

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

Paula Margarida Esteves Pereira Topa

*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

Cristina Maria Mesquita Gomes Pires

Ilda da Purificação Freire Ribeiro

Agradecimentos

É com muita satisfação que expresso aqui os agradecimentos a todos aqueles que tornaram a realização deste trabalho possível.

Agradeço às professoras Cristina Mesquita Pires e Ilda Freire Ribeiro, orientadoras da Prática de Ensino Supervisionada, pelo saber científico, pela disponibilidade, pelo empenho, pela partilha de saberes e por todo o apoio.

Agradeço ao corpo docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança pela oportunidade que me deram de crescer profissionalmente.

Agradeço a todas as crianças pelos momentos maravilhosos, pelos sorrisos, pelo carinho e pelo afeto.

Agradeço às minhas colegas de curso, especialmente àquelas que na fase final sempre acreditaram em mim e me ajudaram, sem vocês as coisas seriam mais difíceis.

Agradeço à minha mãe, por todo o amor, por toda a confiança, por todo o incentivo e por toda a dedicação, sem ela nada teria sido possível.

Agradeço à minha avó (*in memorium*), pela grande mulher que foi, por todo o carinho, por todas as experiências de vida, por todos os conselhos, por toda a confiança, por toda a luta e por toda a força.

Agradeço ao Paulo, meu namorado, por toda a paciência, por todos os momentos de diálogo e incentivo e por toda a compreensão nos bons e maus momentos.

Agradeço à Bruna, por todas as horas ao telemóvel e por todas as opiniões.

Agradeço ainda a todos aqueles que me possa ter esquecido e que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Resumo

O relatório que aqui se apresenta foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A prática foi desenvolvida com um grupo de crianças de três, quatro e cinco anos de idade em educação Pré-Escolar e com um grupo de crianças de sete e oito anos no que respeita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste relatório, para além de se fazer a contextualização das instituições e caracterizar o grupo das crianças, apresentam-se as experiências de aprendizagem que pensamos que poderão dar uma visão alargada da intervenção em cada um dos contextos. As atividades propostas sustentaram-se, sobretudo, numa abordagem interdisciplinar e integrada das diferentes áreas de conteúdo ou disciplinares, conforme os contextos.

Tentamos, sempre, dar voz às crianças, por considerarmos que estas, se forem convidadas a participar, para além de poderem assumir um papel ativo no decorrer das aprendizagens, podem construir saberes cognitivos, pessoais e sociais. Os registos fotográficos e os discursos das crianças que apresentamos contextualizam e valorizam toda a nossa ação pedagógica.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Papel ativo da criança.

Abstract

The report presented here was conducted within the Course of Supervised Teaching Practice, integrated into the Master's degree in Preschool Education and Teaching 1. first cycle of Basic Education. The practice was developed with a group of children aged three, four and five years in Preschool Education and a group of children aged seven and eight years in relation to 1. First cycle of Basic Education.

In this report, in addition to making the background of the institutions and characterize the group of children, presents the learning experiences that we think will give a broad overview of the intervention in each context. Proposed activities supported themselves mainly in integrated and interdisciplinary approach of the different content areas or disciplines, according to the contexts.

We tried to always give a voice to children, because we believe that these, if they are invited to participate, in addition to having an active role in the course of learning, knowledge building cognitive, social and personal. The photographic records and speeches of children who present context and value all our pedagogical action.

Keywords: Preschool Education, Teaching 1. First cycle of basic education; active role of the child.

Índice Geral

Índice de Tabelas, índice de figuras e índice de anexos.....	iv
Introdução.....	1
1. Caraterização do contexto onde se desenvolveu a prática de Ensino Supervisionada.....	3
1.1.O contexto educativo onde decorreu a prática de ensino supervisionada no âmbito da Educação Pré-escolar.....	3
1.1.1. Caraterização do grupo Pré-escolar.....	4
1.2.O contexto educativo onde decorreu a prática de ensino supervisionada no âmbito do 1.º CEB.....	5
1.2.1. Caraterização do grupo 1.º CEB.....	6
2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas	8
2.1.Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar.....	8
2.1.1. O espaço e os materiais na Educação Pré-escolar.....	9
2.1.2. Organização do tempo na Educação Pré-escolar.....	10
2.1.3. As Interações na Educação Pré-escolar.....	11
2.2. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar.....	13
2.2.1. Elmer e a diferença	14
2.2.2. O Grufalão.....	30
2.3. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB.....	39
2.3.1. Organização do espaço no 1.º CEB.....	39
2.3.2. Organização e gestão do tempo no 1.º CEB.....	41
2.3.3. As interações no 1.º CEB.....	42
2.4. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.ºCEB.....	43
2.4.1. A minha e a tua família.....	43
2.4.2. Em busca das tradições.....	56
Reflexão final	69
Referências bibliográficas.....	73
Anexos.....	77

Índice de Tabelas

Tabela 1. Registo dos utensílios e ingredientes para a confeção do puré.....	37
Tabela 2. Escolhe um número.....	65

Índice de Figuras

Figura 1. Planta da sala em abril de 2010.....	10
Figura 2. Gráfico construído pelas crianças.....	15
Figura 3. Palavras construídas pelas crianças.....	17
Figura 4. Organização dos materiais de expressão plástica.....	19
Figura 5. Puzzle do Elmer.....	20
Figuras 6 e 7. Crianças a imitar elefantes.....	21
Figuras 8 e 9. Crianças a expressar-se no teatro de sombras.....	24
Figuras 10 e 11. Apresentação do teatro de sombras.....	26
Figuras 12 e 13. Elaboração do cartaz de boas vindas.....	27
Figuras 14 e 15. Ilustração do convite.....	28
Figura 16. Ateliê de expressão plástica.....	28
Figuras 17 e 18. Ateliê de jogos de chão.....	29
Figura 19 a 23. Ateliê de pintura facial.....	29
Figura 24. Ateliê de expressão dramática.....	30
Figura 25. Letras dispostas na mesa.....	31
Figuras 25 e 26. Cartolina com palavras grandes e palavras pequenas.....	32
Figura 27 e 28. Crianças com “passe-vite” a ralar batatas.....	34
Figuras 29 a 31. Crianças a mexer o puré.....	35
Figuras 32 e 33. Crianças a provar os purés.....	36
Figuras 34 a 37. Construções das crianças sobre “o medo”.....	39
Figura 38. Planta da sala em fevereiro de 2012.....	40
Figura 39. Registo da composição “Sabes onde é que os teus pais se conheceram?”....	46
Figuras 40 e 41. Construção do puzzle da família.....	49
Figura 42. Árvore genealógica construída por uma criança.....	49
Figura 43. Flor de palavras.....	50
Figura 44. Registo no caderno do jogo da flor.....	50
Figuras 45 a 49. Trabalhos do <i>robot</i>	56
Figura 50. Registo sobre os caretos.....	58

Figura 51. Careto construído em lã com situações problemáticas.....	60
Figura 52. Gráfico dos jogos tradicionais.....	62
Figuras 53 a 55. Crianças a cantar os reis no Centro Escolar.....	64
Figura 56. Cartões para a escrita criativa.....	65

Índice de anexos

Anexo I – História para as crianças imitarem elefantes

Anexo II – História inventada em pequeno grupo “O Elmer apaixonado”

Introdução

Este relatório apresenta o trabalho que desenvolvemos em contextos de Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Encontra-se dividido essencialmente em duas partes. Numa primeira parte encontra-se a contextualização de toda a prática profissional, referente a dois contextos (Pré-escolar e 1.º CEB), onde é dada uma visão mais abrangente sobre a instituição e o grupo de crianças com que desenvolvemos toda a prática pedagógica, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Numa segunda parte são descritas e interpretadas experiências de aprendizagens desenvolvidas em ambos os contextos, fazendo ainda referência à organização do espaço, à organização do tempo e às interações.

Em ambos os contextos educativos, quando se estrutura a ação educativa para o grupo de crianças ou modalidade educativa, faz-se referência, muitas vezes e em certas situações de forma pouca sustentada, à necessidade de implementar um trabalho tendo em conta os interesses das crianças.

Ao longo da prática foi nossa preocupação tentar compreender as possibilidades educativas da ação pedagógica sustentada na valorização das intenções das crianças através de uma escuta atenta das suas necessidades e motivações.

O professor/educador tem de valorizar o conhecimento da criança pois este “é imprescindível para o seu desenvolvimento integral, tornando-se, para tal, necessário uma observação mais cuidada de todos os comportamentos da infância quer a nível individual ou colectivo” (Mesquita-Pires, 2007, p.49).). Tentámos dar voz às crianças nas mais diversas situações, valorizando as suas iniciativas e as suas ideias. No decorrer da nossa ação, percebemos que “ao dar voz e ao ouvir as crianças contribui-se para a melhoria dos contextos educativos e exploram-se outras gramáticas pedagógicas” (Mesquita, 2011, pp. 15-16).

Na concretização das experiências de aprendizagem as crianças tinham um papel ativo no processo de aprendizagem tornando-se assim construtoras do seu próprio conhecimento. Procurámos sempre organizar experiências de aprendizagem diversificadas que promovessem a cooperação e o respeito pelo outro, facilitando assim, o desenvolvimento cognitivo da criança e a sua socialização. Segundo Ribeiro (2003) o educador/professor deve “apelar para o desenvolvimento do espírito e da prática

democrática; ser adepto de uma educação holística” (p. 140) que facilite um desenvolvimento integral, social e pessoal da criança.

As experiências de aprendizagem eram também pensadas de forma a realizarem-se atividades ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras “que garante[a]m efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.” (ME, 1998, p.23).

Ao propor aprendizagens ativas aos alunos, estes vivem situações estimulantes que envolvem atividade física e manipulação de objetos descobrindo novos saberes. Ao propor aprendizagens significativas, que correspondam aos interesses e às necessidades reais de cada criança, constroem-se paralelismos entre o que a criança já viveu e experimentou e os novos saberes adquiridos gerando novas significações. A utilização de recursos variados com técnicas motivadoras desencadeia aprendizagens diversificadas. Ao dispormo-nos a ouvir as experiências e os saberes anteriormente adquiridos pelas crianças, no seu meio e na sua cultura, recriam-se e integram-se novas descobertas, promovendo assim, aprendizagens integradas. As aprendizagens socializadoras, marcadas pelo espírito de interajuda, contribuem para uma melhor formação social e pessoal e permitem a troca de informação sobre modos de vida e apropriação de novos sentidos culturais.

Ora, para se conseguir promover estas aprendizagens nos contextos educativos, o educador/professor terá que adotar uma postura que “privilegie metodologias activas e participativas, que crie na criança o gosto por aprender a aprender, que eduque para a sociedade de hoje, que procure formas negociadas de resolução de conflitos, privilegiando uma educação democrática” (Ribeiro, 2010, p.205).

Este documento termina com a reflexão final, onde se referenciam os aspetos mais significativos da ação desenvolvida em ambos os contextos, assim como as contribuições que a mesma teve para o nosso futuro como educadoras/professoras. Por fim, são enumeradas as referências bibliográficas e os respetivos anexos.

1. Caraterização do contexto onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada

A ação educativa é influenciada por uma série de factores dos quais o educador/professor deve ter conhecimento, como a organização da instituição, o meio envolvente e o grupo de crianças.

O conhecimento acerca destes aspetos é importante no sentido de possibilitar a dinamização de ações pedagógicas envolvendo todos os agentes da ação educativa e proporcionar assim, experiências de aprendizagem significativas, ativas, integradoras, socializadoras e diversificadas.

Como tal, neste ponto será feita a caraterização do contexto ao nível da Educação Pré-Escolar e ao nível do 1.º CEB, referenciando também, as caraterísticas dos dois grupos de crianças.

1.1. O contexto educativo onde decorreu a prática de ensino supervisionada no âmbito da Educação Pré-escolar

A ação pedagógica que se apresenta neste relatório desenvolveu-se numa sala de jardim de infância da rede solidária, situado num bairro da zona Este da cidade de Bragança.

