em dois contextos de ensino foi o aspeto muito importante no meu percurso académico, pois permitiu o contacto com duas realidades educativas distintas, assim como com crianças de diferentes faixas etárias e realidades sociais, preparando-me de forma realista e diversificada para um futuro próximo enquanto profissional de educação. Pude comprovar de forma inquestionável um aspeto sobre o qual já me tinha debruçado anteriormente, sendo ele a importância da articulação entre a educação de infância e o 1.º CEB, visto que, há uma mudança de ambiente educativo, surgem novas exigências para as crianças, daí ser necessária uma reestruturação neste sentido de modo a planear previamente esta articulação, tornando a transição de ciclo mais ténue e facilitadora. Se tal acontecer, as crianças adaptar-se-ão e integrar-se-ão com mais facilidade e mais eficácia no 1.º CEB.

Um dos pontos importantes de toda esta caminhada foi o facto de me proporem a refletir sobre a prática, pois permitiu-me perceber quais as estratégias que melhor resultariam com o grupo, a melhor forma de motivar as crianças e criar um ambiente de cooperação, e a melhor forma de responder às suas necessidades. Nesse sentido, foi imprescindível o acompanhamento constante dos professores supervisores e cooperantes, quer ao nível do processo de integração nos contextos, como na tomada coerente de decisões, não descurando as crianças, auxiliares e todos os elementos das comunidades escolares em questão.

Posso dizer que ser educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico é ter sempre presente que a criança é o agente ativo, em torno da qual se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, daí que a prática deve ser centrada nos seus interesses, para que estas construam o seu próprio conhecimento através da descoberta, exploração e manipulação.

É durante a formação inicial que o educador/professor adquire a maior parte das aquisições e competências profissionais, assim,

o 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, tendo em conta as competências construídas durante o seu percurso formativo, permitindo-lhe a apropriação daquelas que lhes parecem ser mais significativas, para se tornar um profissional competente. (Mesquita, 2001, p. 15).

Durante a PES procurei informar-me quanto às recomendações de ensino e eventuais alterações pontuais, estratégias e recursos a utilizar, para assim poder colocar desafios inovadores e pertinentes às crianças. Foram sentidas algumas dificuldades; numa fase inicial ao nível da perceção das experiências de aprendizagem mais favoráveis para as crianças e a forma de as motivar, assim como na elaboração das planificações, pois procurei que a prática fosse centrada na valorização das opiniões e conceções das crianças. Contudo, com dedicação, trabalho, empenho e o conhecimento detalhado do grupo, essas dificuldades foram superadas, não descurando também, para este facto, o apoio e atenção dos orientadores e de todo o corpo docente de cada contexto.

Considero que houve uma evolução significativa no que concerne à minha formação enquanto pessoa pois fui-me sentindo gradualmente mais preparada e confiante para lecionar nos dois contextos.

Apesar do tempo de estágio ser exíguo, foi muito importante, uma vez que estive em contacto com diferentes crianças e contextos, o que permitiu a aquisição de uma consciência mais realista no que respeita a todo o processo educativo, assim como aprendi novos conceitos e teorias fundamentais para o desempenho profissional futuro.

Na minha perspetiva houve evolução notória ao longo das minhas intervenções, pois fui-me apercebendo do efeito das estratégias nas crianças, e fui-me adaptando sucessivamente, de modo a ir de encontro aos anseios e dificuldades das mesmas, características estas que na minha opinião definem um bom profissional de ensino, pois de nada serve a teoria, se não for eficazmente aplicada na prática, tal como refere Silva, (1982),

efetivamente, a essência de um bom professor não está no domínio até à exaustão daquilo que se ensina – ainda que a sua preparação científica não seja de menosprezar. A essência do bom professor estará sobretudo no modo como se consegue adaptar ao nível dos alunos os conhecimentos pesquisados e sistematizados. E isto é tanto mais importante e observável quanto mais nos aproximarmos dos alunos de níveis etários mais baixos, a pontos de, por exemplo no ensino primário, qualquer desleixo, no tocante à dimensão pedagógico-didática pode vir a determinar traumatismos de péssimas consequências para toda a vida do aluno (p. 63).

Ser professor não é tarefa fácil, mas é uma das profissões mais gratificantes do mundo e como futura educadora e professora nunca desistirei de ser cada vez melhor. A realidade educacional é repleta de revelações e imprevistos, onde não há “receitas”

ideais, e é essa dinâmica que torna esta profissão mágica e fascinante, pois de acordo com Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.26).