Este centro foi inicialmente constituído com o objetivo de apoiar o desenvolvimento cultural, profissional e social dos mais carenciados. Dispõe de um refeitório de grande capacidade, uma sala de jardim de infância, um lar de infância e juventude, que acolhe 15 crianças, e um centro de acolhimento temporário com capacidade para 10 crianças.

O edifício está organizado por pisos. Dispõe de uma cave com espaço para duas viaturas, uma lavandaria e uma despensa para materiais de limpeza. No rés-do-chão encontra-se o refeitório, um átrio com duas entradas, uma casa de banho, um salão polivalente, o gabinete da direção, a secretaria, o gabinete das técnicas, a sala de arrumações, os armários para as crianças do jardim de infância guardarem os seus objetos e uma pequena sala onde os restantes colaboradores guardam os objetos pessoais. No 1º andar funciona a sala do jardim de infância, a sala da creche, a sala da televisão, a sala de estudo, a despensa e nove quartos que são ocupados pelas crianças internas, tendo todos os quartos uma casa de banho privativa. No exterior do edifício encontra-se um parque bem equipado para o desenvolvimento da motricidade global, apetrechado com baloiços,

escorregas, barras e cordas para trepar, cavalinhos e motas apoiados por uma mola que facilita o movimento das crianças.

Tem uma construção recente, todas as divisões da casa têm paredes e tetos brancos, laváveis e não abrasivas, garantindo um bom isolamento acústico. O edifício está razoavelmente equipado a nível de instalações elétricas, em várias repartições encontram-se extintores de incêndio e todo ele tem aquecimento central com radiadores em todas as salas, quartos, casas de banho e circulações. Os compartimentos têm ventilação e luz natural com proteção solar.

A equipa técnica é formada pela diretora técnica, a diretora pedagógica, duas educadoras de infância, uma professora do 1.º CEB, uma psicóloga, uma educadora social e uma assistente social. Possui ainda uma equipa educativa que se constitui pela encarregada dos serviços gerais, por uma ajudante de ação educativa e pela equipa de apoio constituída por duas ajudantes de ação educativa, quatro auxiliares de serviços gerais, uma auxiliar de ação educativa e uma cozinheira.

1.1.1. Caraterização do grupo de pré-escolar

O grupo com o qual desenvolvemos a prática de ensino supervisionada era heterogéneo, com crianças desde os 3 anos até aos 6 anos de idade. Era constituído por 13 crianças das quais 6 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Das 13 crianças 6 frequentam o jardim de infância pela 1ª vez, 4 frequentam pela 2ª vez e 3 estão no último ano de frequência do jardim. Três dessas crianças entraram no 2º período. Estas crianças, tiveram uma boa adaptação ao grupo revelando, alguma dificuldade na rotina da sala. Verificava-se uma grande interajuda entre as crianças mais velhas e as crianças mais novas.

Era um grupo onde predominava a diversidade, quatro crianças eram internas na instituição, uma criança era de etnia cigana, duas regressaram de Espanha e outra era proveniente de Santarém.

Todas as crianças internas tinham acompanhamento de uma educadora social, três destas crianças tinham atividades com uma educadora de apoio. Havia um trabalho mais individualizado com as crianças internas como a organização de atividade no exterior (participam nas atividades da piscina municipal). Duas delas tinham sessões de terapia da fala.

Das 13 crianças que frequentavam a educação pré-escolar sete viviam com o pai e com a mãe, 4 não viviam com os pais (internas na instituição) e 2 crianças viviam apenas

com a mãe. Todas as crianças tinham irmãos. Seis tinham um irmão, cinco tinham dois irmãos e duas tinham três irmãos. No grupo existiam dois pares de gémeos, um composto por dois rapazes e outro por um rapaz e uma rapariga.

O nível sociocultural destas famílias era baixo e em alguns casos instável. As habilitações académicas dos pais situavam-se ao nível do 1º e 2º ciclo do ensino básico. Apenas uma mãe tinha o 12º ano, e outra frequentava o curso de agente técnica de arquitetura e engenharia¹.

Eram famílias com um nível socioeconómico muito baixo, verificando-se muitos casos de desemprego, normalmente apenas um dos membros do agregado familiar trabalhava para o sustento da família.

1.2. O contexto educativo onde decorreu a prática de ensino supervisionada no âmbito do 1.º CEB

A PES ao nível do 1.º CEB desenvolveu-se numa zona residencial, na periferia da cidade de Bragança. Integra-se na rede de escolas públicas portuguesas, ministrando o 1.º CEB e a educação pré-escolar.

O espaço no 1.º CEB deve contribuir e apoiar as crianças no desenvolvimento das suas aprendizagens a nível intelectual, físico, social e emocional. Neste sentido, o espaço deve ser organizado e adequado de acordo com o interesse dos alunos e com as características da aprendizagem que pretende promover. Como refere Zabalza (1998)

para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; para poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, em baixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço. (p.223)

O Centro Escolar era um edifício novo, construído no ano de 2009 - 2010 e entrando em funcionamento em 2010 - 2011. Tinha 20 salas de aulas, 10 funcionam com o 1.º CEB, 4 com as expressões plásticas, 2 com a educação pré-escolar, 2 com o prolongamento do jardim de infância e 2 com o ATL do 1.º CEB. Disponha de um grande refeitório onde as crianças almoçam e lancham, disponha de uma sala onde se encontrava o pessoal docente durante os intervalos. Tinha uma sala de reuniões, uma sala de

¹ Estas informações são apenas relativas às crianças externas.

coordenação, uma sala de atendimento aos encarregados de educação, uma sala de pessoal não docente. A biblioteca encontrava-se bem equipada não só a nível de livros como a nível de computadores, televisão, leitor de DVD E CD. Possuía ainda a reprografia e uma sala de (primeiros) cuidados médicos.

A tipologia da escola apresentava-se em blocos retangulares e era constituída por 2 pisos. Tinha uma construção recente, feita de materiais usuais, sendo que todas as divisões tinham paredes e tetos laváveis e não abrasivas, garantindo um bom isolamento acústico. O edifício estava bem equipado a nível de instalações elétricas. Todas as salas do 1.º CEB tinham quadro interativo, computador, um armário e placards. Em vários compartimentos encontravam-se extintores de incêndio e todo ele tinha aquecimento central com mais que um radiador em cada sala. Possuía casas de banho perto das salas de atividades, permitindo fácil acesso às mesmas. É ainda de referir que todos os compartimentos tinham ventilação e luz natural com proteção solar. O edifício era de fácil acesso.

No que respeita ao espaço exterior, era constituído por uma área bastante ampla ao ar livre dividida em duas partes: um campo de jogos e um parque com equipamentos lúdico-didáticos. Toda a escola era delimitada por gradeamentos. Era um espaço aprazível e favorável à prática das mais diversas atividades.

A área envolvente do Centro Escolar integrava uma escola EB 2,3, o posto da Guarda Republicana, o quartel dos bombeiros, a Polícia Municipal e a Câmara Municipal.

A população escolar era composta por 304 crianças com as idades entre os três e os treze anos, 238 no 1.º CEB e 66 do jardim de infância.

1.2.1. Caraterização do grupo do 1.º CEB

A turma de 1.º CEB onde se realizou a ação educativa era constituída por um grupo de crianças heterogéneo, todas com 8 anos de idade, num total de 25 crianças sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

Relativamente à naturalidade das crianças, 24 tinham naturalidade portuguesa e 1 criança tinha naturalidade americana. Viviam todas na freguesia da Sé embora algumas tivessem casa em aldeias próximas da cidade.

Uma das crianças encontrava-se matriculada no 2ºano em virtude de apresentar dificuldades de aprendizagem, beneficiando de apoio educativo principalmente na área curricular disciplinar de matemática.

Das 25 crianças que frequentavam este nível de ensino 15 viviam com o pai e com a mãe e 5 crianças viviam apenas com um dos progenitores. A idade dos pais variava entre os 30 e os 50 anos. Relativamente ao encarregado de educação, em 21 crianças a mãe assumia este papel e em 4, o encarregado de educação era o pai. A maior parte dos pais tinham habilitações académicas do 12º ano - 2 têm o grau de mestre, 8 mães e 4 pais tinham o grau de licenciatura, apenas 3 pais tinham o 6ºano e 4 mães e 4 pais tinham o 9ºano.

Em relação ao número de irmãos, 9 crianças não tinham irmãos, 14 crianças tinham 1 irmão e apenas uma criança tinha 2 irmãos.

Este grupo de crianças revelou-se muito autónomo e cumpridor das suas ações. Eram assíduos e pontuais, sendo um grupo meigo, afetuoso, educado e correto no contato com as outras crianças e com os adultos.

Relativamente às aprendizagens, mostraram-se sempre recetivas às atividades a desenvolver e à descoberta, revelando muita capacidade de trabalho. No decorrer da prática verificou-se que esta turma se interessava pela leitura de histórias, o que lhes propiciava a realização de diálogos e onde lhes era dado espaço para transmitir as suas ideias e opiniões. Relativamente às áreas curriculares, este grupo revelou mais dificuldade na área de matemática. No entanto, este ponto foi tido em consideração, realizando-se atividades diferentes que despertassem nas crianças o desejo em participar. Tinham preferência pela área de estudo do meio.

2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas

Neste ponto vamos referenciar a forma como estavam organizadas as dimensões que sustentam pedagogicamente a nossa ação educativa e que contribuíram para o sucesso das aprendizagens das crianças, como sendo a organização do espaço, a organização do tempo e as interações como suporte da aprendizagem pela ação. Serão posteriormente descritas e interpretadas experiências de aprendizagem desenvolvidas em ambos os contextos (Educação Pré-Escolar e 1.º CEB).

2.1. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar

Os princípios nos quais sustentamos a nossa ação educativa tiveram como base a aprendizagem centrada na ação da criança². Baseamo-nos assim em dois documentos fundamentais: o modelo High/Scope (Hohmann & Weikart, 2009) e as OCEPE (Silva et al. 1997).

A conceção de educação pré-escolar que defendemos considera a necessidade de o adulto promover experiências de aprendizagem que permitam à criança viver situações diretas e imediatas e que através dessas situações retire significados através da reflexão. Desta forma, tentámos que o ambiente educativo fosse facilitador da aprendizagem da criança. A criança deve sentir-se bem desde o seu primeiro contacto com o jardim de infância, num ambiente agradável, construindo assim o seu espaço afetivo. Deve aprender a relacionar-se com os outros, partilhando experiências e construindo aprendizagens. Estamos conscientes que todas as situações criadas na sala de atividades, lhes devem permitir exprimir-se livremente, contactar com diversos materiais e ter espaço para se poder movimentar autonomamente.

A aprendizagem pela ação valoriza a iniciativa pessoal, têm em conta o desejo da criança explorar e envolver-se em experiências, interações criativas e permanentes com pessoas, com materiais e com ideias que fomentam o seu crescimento intelectualmente, emocionalmente, socialmente e fisicamente. Segundo Hohmann e Weikart (2009) “a aprendizagem através da acção é um processo que desabrocha, não uma série de directivas pré-estabelecidas que se devem seguir. No contexto da aprendizagem pela

² A educadora de infância cooperante, esteve envolvida num processo de formação no âmbito do projeto desenvolvendo a qualidade em parecerias. A partir desta formação ela reiniciou um processo de reconstrução da sua prática educativa, procurando assumir os princípios pedagógicos do Modelo Curricular Highscope (Hohmann & Weikart, 2009).

acção as crianças e os adultos inventam, exploram e concretizam descobertas inesperadas” (p.52).

Para operacionalizar os princípios pedagógicos enunciados, a acção educativa organizava-se em torno das dimensões pedagógicas como o espaço e materiais, as interações e a rotina diária.

2.1.1. O espaço e os materiais na Educação Pré-escolar

Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011^a), o espaço deve ser um lugar organizado para a aprendizagem, proporcionando bem-estar, alegria e prazer. As crianças decidiam o espaço que queriam ocupar na sala.

As áreas eram marcadas por um colar, cada colar com uma cor diferente. Antes de se deslocarem à área pretendida, cada criança fazia o registo no quadro das áreas. Este quadro encontrava-se fixado no placard da sala, de fácil acesso às crianças. No final de cada semana, em grande grupo era feita uma análise deste quadro. Cada criança contava a sua frequência em cada área ao longo dos 5 dias, a educadora registava numa folha e era feito o balanço sobre a área mais frequentada na semana. Este processo era importante para o envolvimento de todas as crianças na organização do espaço, no desenvolvimento de conhecimentos matemáticos e na construção da autonomia. Concordamos com Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) quando consideram que o espaço deve ser organizado com critérios coerentes como “o da organização flexível conhecida pela criança para que possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender” (p.28).

Como se pode verificar na figura 1, a sala tinha a forma retangular e estava dividida por áreas de interesse colocadas em volta de todo o seu perímetro: área de expressão plástica que reunia o desenho, a modelagem, recorte e colagem; a área da pintura; a área da biblioteca; a área da casinha; área dos jogos de mesa; área dos jogos de chão e a área da escrita e da informática. 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). Dispunha de um espaço central que permitia a reunião em grande grupo e a movimentação das crianças entre as diversas áreas.

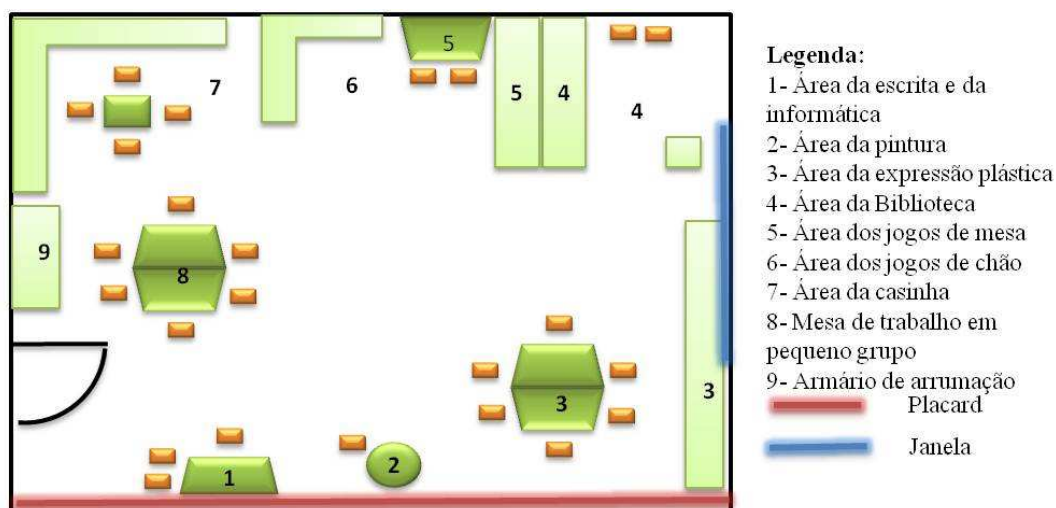


Figura 1 – Planta da sala em abril de 2010

Possuía uma janela grande com boa luminosidade e a uma altura acessível para as crianças, permitindo que estas tivessem uma boa visualização para o exterior. Em relação ao mobiliário, este era todo de madeira. Eram móveis baixos e de fácil acesso às crianças. As paredes eram de cor branca e laváveis.

Os materiais encontravam-se todos etiquetados e ao alcance das crianças, permitindo-lhes um fácil acesso. Os materiais disponíveis e a divisão da sala por áreas de interesse permitiam às crianças serem co construtoras das suas aprendizagens pois “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Silva et al. 1997, p.37).

2.1.2. Organização do tempo na Educação Pré-escolar

A proposta de uma rotina diária é importante, as crianças têm de ter conhecimento desta rotina, pois, desta forma “sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo de rotina” (Oliveira-Formosinho, 2007^a, p.70)

Nos diversos momentos da rotina diária valorizam-se sempre as iniciativas das crianças, proporcionando-lhes tempo para expressar as suas intenções e seus objetivos. A rotina diária no jardim de infância onde desenvolvemos a ação educativa era marcada pelo acolhimento, tempo de grande grupo, tempo de pequeno grupo, lanche, recreio e tempo de transição.

A rotina diária era composta por segmentos temporais como o acolhimento. Este destinava-se ao acolhimento das crianças, onde se estabelecia uma conversa individual, com cada uma, sobre as novidades ou interesses, partilhando com o grupo situações que foram vivenciadas dentro e fora do jardim de infância. Era um momento de escuta individual e de escuta em grupo, permitindo à criança a partilha de experiências pessoais e significativas.

O tempo de grande grupo era realizado no centro na sala, conhecido pelo *redondo*. Todas as crianças e adultos se sentavam no chão proporcionando um ambiente acolhedor e em que todos participavam democraticamente. Tinha normalmente a duração de 15 minutos onde se ouvia uma história, se cantavam canções, se realizavam jogos ou simplesmente se criavam diálogos sobre algum acontecimento relatado por uma criança.

No tempo em pequeno grupo, as crianças tinham oportunidade de experimentar materiais e resolver problemas de uma atividade proposta pela educadora, atividade esta que tinham um objetivo particular (Hohmann & Weikart, 2009). O pequeno grupo era constituído por elementos fixos, decididos em diferentes períodos do ano.

Todos os dias, uma criança era responsável de levar fruta para os colegas. A seleção dos dias era realizada pela educadora. Nos tempos de lanche as crianças tinham, também um papel participativo.

Dependendo das condições climatéricas, o tempo de recreio era realizado no parque exterior ou no salão da instituição. As crianças realizavam jogos com bolas, inventavam jogos, conversavam, brincavam e sentiam-se livres para realizar diversas atividades.

Os tempos de transição eram marcados por uma música ou por um jogo. O objetivo dos tempos de transição é “fazer destas mudanças potencialmente perturbadoras um momento que venha a ser, para as crianças, tão calmo e interessante quanto possível” (Hohmann & Weikart, 2009). Diariamente, era feita a eleição de um responsável, que tinha que assumir diversas tarefas. Normalmente era o responsável do dia a escolher um jogo ou uma música para os momentos de transição.

2.1.3. As interações na Educação Pré-escolar

A ação pedagógica baseava-se num clima de responsabilidade, de afetividade, de respeito na cooperação e no diálogo, promovendo interações positivas com as crianças. Sustentamo-nos no princípio de que “as crianças e os adultos são ativos e interativos” (Hohmann & Weikart, 2009, p.51).

No decorrer da prática pedagógica valorizamos a interação entre criança-criança, criança-adulto e adulto-criança, para facilitar o desenvolvimento de cada criança no grupo e permitir ao adulto estabelecer relações com todos. Interagíamos e participávamos com as crianças nas suas tarefas, realizando comentários com o intuito de as incentivar a exprimirem-se livremente perante o grupo, tornando-as assim mais autónomas.

Ao propiciar momentos de pequeno e grande grupo estabeleciam-se situações de interajuda e cooperação, onde por vezes se confrontavam com pontos de vista diferentes. O papel do adulto era de mediador e, utilizando uma linguagem adequada às necessidades das crianças, tentava ajudar a resolver essas situações.

A construção das regras da sala foi um momento de interações positivas. Foram realizadas pela educadora e pelas crianças, este processo foi lento, pois “ fazer as regras com as crianças e não para as crianças é um processo mais demorado mas, porque a epistemologia participativa garante aprendizagens participativas, a sua permanência e transferibilidade são maiores” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011^a, p. 25). As regras foram surgindo à medida que se sentiram na necessidade de as implementar. Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011^a) “a forma como se criam as regras, a metodologia para as fixar, a qualidade da relação na sua utilização, representam uma epistemologia no âmbito da construção do conhecimento social” (p. 25). A implementação de regras na sala desenvolve nas crianças normas e valores como o respeito pelos outros e viver em sociedade pois “ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspetivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e dos outros” (Silva et al., 1997, p. 52).

O quadro das presenças e o quadro da frequência das áreas foram construídos e afixados na sala. Estes eram instrumentos que promoviam interações entre elementos do grupo.

Todos os dias, as crianças marcavam a sua presença numa tabela de dupla entrada, encaravam a marcação diária das presenças como uma responsabilidade, um dever e uma atitude importante a tomar no grupo. Alertavam quando alguém se esquecia de o fazer. A marcação diária das presenças construía nas crianças o sentido de “corresponsabilização na presença diária na escola, fazendo emergir a ideia de compromisso com o grupo a que se pertence” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011^a, p. 26). Concordamos com Niza (2007) quando refere que

O Mapa Mensal de Presenças serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo do mês e da semana. Os ritmos de presenças alternado com as ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos. Muitos trabalhos de leitura e interpretação desses registos deverão ocorrer ao longo do ano escolar. Aliás, todos os quadros de registo utilizados funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos e autores e atores dos factos registados (p.135).

A partir destas vivências partilhadas pelo grupo, as crianças adquiriam a confiança que as iria motivar para novas experiências. O conhecimento constrói-se a partir da ação, passando sempre pela experiência, pelo vivido e pelo refletido.

Não podemos deixar de salientar que as interações educativas criam um clima de segurança afetiva para as crianças e para que tal aconteça torna-se necessário “a promoção do bem-estar na criança, da sua autonomia; a adequação da linguagem às necessidades do grupo; o respeito e a valorização pelas ações das crianças, demonstrando também capacidade de se envolver afetivamente com elas” (Mesquita-Pires, 2007, p.179).

2.2. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar

Neste ponto pretende-se apresentar duas experiências de aprendizagem desenvolvidas durante a prática. Descrevem-se e interpretam-se dados de experiências de aprendizagem que partiram de duas histórias: *Elmer* de David Mckee (2007) e *O Grufalão* de Julia Donaldson e Axel Scheffler (2010). Será realizada uma descrição das atividades com uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, fundamentando as opções educativas em diversos autores (Hohmann & Weikart, 2009; Oliveira-Formosinho, 2007 e 2011; Silva et al. 1997) entre outros autores.

As experiências de aprendizagem encontram-se divididas por tópicos e partiram de planificações semanais que foram pensadas para desenvolver atividades integradoras e que incorporassem os interesses das crianças.

No final de cada semana, a educadora cooperante e a educadora estagiária juntavam-se e refletiam sobre a semana, falavam sobre as necessidades das crianças, alguns aspetos que não tivessem ficado muito claros e pensavam-se de modo a tê-las em conta na planificação da semana seguinte.

2.2.1. O *Elmer* e a diferença

- **Construção de um gráfico**

Partindo da leitura da história *Elmer* de David Mckee (2007) foi possível fazer uma interligação de conteúdos relativamente às diversas áreas curriculares. A leitura de histórias às crianças era uma prática regular, utilizando, maioritariamente o livro como suporte. Esta prática é muito importante em idade pré-escolar pois “ através da leitura de histórias às crianças, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (Hohmann & Weikart, 2009, p.547).

A principal intencionalidade desta atividade foi a de, a partir de uma história, trabalhar a consciência fonológica, realizar uma sequência e explorar atividades plásticas e dramáticas. Para a apresentação da história *Elmer* foi criada uma televisão em cartão. A televisão foi toda embrulhada em jornais e em grande grupo foi discutido o que podia estar dentro do embrulho. As crianças supuseram ser uma casa, um carro ou uma caixa gigante com surpresas, despertando assim a curiosidade e o espírito crítico. Todas as crianças deram a sua opinião e verificou-se que algumas não faziam ideia do que se tratava. Quando as crianças desembulharam o embrulho, logo confirmaram tratar-se de uma televisão. Uma das crianças fez a seguinte pergunta: *-Para que serve esta televisão se não tem fios?* A educadora procedeu à explicação do funcionamento da televisão, todas as crianças pediram para experimentar rodar o tubo para ver a história. Logo que todos experimentaram, procedeu-se à leitura da história.

As crianças ouviram atentamente a história mostrando-se atentas e deslumbradas com os episódios. 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). Depois de ouvirem a história, surgiu uma questão por parte de uma criança: *- Onde vamos colocar a televisão?* Iniciou-se assim uma atividade partindo desta questão.