Bibliografia

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, L. Á. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Abrantes, P. (1999). *A matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da educação.
- Atalaia, D. R. (2000). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Azevedo, L. Á. (2005). *Como abordar...a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Azevedo, F. I. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever*. Porto: Porto editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw- Hill.
- Balça, Â. (2007). *Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil*. Inf. Azevedo, *Formar leitores: Das teorias às Práticas* (pp.131-148). Lisboa: Lidel.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, Recursos e técnicas para a formação no séc. XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Castro, T.G., & Rangel, M. (2004). Jardim de Infância/ 1.º ciclo, Aprender por projetos: continuidades e descontinuidades. *Infância*, pp.135-144. Porto: Porto Editora.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Lisboa: *Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EBI e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Clero, R. G. (1997). *A atividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Departamento da Educação Básica (2004). *Organização Curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade – A Escola e o Currículo*. Lisboa: Relógio D' água.

- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Enciclopédia Salvat da Saúde: *A Saúde da Criança*, Volume 7, Salvat Editora, Brasil.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 6.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas- Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, J. & Cristóvam – Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto: Porto Editor.
- Godinho. J.C. , & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim - de- Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M. e Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança – 5ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homen, L. (Novembro de 2003). A Questão da Sequencialidade entre Ciclos. In Encontro Nacional de Educação Pré-Escolar: Percursos, percalços na educação pré-escolar: cadernos da FENPROF, pp.17-21.
- Laevers, G. P. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I. P., Veiga, M.L., Teixeira, F., Tenreiro- Vieira, C., Vieira, R.M., Rodrigues, A. V., et al. (2009). *Despertar para a Ciência*. 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.
- Marques, R. (1997). Ligar a escola ao meio: criar redes de apoio aos alunos. In Davies D. Marques, R., & Silva, P. *Os Professores e as Famílias – A colaboração possível* (p.55-60). Lisboa: Livros Horizontes.
- Martins, M. E., & Ponte, J. P. (2010), *Organização e Tratamento de Dados*. Ministério da Educação.
- Martins, I. M. (2009). *Despertar para a Ciência*. Lisboa: Ministério da Educação

- Mesquita, E. (2011). *Formação de Professores e Docência Integrada: um Estudo de caso no âmbito dos Programas Nacionais de Formação Contínua*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Mesquita- Pires, C. (2007). *Educadores de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação,(2006). *Organização Curricular e Programas*. Mem Martins: Departamentos de Educação Básica.
- Morais, A. (2005). *Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabético*. Brasil: Ministério da Educação.
- Nabuco, M. E. (1992). *Transição de Pré- Escolar para o Ensino Básico*. In Revista Inovação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M. – *Uma gramática pedagógica para a participação guiada*. Revista do Movimento da Escola Moderna, 5,6. Palhares, M.G. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim- de- Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In J. Oliveira- Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação* (pp.11-68). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. , & Andrade, F. (2011). O espaço – em – participação. In J. Oliveira- Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho. *O Espaço e o tempo na Pedagogia- em- Participação* (pp.9-69). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J.P., & Serrazina, M.D.(2000). *Didáctica da Matemática no 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J.P. et al, (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C. , et al. E. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ring, M. & Negrín, M. R. & Rsnik, C. & Pereira. V. & Rôlo, M. & Guardiola, A. (2005). *"a literacia emergente"*. In Revista de Educadores de Infância, n.º44, (p.14) Fevereiro. Lisboa.
- Roldão, M. d. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

- Roldão, L. A. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Santos, A.I. (2007). *A Abordagem à leitura e à Escrita no Jardim de Infância: Conceções Práticas dos Educadores de Infância*. Dissertação do Doutoramento em Educação de Infância. Universidade dos Açores.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da Escrita- estudo sobre a revisão cooperada de textos*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré- Escolar e Articulação Curricular como 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2007). *Recre(i)ar o espaço escolar. Contributos das crianças*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, M. (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (4.ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, L. M. (1982). *Planificação e metodologia (o sucesso escolar em debate)*. Porto: Porto Editora.
- Sim- Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim – Sim, I. , Silva, A. C. , & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim - de - Infância* – Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A.B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes da educação- Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, I. R. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabala, A. (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Brasil: Artmed.