Todas as crianças sugeriram um local para colocar a televisão e verificou-se que não chegavam a um acordo, sugerindo locais diferentes. Uma criança sugeriu a área da biblioteca porque se tratava de uma história, outra criança sugeriu a área da casinha porque na casinha não havia televisão.

Partindo desta situação, criou-se uma votação para determinar o local onde deveria ficar a televisão, tendo em conta as opções do grupo.

Numa caixa colocaram-se quadrados de cartolina às cores, de acordo com a cor correspondente a cada área. Cada criança tirou a cor da área que achava mais pertinente para colocar a televisão e, a partir daí, foi construído um gráfico. Verificou-se que as crianças, ao fazerem a seleção da área pretendida, tinham uma justificação. Sempre que a educadora lhes perguntava o porquê da sua escolha, elas respondiam de forma decidida sem que tivessem sido influenciadas pelos outros como se pode verificar no seguinte diálogo.

Catarina³: *Vai para a casinha das bonecas porque quando estivermos a cozinhar podemos ver televisão, como a mãe!*

Joana: *Eu acho melhor pôr na biblioteca porque é uma história, só está na forma de televisão!*

Pedro: *Nós podemos rodar para cima e para baixo para ver a história, é como se fosse um jogo!*

Diana: *É melhor na casinha das bonecas, podemos fazer de conta que vemos a novela!*

Tânia: *Se ficar na área da escrita podemos copiar as letras para o caderno da escrita! E também fica perto do computador!*

A construção deste gráfico pelas crianças foi importante no sentido de organizarem dados por elas selecionados (ver fig.2). 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).



Figura 2 – Gráfico construído pelas crianças

³ Tendo em conta os princípios éticos relativos às investigações a realizar com crianças, os nomes que se apresentam são fictícios.

Depois do gráfico elaborado, procedemos à sua análise pois “devem-se valorizar os gráficos construídos pelas crianças discutindo e formulando questões sobre os mesmos” (Castro & Rodrigues, 2008, p.72). Foi realizada a contagem em voz alta pelas crianças do número de escolhas para cada área, no entanto, antes de se realizar esta contagem, uma das crianças afirmou:

Maria: *Foi a casinha das bonecas que teve mais votos.*

Esta criança realizou uma leitura direta dos dados do gráfico sem necessidade de realizar uma contagem.

- **Construindo palavras com sílabas – desenvolvimento da consciência fonológica**

Num momento de pequeno grupo, realizaram-se algumas atividades de desenvolvimento da consciência fonológica. Para tal, foram colocadas pela educadora diversas imagens na mesa com a face voltada para baixo. As imagens referiam-se a animais, alguns deles presentes na história do *Elmer*. Cada criança tirou uma imagem.

De seguida, pedimos às crianças que dissessem o nome do animal a fazer a respetiva divisão silábica. Por exemplo: GI-RA-FA. Associavam assim, o som de bater a palma com uma sílaba, realizando ao mesmo tempo, a contagem do número de sílabas. Foi pedido que contassem cada “bocado” da palavra.

De forma a serem reconhecidas as palavras com maior número de sílabas e as palavras com menor número de sílabas, foram utilizados legos da área dos jogos, permitindo que as crianças construíssem noções matemáticas relativamente à medição e à contagem. Para tal, colocou-se na mesa 5 conjuntos de legos: com uma peça, com duas peças, com três peças, com quatro peças e com cinco peças. Num primeiro momento foi dada oportunidade às crianças para dividirem as palavras sozinhas, proporcionando que as mesmas realizassem comparações com as palavras dos colegas. Aqui se encontra o diálogo formado pelas crianças.

Maria: *FOR-MI-GA, a minha tem três palmas!* - Depois diz baixinho: - *GA-TO* e afirma com segurança: - *O teu só tem duas Mariana!*
Mariana: *GA-TO! Pois só! Vou pôr ali, onde tem dois legos!*
Juliana: *Hei, este vai ter muitas... TAR-TA-RU-GA! Tar-ta-ru-ga... 4 são 4!*

Depois de realizar a divisão silábica de todas as palavras...

Maria: *Os que têm menos é o gato, o rato, o leão, a cobra e o tigre e os que têm mais é a tartaruga e o crocodilo.”*
Mariana: *O macaco, a formiga, a girafa, a coruja e a raposa têm 3!*

Depois de se proceder à divisão silábica das palavras e de se verificar qual o conjunto silábico ao qual correspondia o maior número de imagens, foram colocados pela mesa diversos cartões com sílabas, que não correspondiam obrigatoriamente às palavras que se encontravam na imagem que cada criança retirou. Por baixo da imagem dos animais encontrava-se a palavra que o caracterizava, as crianças tinham de procurar as sílabas que correspondiam à palavra e juntá-las. Por vezes as crianças tinham dificuldade em juntar as sílabas, perante esta situação solicitávamos que outra criança ajudasse o colega com dificuldades, promovendo o espírito de entreajuda.

No final, cada criança colocou as sílabas que formavam a palavra juntamente com a imagem no placard como se pode verificar na figura 3.



Figura 3 – Palavras construídas pelas crianças

Ao trabalharem a consciência fonológica, as crianças começam a realizar uma primeira abordagem à leitura e à escrita. O papel do educador na orientação destes jogos é fundamental pois para além de apoiar, estimular e encorajar as explorações e tentativas de escrita, deve estar sempre atento às necessidades de cada criança, dando resposta às suas questões e solicitações.

- **Sequência da história**

De forma a serem trabalhados conceitos matemáticos como as sequências, escondemos pela sala, as páginas da história *Elmer*.

Num momento de grande grupo, as crianças procuraram as páginas pela sala e à medida que as encontravam, sentavam-se em círculo e colocavam-nas no centro. Encontradas todas as páginas e sabendo que eram 16 no total, realizou-se a sua contagem em voz alta. A contagem em idade pré-escolar é importante, pois “é através da criação de oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objectos que a criança vai

sentindo a necessidade de conhecer os termos de contagem oral e de relacionar números” (Castro & Rodrigues, 2008, p.17). Depois de realizada a contagem, procedeu-se à sua ordenação como se verifica no seguinte diálogo:

João: *É a história do Elmer!*

Educadora: *Sim! São as páginas do livro do Elmer... mas estão todas misturadas, temos que as ordenar para ficar o livro completo e direito.*

Maria: *Esta é a primeira, é a capa do livro!*

Educadora: *Muito bem Melissa! A primeira página já está, é a capa do livro! E a seguir? Alguém se lembra como começava a história?*

Ana: *Era a imagem de muitos elefantes...*

Além da sequencialização, as crianças desenvolveram noções de número no sentido ordinal. A educadora afirmou: *Esta é a primeira, e qual será a segunda?* A partir daqui as crianças perceberam que tinham de seguir uma ordem. É importante que as crianças em idade pré-escolar percebam “que cada número ocupa um lugar bem definido, que não pode ser alterado e que nos pode dar indicações em relação a uma determinada seriação” (Castro & Rodrigues, 2008, p.19).

Enquanto faziam a sequencialização da história, enunciando a ordem, as crianças iam também fazendo o reconto da mesma.

- **Construindo o Elmer**

Em trabalho de pequeno grupo, foram distribuídas pelas crianças folhas de papel de cenário em forma de puzzle, todas as peças se encontravam numeradas no inverso. Através dos materiais presentes na área da expressão plástica, foi pedido às crianças que preenchessem todo o espaço da forma que o desejasse.

Não foi revelada às crianças a finalidade da atividade. Estas faziam questões como: - *Para que vamos fazer isto? – Isto serve para quê?* As crianças usaram a imaginação e exploraram os diversos materiais que se encontravam organizados e de fácil acesso, pois, segundo as Silva et al. (1997) “a disposição ordenada de materiais, a sua diversidade e acessibilidade são condições para que a criança possa realizar o que deseja” (p.62).



Figura 4 – Organização dos materiais de expressão plástica

As crianças encontravam-se envolvidas no trabalho que realizavam. Mostraram dedicação quando selecionavam o material e a forma como o dispunham, revelando assim, motivação e agrado no trabalho que realizavam. Chamavam a educadora e perguntavam: *Está bonito?*

É de referir que cada criança tem níveis de progressão diferentes, desta forma, umas crianças acabavam o trabalho primeiro que outras. No entanto, não se impôs um limite de tempo para terminar os trabalhos, as crianças terminavam consoante as suas necessidades e capacidades. Fomos encorajando as crianças na realização do seu trabalho. Com esta situação conhecemos e aprendemos 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).

Posteriormente, em grande grupo, as crianças apresentaram aos colegas, os trabalhos que realizaram. Cada criança tinha a sua peça no chão, à sua frente. Podiam assim, ver as peças uns dos outros. Discutiram e enunciaram o material utilizado na decoração da peça.

Começamos por questionar as crianças sobre a forma que representava a peça de cada uma delas. Segue-se o diálogo realizado.

Francisco: *A minha tem aqui um bocado de redondo e uma parte do quadrado.*

João: *A minha tem quadrado aqui e aqui... mas não é um quadrado.*

Educadora: *Porque dizes que não é um quadrado?*

João: *Porque o quadrado tem 4 lados e esta tem 6 lados.*

Joel: *A minha, acho que não tem nenhum...*

Maria: *Sim Cristiano, ali na ponta parece mais redondo! Dava para fazer um círculo!*

Juliana: *O meu como tinha aqui uma bolinha no meio, eu coleí os cordões à volta para ver o que dá, não sei o que vai ser!*

Educadora: *E será que algumas formas não dão para encaixar?*

A partir desta pergunta lançada pela educadora, as crianças olhavam atentamente para a forma de cada peça. Uma das crianças logo afirmou que a curva da sua peça encaixava com a do colega. Posto isto, tentaram encaixar as peças todas, afirmando tratar-se de um puzzle.

Terminado o encaixe das peças, as crianças não perceberam o resultado final, uma criança pôs-se em pé e logo todas se levantaram. Ao observarem com atenção afirmaram surpreendidas:

Sofia: *É um elefante!*

João: *É igual ao Elmer!*

Paulo: *É sim, olha o rabo igual!*

Carolina: *Uau! Não sabia que estávamos a fazer um elefante! Fomos nós todos que construímos!*

O resultado final encontra-se na figura 5.



Figura 5 – Puzzle do Elmer

A curiosidade e a imaginação foram dois fatores presentes no decorrer desta atividade. Construído o elefante, uma das crianças revelou a importância de se lhe dar um nome. Cada criança tinha a sua ideia e como tal, deparamo-nos com uma variedade de nomes apresentados por elas. Desta forma, decidimos voltar a realizar uma votação. De acordo com as Silva et al. (1997)

a vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspectivas 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 nome escolhido pelas crianças foi *Berlinda Boneca* justificando tratar-se de uma fêmea, supostamente namorada do Elmer. Escolhido o nome, foi feita uma pequena encenação simulando um batismo. O puzzle foi colocado no placard junto à área da expressão plástica.

- **Atividade de expressão dramática**

Nas atividades de expressão dramática a criança descobre-se a si mesma e descobre formas de se relacionar com os outros. Concordamos com Silva et al. (1997) quando refere que “na interação com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal” (p.59).

Desta forma, em grande grupo, foi realizada uma atividade dramática. Segundo Silva et al. (1997), “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (p.59). Através desta atividade, foram desencadeadas outras atividades de expressão dramática que partiram de opções realizadas pelas crianças.

Com a realização desta atividade de grande grupo, era nossa intencionalidade proporcionar às crianças um momento em que se pudessem expressar utilizando o corpo. Dando seguimento à história do *Elmer*, as crianças dramatizaram uma pequena peça.

Foram distribuídas pelas crianças trombas de elefantes em cartolina com um fio para colocarem na cara. Foi explicado às crianças que a partir do momento que colocavam as trompas, passavam a assumir o papel de elefantes, e tinham de se comportarem como tal. As crianças começaram a andar de gatas pela sala, faziam carinhos umas às outras com as trompas como se pode verificar nas figuras 6 e 7, o que revelava conhecimento de alguns comportamentos deste animal.



Figuras 6 e 7 – Crianças a imitarem elefantes

Começamos a contar uma história simples sobre elefantes⁴ e as crianças teatralizavam à medida que esta era contada. De forma a despertar a atenção das crianças e fazer com que todas participassem, fez-se a seguinte afirmação: *Esta é a história de 13 elefantes, tal como vocês, que têm andado à volta do redondo.* A partir daqui todas as crianças, de gatas prestavam atenção à história e teatralizavam o seu seguimento.

A história começou com: *Era uma vez, treze elefantes que tinham andado todo o dia, por isso caminhavam lentamente até a casa e foram dormir. Boa noite elefantes...* As crianças andavam livremente pela sala, utilizavam zonas diferentes da sala que consideravam como casa para os elefantes dormirem. A história seguiu com: *Na manhã seguinte acordaram bem-dispostos. Esticaram as patas, esticaram a trompa, espreguiçaram-se à vontade. Sentiram fome e por isso foram comer. Quando a noite veio, estavam cansados, por isso, a manada de elefantes caminhou devagarinho até casa e foram dormir.*

Repetiu-se a história, mas com atividades diferentes para os elefantes como refrescarem-se na água, brincar uns com outros... Terminada a atividade, as crianças pediram para repetir com mais atividades. Enumeraram diversas atividades e todas as crianças referiram uma atividade diferente para os elefantes, como:

Joana: Os elefantes podiam fazer mimos uns aos outros antes de dormir!

André: Podíamos ir a uma festa e dançar uma música!

Sónia: Quando vamos dormir, alguns podiam risonar... porque os elefantes são grandes e risonam muito alto!

Foi dada importância às sugestões das crianças pois “num contexto de aprendizagem activa as acções e ideias das crianças têm um papel fulcral em moldar o conteúdo e o processo das reuniões em grande grupo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 409).

Durante a dramatização, uma criança tentou imitar o som de um elefante a chamar pelo outro e não conseguiu, colocando a seguinte questão:

- Como é o som que os elefantes fazem?

No final da atividade de dramatização e num momento de transição para o almoço, perguntou-se às crianças se sabiam como era o som produzido pelos elefantes. Algumas crianças fizeram sugestões de sons produzidos pelos elefantes, mas nenhuma criança

⁴ Ver anexo 1

sabia ao certo como era. Foi assim, feita a proposta de uma pesquisa na internet, para descobrir o som produzido pelos elefantes.

No dia seguinte, no momento de grande grupo, foi levado um computador com acesso à internet e utilizado o motor de busca *youtube*. As crianças ouviram e imitaram o som dos elefantes revelando admiração, pois era um som completamente desconhecido e estranho.

Verificamos que as crianças gostaram da atividade, pediram para repetir noutro dia, enumeraram diversas situações envolvendo os elefantes e utilizaram o corpo para expressar diversas sensações e sentimentos.

Dada esta situação, noutro dia foi preparado um cenário de teatro de sombras. O teatro de sombras era uma forma de expressão dramática desconhecida pelas crianças. Quando chegaram à sala, encontrava-se apenas um pano pendurado e elas questionaram:

Mariana: *O que está a fazer aquele pano ali?*

Ana: *Quem fez isto?*

Educadora: *Fui eu que pus aquele pano ali, quero experimentar uma coisa com vocês. Será que se eu me puser ali atrás do pano, vocês me vêem?*

Todos: *Não, tem o pano à frente e não te vemos.*

Colocámo-nos atrás do pano e eles afirmavam que não viam nada, só um bocadinho escuro a mexer de um lado para o outro.

Educadora: *E se eu tirar toda a luz da sala?*

Marlene: *Vai ficar muito escuro e não vemos nada. Como na hora de descanso!*

Educadora: *"Mas eu trouxe aqui um candeeiro e vou liga-lo atrás do pano.*

Depois deste diálogo, foram fechadas as janelas, apagadas as luzes e ligado um candeeiro atrás do pano. O ambiente na sala era de silêncio, as crianças estavam muito atentas ao que podia acontecer. A educadora colocou-se atrás do pano e começou a fazer expressões com o corpo, abrindo os braços, sentando-se no chão, fazendo movimentos com as mãos. As crianças diziam: - *Estamos a ver-te agora, só dá para ver o teu corpo!*

Este tipo de experiências, que utilizam materiais novos, são muito apreciadas pelas crianças, que enriquecem a sua aprendizagem e ampliam os seus saberes. Pediram de imediato para se colocarem atrás do pano e, uma a uma, foram representar no teatro de sombras.

Representavam diversas formas com o corpo, como levantar uma perna no ar, deitar-se no chão fingindo dormir e acordar devagar. Uma criança sugeriu levar um tubarão da área de jogos para ver o efeito (ver fig. 8 e 9).

As restantes crianças ficaram surpreendidas e uma fez a seguinte afirmação:

- *João, se fores mais para trás o tubarão fica maior e mais assustador!*

Perguntámos se sabiam justificar este efeito: *Como será que a imagem fica maior?* Seguiram-se alguns momentos de silêncio e a Maria afirmou: *Porque estamos a pôr perto da luz!* Foram dados alguns exemplos como o facto de um mosquito voar perto de uma lâmpada, quanto mais se aproxima da luz, maior fica a sua sombra.



Figuras 8 e 9 – Crianças a expressar-se no teatro de sombras

As outras crianças pediram para experimentar diversos materiais da área de jogos e puderam explorar diversas formas, com texturas opacas e transparentes, as asas de borboleta proporcionavam um efeito diferentes, devido à natureza do material (ver fig. 8 e 9).

No final, abriram-se as janelas e, em grande grupo, foi explicada a natureza do teatro de sombras, que tem origem na China e que serve para contar histórias, apenas com sombras. As crianças pediram para ver uma história em teatro de sombras. Partindo desta proposta, sugeriu-se criar uma história para apresentar, utilizando essa técnica de expressão dramática.

Num momento de trabalho em pequeno grupo, as crianças começaram por inventar uma história para ser contada no teatro de sombras. Uma das crianças afirmou que o primeiro ponto a ter em atenção na elaboração da história eram as personagens. Levou-se um elefante construído em papel como instrumento, caso as crianças não conseguissem ter um ponto de partida.

Verificou-se que as crianças sentiam algumas dificuldades em começar a história. Perguntou-se qual a última história que tinham ouvido na sala, de que tratava, como eram as personagens. As crianças relataram a história do *Elmer*, referindo as personagens, o

local onde ocorre a história e sugeriram um elefante como personagem principal da história que iam inventar. Escreveu-se num papel: *Era uma vez, um elefante...* a partir daqui começaram a surgir algumas ideias, promovendo a participação de todas as crianças, fizeram-se registos e construiu-se a história. Ao “registar o que as crianças dizem e contam, o que se pretende fazer ou se fez, [é] reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo” que são considerados meios de abordar a escrita” (Silva et al. 1997, p.71). Uma das crianças propôs introduzir-se o elefante construído em puzzle, a fêmea *Berlinda Boneca*. Surgiu assim, uma história romântica de dois elefantes: Elmer e a Berlinda Boneca⁵.

Na invenção da história, as crianças dialogavam entre si e aceitavam as ideias umas das outras. Como se salienta nas OCEPE (Silva et al., 1997) “A participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (p.53). Algumas crianças, confrontadas com ideias e com a imaginação de alguns colegas, sentiam-se desmotivados e afirmavam: *Eu não sei inventar histórias, não sei o que dizer!* Perante esta situação, registaram-se todas as ideias e todas as informações referidas pelas crianças, valorizando assim, as ideias de todos e promovendo o trabalho de grupo. Todas as crianças participaram na criação da história e todas foram ouvidas e apoiadas no seu diálogo, pois, segundo as Silva et al. (1997)

a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p.67).

Terminada a história, tornava-se fundamental dar-lhe um título: *O Elmer apaixonado*, foi a escolha das crianças.

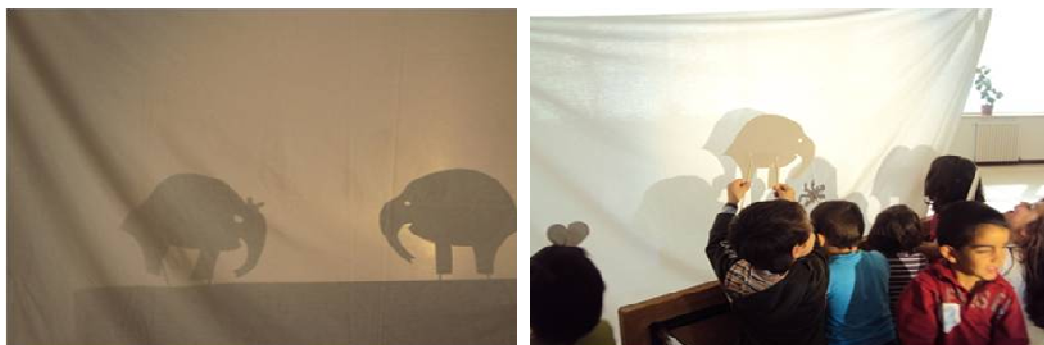
Cada criança escolheu a personagem que queria interpretar e foram realizados alguns ensaios numa sala da instituição. As crianças interpretaram e verbalizaram um texto, memorizaram e entoaram vozes de personagens.

Concordamos com Gomes (2011) quando refere que a implementação de atividades de expressão dramática “deve ter por base o desenvolvimento de actividades lúdicas que enriqueçam a expressão/comunicação das crianças” (p. 32).

⁵ Ver anexo 2

No dia seguinte, a história foi apresentada em teatro de sombras ao resto do grupo como se verifica nas figuras 10 e 11. As crianças que iam apresentar a história encontravam-se um pouco nervosas e as que iam ouvir a história um pouco impacientes.

Todas as crianças tiveram oportunidade de, no fim da história, interpretar o papel das diversas personagens no teatro de sombras (ver fig. 10 e 11).



Figuras 10 e 11 – Apresentação do teatro de sombras

Dada a dedicação e o envolvimento das crianças nesta atividade, num momento de transição para o intervalo da manhã, sugeriram voltar a representar a peça de teatro de sombras para toda a instituição. Formulou-se o seguinte diálogo:

Paulo: Podíamos convidar os meninos da creche!

Educadora: Sim, quem vocês quiserem convidar!

Catarina: Posso dizer à minha mãe para vir?

Educadora: Claro que sim!

Marlene: Era bom se organizássemos uma festa! Convidávamos muita gente e fazíamos uma festa grande!

Educadora: Eu estava a pensar que podíamos também convidar outras crianças para participarem nesta festa, outro jardim de infância!

João: Vai ser uma grande festa!

Foram ouvidas as sugestões das crianças e assim se organizou uma festa. As crianças sugeriram a criação de um cartaz de boas vindas, a colocação de balões, música divertida, a elaboração de um convite para os convidados e foram divididas tarefas por todos.

As crianças responsáveis pela dramatização da peça *O Elmer apaixonado* realizaram mais um ensaio. As restantes crianças participaram na decoração do salão assim como na elaboração do cartaz de boas vindas como se verifica na figura 12. Escreveu-se “Bem-vindo” em papel de cenário e as crianças ilustraram com diversas cores.



Figura 12 – Elaboração do cartaz de boas-vindas

Para a elaboração do convite, deparamo-nos com sugestões diferentes relativamente à sua forma. Algumas crianças propuseram elaborar um convite com a forma de uma flor, outras preferiram um convite com a forma de uma estrela e outras sugeriram a forma de uma casa. Neste momento, as crianças confrontavam-se com opiniões e posições diferentes da sua. Nestes momentos apoiamos as tentativas de negociação e resolução de conflitos, favorecendo ainda oportunidades de colaboração, para tal, perguntamos que justificassem as suas escolhas da forma a algumas crianças, obtendo as opções:

Maria: Fazíamos numa cartolina muitas flores, com pétalas, pintávamos e atrás escrevíamos o dia e a hora da festa... uma flor fica bonito!

Francisco: Como vai ser uma festa com uma peça de teatro de sombras, fica melhor o convite ser numa estrela. Assim parece que vai ser um espetáculo!

Ana: eu acho que era melhor ser na forma de uma casa... Porque assim os meninos do outro jardim ficavam a saber que a festa vai ser aqui, na nossa casa!

Perante as diferentes justificações, decidiu-se fazer uma votação. Num momento de transição para o almoço, cada criança elegia uma das três formas sugeridas para o convite. Registávamos o número de votos e no final, em conjunto realizou-se a contagem. A mais votada foi a forma da casa.

Os convites foram feitos em cartolina e todas as crianças participaram na sua ilustração como se verifica nas figuras 13 e 14.



Figuras 13 e 14 – Ilustração do convite

Quando finalizaram a ilustração do convite, colaram no interior um papel com o dia e a hora da festa e todas as crianças participaram na sua distribuição.

Dadas as sugestões das crianças para a festa e dado o grande espaço que dispúnhamos para a sua realização, decidimos organizar 4 ateliês diferentes.

O ateliê de expressão plástica era composto por duas mesas forradas com papel de cenário e dispunha de lápis de cor, lápis de cera e marcadores. As crianças eram livres para utilizar o papel que desejassem, para desenhar figuras grandes ou pequenas, para riscar ou pintar como se pode verificar na figura 15.



Figura 15 – Ateliê de expressão plástica

A expressão plástica neste ateliê era um meio de representação e comunicação, que “pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador” (Silva et al. 1997, p.62) e, por isso, sugeriu-se às crianças que deixassem um pequeno registo do teatro de sombras. O resultado final seria um documento a analisar posteriormente pelas crianças, num momento de grande grupo. Segundo Silva et al. (1997), “recriar momentos de uma atividade, aspetos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projetos que podem ser depois analisados” (p.62).

De forma a promover a interação entre as crianças, foi criado um ateliê composto por diversos jogos. Aqui encontravam-se jogos de chão e diversos brinquedos. As crianças realizavam jogos em grupo ou individuais (ver fig. 16 e 17).



Figuras 16 e 17 – Ateliê de jogos de chão

Num primeiro momento era notória uma falta de relacionamento entre as crianças dos dois jardins, mas aos poucos e com a nossa intervenção, começaram a jogar todos juntos.

Outro ateliê era destinado a pinturas faciais. Aqui encontrava-se um adulto a pintar a cara das crianças. Cada criança escolhia o que se pintava na cara. Foram realizadas pinturas de borboletas, flores, aranhas, óculos de bandido entre outros. Com a implementação deste ateliê, as crianças com a cara pintada, puderam interpretar personagens do seu imaginário durante a festa. Uma das crianças com uns óculos e bigode pintados na cara interpretou durante toda a festa a personagem de um polícia que prendia os ladrões promovendo interações positivas com as crianças de ambos os jardins. Nas figuras 18 a 22 encontram-se algumas das pinturas faciais.



Figuras 18 a 22 – Ateliê de pintura facial

Com o biombo utilizado para a dramatização do teatro de sombras, criou-se o ateliê de expressão dramática. Aqui encontravam-se diversos fantoches que as crianças utilizavam para dramatizar histórias inventadas ou conhecidas. As pinturas faciais promoveram a interpretação de personagens também neste ateliê. O ambiente com pouca luz dentro do biombo permitia às crianças conversarem e inventarem as histórias a dramatizar.



Figura 23 – Ateliê de expressão dramática

A festa iniciou-se com as boas vindas às crianças e às educadoras do outro jardim-de-infância. Todas as crianças se sentaram em mantas e conversaram um pouco sobre a organização da festa. Explicou-se porque fizemos aquele teatro de sombras e dramatização da peça, qual o objetivo de cada ateliê e como estavam organizados. As crianças ouviram atentamente e revelaram-se curiosas com a festa, olhando curiosos para os ateliês.

As crianças responsáveis pelo teatro de sombras da história *O Elmer apaixonado* procederam a dramatização. Revelaram-se um pouco nervosas, mas orgulhosas daquilo que íamos fazer. Terminada a dramatização procedeu-se a um momento musical, onde as crianças dos dois jardins partilharam algumas músicas. Cada grupo cantou 2 músicas diferentes.

Cada criança escolhia o ateliê que desejava frequentar. A interação entre as crianças dos dois jardins foi muito gratificante. Conversaram, brincaram e trocaram conhecimentos, mas principalmente interagiram umas com as outras. Para as crianças da instituição estas interações são muito importantes pois têm oportunidade de conviver com outras crianças.

Foi muito gratificante organizar esta festa com as crianças pois os resultados foram muito positivos. Todas as sugestões e opiniões das crianças foram reconhecidas e implementadas, valorizando as suas ideias e tornar o seu papel ativo na organização da festa.

2.2.2. O Grufalão

- **Palavras grandes e palavras pequenas**

Depois de lermos a história *O Grufalão* de Julia Donaldson e Axel Scheffler (2010), era nossa intencionalidade desenvolver conceitos de linguagem escrita em pequenos grupos, nomeadamente as palavras grandes e palavras pequenas.

Colocamos na mesa, uma caixa fechada com diversas letras. As crianças tentaram adivinhar o que a caixa continha abanando e cheirando, despertando assim a curiosidade e o sentido crítico (Silva et al. 1997). Faziam afirmações como: - *Eu acho que são pulseiras!* – *Eu acho que são bolinhas!* Justificavam esta afirmação pelo som produzido dentro da caixa.

Abrimos a caixa e espalhamos as letras pela mesa como se verifica na figura 24. As crianças começaram a identificar algumas letras, afirmando:

Paulo: - *Esta está no meu nome!*

Francisco: - *Esta é igual a esta!*

Maria: - *É a primeira vez que vejo tantas letras juntas!*



Figura 24 – Letras dispostas na mesa

Estas afirmações revelaram que no contexto se valorizava a escuta dos nomes das crianças pois como sustenta Mata (2008)

qualquer aprendizagem sobre as letras, para as crianças em idade pré-escolar, deve ser feita em contexto, a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhes são significativos, ou para dar resposta a questões ou necessidades específicas nas suas tentativas de leitura e de escrita (p.37).

Foram colocados na mesa diversos cartões com a face virada para baixo com figuras das personagens da história *O Grufalão*. Cada criança escolheu um cartão. Numa cartolina encontrava-se uma tabela de dupla entrada, estando na vertical os números de 1

a 10 e na horizontal, linhas para as crianças colocarem a figura e as letras da palavra correspondente. As tabelas de dupla entrada não eram novidade para as crianças, todos os dias se deparavam com tabelas, como o mapa das presenças. Como refere Castro e Rodrigues (2008)

Na maior parte das salas de jardim-de-infância utilizam-se tabelas que são preenchidas ao longo do dia (o mapa das presenças, o mapa do tempo meteorológico,...) e as crianças vão, a pouco e pouco, compreendendo como o fazer. Observa-se que, muitas vezes, as crianças usam estes mapas sem compreenderem a sua funcionalidade (para que servem e como se leem), escrevendo a cruz no espaço correspondente da linha do seu nome (ou fotografia), que identificam (p.67).

Escrevemos o nome de cada animal na cartolina e as crianças procuravam as letras iguais e colavam uma letra em cada quadrado, realizando associações de um para um, uma letra para um quadrado como se verifica nas figuras 25 e 26.



Figuras 25 e 26 – Cartolina com palavras grandes e palavras pequenas

Enquanto algumas crianças procuravam as últimas letras, uma afirmou: - *Grufalão tem 8 letras!* Perguntamos à criança como sabia. Ela explicou que realizou uma contagem e contou em voz alta para todos os colegas. As outras crianças começaram a fazer a contagem do número de letras que o seu animal tinha. Começaram a comparar o número de letras de cada animal e a contar o número de letras do próprio nome e do nome dos pais, como se verifica no seguinte diálogo:

Juliana: *Rato tem 4!*

Ana: *4, 5, 6. Raposa tem 6!*

Paulo: *Então raposa tem igual à coruja, coruja também tem 6.*

Clara: *Rato tem 4 letras, e o nome do meu pai também! São iguais! Olha Ana, r-a-t-o, são 4, t-o-m-é, também são 4!*

João: *Grufalão é mesmo grande, nenhum tem tantas letras!*

Juliana: *Rato tem menos letras pois também é o animal mais pequeno!*

Outro pequeno grupo completou a tabela com recortes de revistas e com a respetiva colocação das letras. Selecionaram as palavras *carro*, *pássaro*, *pudding* e *telefone*.

Depois de preenchida a tabela foi realizada uma discussão sobre a palavra maior e a palavra mais pequena. De acordo com Hohmann e Weikart (2009) “comparar os números das coisas é uma das formas através das quais as crianças pequenas começam a construir e a compreender a quantidade” (p. 721). As crianças concluíram que a palavra mais pequena era a palavra *rato* e que as palavras maiores eram *Grufalão* e *telefone*.

A cartolina foi colocada no placard junto à área da escrita e a caixa com as restantes letras na mesa da escrita. As crianças quando iam para esta área utilizavam as letras para criar palavras, por vezes palavras sem sentido, mas cujos significados eram discutidos com os adultos da sala.

- **Puré de Grufalão? – Uma experiência sensorial**

Durante a leitura da história, no momento em que o rato afirmava: -... *Sinto que a barrinha me está a dar horas! E sabia-me bem um belo puré de Grufalão!* Algumas crianças perguntaram o que era puré de Grufalão. Criou-se o seguinte diálogo num momento de transição para o almoço:

Joana: *A minha mãe faz puré, mas é puré com batatas, nunca vi puré de Grufalão!*

Francisco: *Tem um nome estranho, deve saber mal...*

Educadora: *Eu também sei o que é puré, mas não imagino como será o puré de grufalão! Mas podíamos tentar adivinhar! Experimentávamos fazer um puré, podia ser que nos saísse um puré de grufalão! O que leva normalmente o puré? Alguém sabe?*

Marlene: *Eu já vi, a minha mãe primeiro coze a batata, depois ela esmaga e junta outras coisas que não tenho a certeza, mas acho que é leite, manteiga e ovos!*

Ana: *Para isso precisamos também de coisas para a cozinha, algumas têm aqui na casinha das bonecas, mas precisamos de uma colher de pau, de batatas...*

Planeamos em conjunto os ingredientes necessários para tentar descobrir como seria o puré de Grufalão. Segundo Silva et al. (1997) “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (p.26).

Foi feito o registo numa tabela de todas as sugestões e de todos os utensílios indicados pelas crianças, como se pode verificar na tabela 1.

Tabela 1- Registo dos utensílios e ingredientes para a confeção do puré

UTENSÍLIOS	INGREDIENTES
Colheres de pau	Batatas
Bacias	Farinha
Tigelas	Ovos
Copos de medida	Leite
Facas	Canela
Colheres	Pimenta
Pratos de plástico	Manteiga
Passe-vite	
Panela	

Iniciou-se então a confeção do puré. Para a sua confeção foi distribuído por cada criança uma bacia e uma colher de pau. Os ingredientes foram colocados no centro da mesa de forma que todas as crianças os pudessem utilizar. “A possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (Silva, 1997, p. 38).

Cada criança juntou os ingredientes que considerava necessários, medindo sempre primeiro. As medições eram feitas ou pelo número de colheres, como no caso da farinha, ou pelo copo de medida como no caso do leite. Registaram-se os ingredientes e as respetivas quantidades de cada criança, tendo o adulto a função de apoiar nesse registo.

Numa panela já se encontravam as batatas cozidas e com a ajuda do “passe-vite”, cada criança ralou as batatas para a bacia (ver fig. 27 e 28).

**Figuras 27 e 28** – Crianças com “passe-vite” a ralar batatas

Como era a primeira vez que utilizavam um “passe-vite”, as crianças olhavam atentamente para as batatas a desaparecer e pediam para o inclinar de forma a ver o resultado final. Faziam as seguintes afirmações:

Francisco: *Hei! Parecem minhocas!*

Joel: *Vamos comer as minhocas! Vamos comer as minhocas!*

Paulo: *Parece-se mais com o esparguete!*

Educadora: *Estas lâminas em baixo, trituram a batata e ela sai nesta rede, por isso sai com esta forma...*

Maria: *Se as batatas não estivessem cozidas não podiam sair assim!*

Educadora: *Será que se colocássemos aqui as batatas descascadas mas cruas elas davam para ralar?*

Maria: *Não! Elas têm de ser cozidas primeiro para poderem ficar moles e assim ralar.*

As crianças encontravam-se envolvidas e esperavam impacientemente pela utilização do “passe-vite”, prestavam atenção e cuidado no trabalho.

Quando todas as crianças tinham as batatas raladas na bacia, começaram a juntar os outros ingredientes. Antes de acrescentar um ingrediente, realizavam a sua medição e nós registávamos. Tinham um copo de medição para medir a quantidade de leite e uma colher para medir a quantidade de farinha, manteiga e ovos (tendo estes sido batidos pelas crianças num recipiente). Concordamos com Mendes e Delgado (2008) quando referem que “utilizar uma unidade de medida deve surgir com a necessidade de tornar as medições mais rigorosas” (p.54).

Sempre que acrescentavam um ingrediente, provavam para verificar se era parecido com o puré de grufalão que haviam imaginado. Uma das crianças acrescentou bastante canela, ao ser questionado sobre esta atitude respondeu: - *É para ficar da cor do Grufalão!* Como referem Hohmann e Weikart (2009) “mudar a consistência, a forma ou a cor dos materiais é outra das maneiras através das quais as crianças agem sobre os objectos no contexto de aprendizagem activa” (p.37).

Começaram a misturar os ingredientes com a colher de pau, mas logo todas experimentaram mexer com as mãos (ver fig. 29, 30 e 31).



Figuras 29, 30 e 31 – Crianças a mexer o puré

Terminada a confeção do puré, cada criança retirou um pouco do seu puré e colocou num prato de plástico que já tínhamos identificado no verso com o nome da criança.

Era visível o entusiasmo com que as crianças confeccionaram o puré, assumiam um papel ativo, selecionavam os ingredientes que consideravam necessários, mediam as quantidades.

No momento de grande grupo, foi realizada a eleição do puré mais parecido com o puré de Grufalão. Os pratos encontravam-se numerados de 1 a 13 e todas as crianças provaram um bocadinho de cada puré, sem saber quem o tinha confeccionado.

Para a seleção do puré, juntamente com as crianças decidiu-se adotar três critérios de voto: *gosto*, *não gosto* e *não sei*. A escolha do voto *não sei* deveu-se pelo facto de um dos purés ter uma cor esverdeada, a criança que confeccionou esse puré acrescentou muita pimenta e as restantes recusaram prová-lo. Ao não provar este puré, não sabiam se gostavam ou não, por isso todas votaram *não sei*.

Cada criança tinha uma colher de plástico e provava o puré, dava o seu voto e nós fazíamos o registo numa folha como se verifica nas figuras 32 e 33. Só quando todas provaram e votaram no puré é que se passava ao prato seguinte.



Figuras 32 e 33 – As crianças a provar os purés

Terminada a votação contou-se o número de votos de cada prato e o puré que mais se identificava com o puré de Grufalão na opinião de todas as crianças foi o da Mariana cuja receita era a seguinte:

PURÉ DE GRUFALÃO

- Batatas cozidas
- 2 Colheres de ovos batidos
- 3 Colheres de farinha
- 4 Colheres de manteiga
- 1 Pitada de canela
- 50 ml de leite

- **A vaca e a cobra vão às compras**

É importante que as crianças tenham capacidade de identificar mentalmente o som inicial de cada palavra e de distinguir palavras com base na observação do som inicial, pois “a capacidade de reflexão sobre a composição segmental das palavras é fundamental para a compreensão do princípio de funcionamento do código alfabético” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p. 65).

Em grande grupo pedimos às crianças que produzissem o som de animais presentes em duas imagens: vaca [mmmm]; cobra [ssss]. As imagens foram coladas numa cartolina e junto de cada imagem encontrava-se um saco transparente (de forma a ver o que continha dentro de cada saco).

Foi explicado às crianças que a cobra da história *O Grufalão* foi às compras com uma amiga, a vaca. Mas ambas apenas podiam comprar objetos cujos nomes começassem pelo som produzido pelas mesmas, ou seja, [mmm] ou [sss].

Numa caixa encontravam-se diversas imagens (sapo, mel, sapatos, sumo, manteiga, sopa, água, carrinhos, saco, brincos, maçã, massa, minhoca, molas, óculos, telemóvel e alface) e a maioria remetia para palavras com os sons [s] e [m], mas, algumas representavam vocábulos iniciados por outros sons.

Cada criança tirava uma imagem da caixa, identificava o som e colocava a imagem no saco correspondente à vaca ou à cobra.

Durante a atividade, as crianças faziam comparações entre o número de compras que a cobra e a vaca tinham, fazendo afirmações como:

Maria: *Eu acho que é a vaca que vai ganhar. Já tem 5 compras! A cobra só tem 3!*

Clara: *Mas ainda tem muitas imagens dentro da caixa, elas ainda não acabaram as compras!*

Paulo: *Espero que ganhe a cobra!*

Terminada a identificação dos sons de cada figura, era necessário proceder á contagem do número de compras de cada animal, no entanto as crianças começaram a lançar palpites sobre quem fez maior número de compras afirmando:

João: *Foi a cobra que fez mais compras!*

Marlene: *Eu acho que ficou empatado!*

Ana: *Foi a vaca que fez mais compras, se calhar era a que tinha mais dinheiro!*

Retiramos as compras dos sacos e realizou-se a contagem em voz alta juntamente com as crianças. Concluiu-se assim, que a vaca fez 6 compras e a cobra 5. Além de

desenvolverem conceitos relativos à composição segmental das palavras e à contagem de objetos, as crianças fizeram associações relativas ao meio como se verifica no seguinte diálogo:

Carolina: *A cobra comprou um sapo, porque as cobras comem sapos!*

Paulo: *Sim, até comem coelhos!*

Com esta atividade de grande grupo, as crianças desenvolveram a consciência da palavra através da identificação do seu som inicial. Segundo Freitas, Alves e Costa (2007) “a noção básica de que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas, nomeadamente em frases e palavras, é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a aprendizagem da leitura e da escrita” (p.46). Torna-se assim importante a implementação destas atividades com crianças em idade pré-escolar.

- **O meu medo**

Num momento de transição para o lanche da manhã foi criado um diálogo sobre a sensação de medo pois algumas crianças comentaram o facto de o grufalão sentir medo do rato.

Educadora: *Vocês já sentiram medo de alguma coisa? Eu quando era mais pequena tinha muito medo de sapos. Mas um dia a minha mãe pegou num, trouxe-o junto de mim e vi que afinal não fazem mal, só são um pouco nojentos.*

Maria: *Ai, eu às vezes tenho medo dos cães...*

Joana: *Ui! Eu também tenho medo!*

Ana: *Eu tenho medo é dos drogados, a minha mãe diz que podem fazer-nos mal.*

Francisco: *Uma vez fui à aldeia e lá tinha vacas e touros e eu tive medo dos touros!*

Cada criança partilhou com o grupo as suas emoções e aquilo que lhes provocava medo. Nós assumimos o papel de elemento do grupo e fomos também partilhando com eles essas sensações.

Perante esta situação, posteriormente foram dispostos sobre a mesa diversos materiais de desperdício e pedimos às crianças que construíssem algo que representasse o seu maior medo. A Joana e a Maria escolheram fazer o cão, o Francisco o touro e a Ana, como não sabia como representar os *drogados* optou por fazer também um cão, como as colegas. À medida que seleccionavam o material necessário, a educadora colocou questões diretamente sobre aquilo que as crianças iam fazer e o porquê de as fazerem, formulando-se o seguinte diálogo:

Maria: *Tenho medo do cão porque ele morde!*

Joana: *Uma vez eu ia com a minha tia pela rua, veio um cão vadio, era abandonado e mordeu na perna da minha prima. Ela chorou muito e depois foi ao hospital! É por isso que tenho medo, como a Maria!*

Francisco: *Tenho medo dos touros! São grandes e feios, e têm cornos, quando fui à aldeia com a minha avó vi um, a passar de carro! Ainda bem que estava dentro do carro, fiquei com medo!*

Todos os elementos do grupo acabaram por escolher o mesmo modelo baseado num garrafão de 5 litros justificando por ser o material maior, representando melhor o seu medo.

Enquanto realizavam a sua representação, as crianças trocavam opiniões e ideias sobre a constituição do animal. O Francisco optou por colocar um papel preto a forrar o garrafão para representar a cor do touro. Na colocação dos cornos, inicialmente colocou umas palhinhas, depois retirou-as e colocou um material maior afirmando que *os cornos têm de ser grandes, é dos cornos que tenho medo!* As crianças encontravam-se envolvidas e concentradas nesta atividade, selecionavam o material com atenção e, por vezes, afirmavam: *Está mesmo assustador!*

Terminada a representação a Maria, a Joana e a Ana colocaram uma trela no cão e tentavam passeá-lo pela sala, apresentando-o aos colegas. Deram-lhe um nome e afirmavam: *Cuidado, porque é muito mau e morde!*

O resultado final pode verificar-se nas figuras 34, 35, 36 e 37.



Figuras 34 a 37 – Construções das crianças sobre “o medo”

Esta representação foi um processo muito importante pois as crianças através de materiais de desperdício construíram um objeto que representava o seu medo.

2.3. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB

Neste ponto serão enunciadas algumas experiências de aprendizagem que foram desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB. Com a realização destas experiências, pretendemos estabelecer uma abordagem articuladora e integradora das diversas áreas curriculares. Serão também descritas as dimensões pedagógicas como o espaço e materiais, as interações e a rotina diária.

2.3.1. Organização do espaço no 1.º CEB

A organização do espaço, o tipo de materiais existentes e o modo como estão organizados influenciam as aprendizagens das crianças. Segundo Célis (1998) “a maior parte da vida escolar acontece na sala de aula, revestindo-se de grande importância os elementos pedagógicos que nela existam e a forma como se organizam, com o objetivo de alcançar um sentido pedagógico com a ambientação” (p.83).

A sala onde se desenvolveu a prática pedagógica possuía duas grandes janelas que ocupavam uma parede toda, garantindo boa luminosidade, sendo esta regulada por estores manuais. No fundo da sala encontrava-se um placard onde as crianças podiam colocar trabalhos. Tinha bons equipamentos informáticos, como computador e quadro interativo. Possuía também um bengaleiro onde as crianças penduravam os casacos. Relativamente ao aquecimento, a sala dispunha de 5 radiadores que em dias de frio eram automaticamente ligados. A mesa do professor encontrava-se de frente para as crianças. Em relação ao mobiliário, este era um pouco fraco pelo que a sala tinha apenas um armário em madeira, onde eram guardados materiais de apoio, trabalhos e fichas individuais dos alunos. As capas individuais das crianças eram colocadas no peitoril das janelas devido à falta de mobiliários.

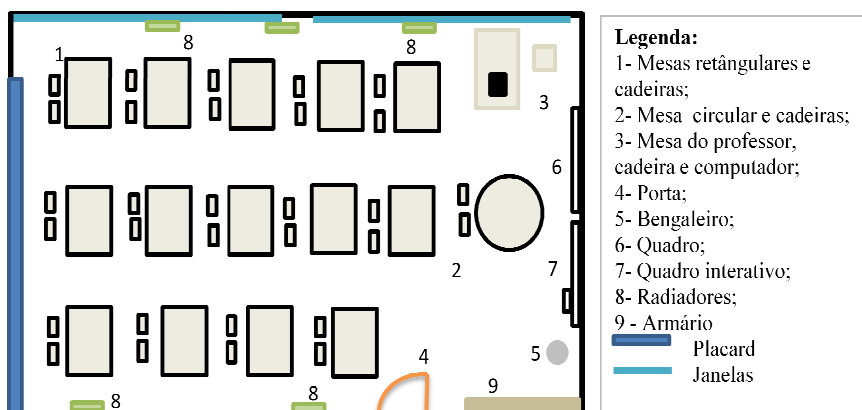


Figura 38- Planta da sala em fevereiro de 2011

A sala tinha uma forma retangular. Tinha 13 mesas, 12 retangulares e uma redonda, dispostas por filas como se pode verificar na planta da sala (ver fig.38).

Esta disposição por filas permitia às crianças uma melhor visibilidade do espaço, favorecendo a circulação livre pela sala. Esta organização proporcionava, também, um melhor acesso a todos os recursos educativos, evitava a distração por parte das crianças.

A organização inicial do espaço educativo, segundo a opinião da professora cooperante, teve em conta as necessidades e dificuldades de aprendizagem de cada aluno, as características de ensino e as atividades lecionadas, proporcionando um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem. Porém, no decorrer da PES, a organização das mesas sofria algumas alterações quando se realizavam atividades de ateliê e em grupo, proporcionando assim um ambiente adequado às tarefas a realizar. Procurámos ir ao encontro da ideia de Arends (1995) quando faz sobressair que “acima de tudo, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (p.95), pelo que a disposição das mesas deve ser adequada às diversas situações.

É na escola que as crianças passam grande parte do tempo, cabe assim à instituição criar condições para que este espaço seja seguro e acolhedor proporcionando o desenvolvimento de aprendizagens e a socialização com todas as pessoas que as rodeiam, sem esquecer que

a instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota, uma hipotética vivência futura (Dewey, 2002, p.26).

O espaço torna-se assim um elemento fulcral para promover aprendizagens significativas, ativas, diversificadas, integradas e socializadoras, tão relevantes para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

2.3.2. Organização e gestão do tempo no 1.º CEB

É a escola, como serviço público de educação deve garantir aos alunos uma ocupação educativa enquanto lá permanecer. Consideramos que o tempo é um dos recursos “mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 1995, p.79).

A turma de 1.º CEB usufruía, para além das aulas destinadas às quatro áreas curriculares disciplinares com uma carga horária de 7 horas para matemática, 8 horas para

língua portuguesa, 5 horas para estudo do meio e 45 minutos para expressões, de atividades extracurriculares como inglês, educação física e educação musical. Semanalmente, eram dispensados 45 minutos da carga horária para cada uma destas atividades extracurriculares. A turma favorecia, ainda, de 2 horas para áreas curriculares não disciplinares como área de projeto, formação cívica e apoio ao estudo.

Existia um horário semanal que não era seguido à regra pelo professor, tinha o papel apenas de orientação na carga semanal de cada área disciplinar curricular. Os alunos começavam a componente letiva às 9h da manhã, havendo um intervalo das 10h30 às 11h. Depois, tinham aulas até ao 12h30 fazendo, posteriormente, uma pausa para almoço. Retomavam as aulas às 14h00 e até as 17h30 tinham outro intervalo que podia ser das 15h30 às 16h00, ou das 16h15 às 16h45, consoante a organização das diferentes áreas.

O tempo educativo comportava atividades individuais, a pares e de grupo, permitindo momentos de aprendizagem diversificadas. Nestes momentos de trabalho em grupo as crianças tinham oportunidade de interagirem umas com as outras, trocando conhecimentos, opiniões, pontos de vista e promovendo o respeito, o espírito de entreajuda e a cooperação.

2.3.3. As interações no 1.º CEB

A ação pedagógica desenvolvida nesta turma de 3ºano de escolaridade baseou-se na entreajuda, afetividade, respeito, diálogo e cooperação, promovendo assim interações positivas entre criança-criança, criança-professor e criança-funcionário de acordo com as suas necessidades e interesses.

Nas horas de recreio as crianças realizavam jogos em grupo interagindo de forma positiva entre elas, por vezes existiam situações de conflito e brigas, normais em crianças desta idade. A relação com os funcionários da instituição era de respeito, cumplicidade e afetividade pois estes sempre se mostraram atenciosos com as necessidades e com o bem-estar das crianças.

Durante a prática, procurámos demonstrar amabilidade e disponibilidade para ajudar as crianças em todas as suas dificuldades, apoiando-as na transmissão de ideias e opiniões. Na concretização das atividades tentámos apoiar as crianças no seu processo de aprendizagem, valorizando a participação de todos para que se sentissem envolvidos. ´

Como referem Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007), “bom aluno é o aluno envolvido, pois o envolvimento da criança na atividade e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (p.24). Para que as crianças se sentissem motivadas eram elogiadas pelo seu trabalho e íamos tecendo reforços positivos.

Para a realização de atividades em grupo, o número de elementos para cada grupo era escolhido aleatoriamente, formando-se grupos diversificados, dando às crianças a oportunidade de trabalharem com todos os membros da turma, estabelecendo-se assim diferentes interações.

2.4. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.ºCEB

Neste ponto serão descritas experiências de aprendizagem desenvolvidas pelas crianças e por nós no decorrer da prática pedagógica. Iremos descrever, analisar e interpretar a ação desenvolvida em duas experiências de aprendizagem: *A minha e a tua família e Em busca das tradições*.

A planificação das atividades educativas baseou-se no desenvolvimento de aprendizagens ativas, diversificadas, socializadoras, significativas e integradoras, contemplando a interdisciplinaridade de saberes e interligando os conteúdos das quatro áreas disciplinares curriculares, dando desta forma continuidade e sequencialidade às atividades desenvolvidas.

2.4.1. A minha e a tua família

Tendo em conta as unidades programáticas de resolução de problemas, os membros da sua família e variação do nome, no âmbito das áreas de Matemática, de Estudo do Meio e de Português, respetivamente pensou-se numa experiência de aprendizagem que partiu da leitura de um livro. Durante a prática pedagógica foi utilizada com frequência, a leitura de histórias como forma de introdução e de motivação para abordar os diversos conteúdos, pois com a leitura de histórias, as crianças “passam a conhecer bem um leque cada vez mais vasto de emoções humanas e formas de reagir: uma boa história suscita simpatia e desenvolve activamente a vida emocional” (Egan, 1994, p.101).

Antes de ler uma história, era feita a sua exploração quanto aos elementos paratextuais, possibilitando às crianças uma apreciação dos autores, ilustradores e editoras. Através da capa do livro eram feitas atividades de pré-leitura, como por

exemplo, suposições sobre o tema que este abordava, quem seriam as personagens, onde se passaria a ação, entre outros aspetos. Segundo Balça (2007)

As actividades de pré-leitura introduzem a criança nos elementos paratextuais, que constituem o livro, permitindo-lhes o seu domínio progressivo. Estas actividades de pré-leitura têm também como objetivo motivar as crianças para a leitura, atizar 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).

Posteriormente, foi realizada a leitura do livro *Sabes onde é que os teus pais se conheceram?* de Maria Inês de Almeida (2010) e foi efetuado um *jogo* de leitura criativa. A implementação desta leitura diferente e mais apelativa justificou-se pelo facto de se verificar que algumas crianças apresentavam algumas dificuldades na leitura de textos. Foram distribuídas pulseiras, uma por cada criança, havia 5 cores diferentes: vermelho, verde, cor-de-rosa, preto e cinzento, cada cor correspondia a 5 crianças. As crianças começaram a questionar para que servia a pulseira. Explicámos e todos ouviam atentamente, revelando interesse na realização da tarefa.

No quadro interativo projetou-se a história no formato de PowerPoint apenas com o texto. O texto encontrava-se com várias cores, ou seja, pequenas frases com cores diferentes, as cores correspondentes às pulseiras distribuídas pelas crianças. Foi explicado ainda que se tratava de um *jogo* de leitura e que, quando no texto aparecesse a cor verde, as crianças com a pulseira verde teriam de ler o texto e assim sucessivamente.

Com a concretização desta situação de leitura criativa, as crianças com mais dificuldades na leitura revelaram-se participativas e realizavam uma leitura mais fluente, cooperando voluntariamente na atividade, o que demonstrou o sucesso da mesma. De seguida, projetou-se outro PowerPoint com o mesmo texto e com as mesmas cores mas com palavras suprimidas. As crianças realizavam a leitura mas sem algumas palavras. Repetiu-se o *jogo* o número de vezes desejado pelas crianças e estas sugeriram que fossem trocadas as pulseiras, mudando assim, a cor que tinham de ler no texto.

Esta atividade permitiu às crianças realizar a leitura da história com alguma naturalidade. Mesmo as crianças com dificuldades na leitura seguiram o ritmo e, por fim, conseguiram acompanhar com menos dificuldades. A implementação de jogos de leitura no contexto de sala de aula é muito importante, desenvolvendo nas crianças competências leitoras, fundamentais para o seu futuro, uma vez que a leitura nos acompanha durante muitas situações, pois, tal como refere Sobrino (2000) “Ler é, sob vários aspetos, um

hábito importante: como meio de comunicação, modo de preencher os ócios, instrumento de aprendizagem” (p.75).

Após a leitura e compreensão do texto é necessário que as crianças reflitam criticamente sobre o mesmo. Autonomamente, algumas crianças começaram a dar exemplos de locais onde e como os pais se conheceram. Apercebendo-se desta situação e partindo da leitura para trabalhar a escrita, a professora pediu que redigissem uma pequena composição no caderno diário com o título: *Onde é que os meus pais se conheceram?* As crianças começaram por ficar em silêncio e pensativas. Algumas sugeriram locais imaginários, mas a grande parte partiu da profissão dos pais para imaginar como estes se conheceram como se verifica no seguinte diálogo:

António: o meu pai é bombeiro, se calhar foi salvar a minha mãe um dia e conheceram-se!

Diana: A minha mãe vivia em França e só vinha cá no verão, aposto que foi numa festa que há todos os anos na aldeia, é no mês de Agosto!

Cláudia: O meu pai sempre trabalhou no stand a vender carros, acho que foi lá... acho que já falamos disso um dia, mas não me lembro bem!

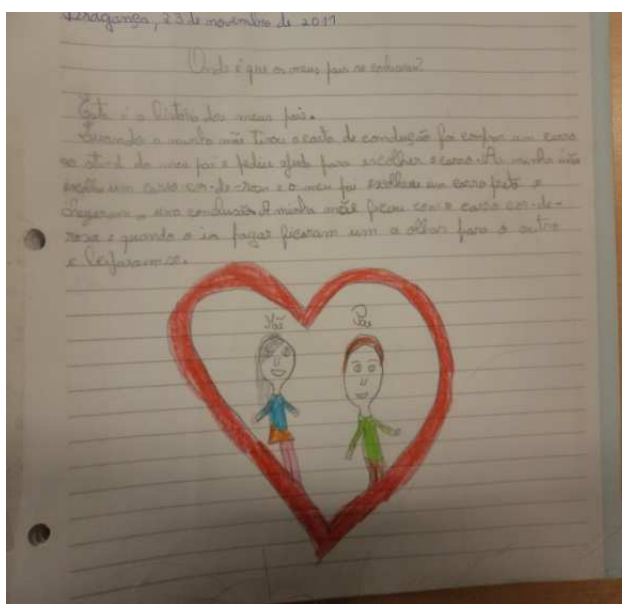
Por vezes, as crianças chamavam-nos para nos mostrar o trabalho realizado, expunham as ideias e pediam opiniões, criando assim, um clima de interação entre professor-aluno. Com estas perguntas, percebe-se que algumas crianças não faziam ideia de como os pais se tinham conhecido. O papel do professor 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 motivar as crianças a escreverem aquilo que pensavam, o que imaginavam ter acontecido, o local, a forma como estavam vestidos, a caracterizar de forma imaginária o primeiro encontro dos pais.

O professor deve despertar a imaginação das crianças e fazê-las perceber que dispõem de algo maravilhoso que lhes permite deduzir, criar e sonhar: a imaginação. Como refere Borràs (2001) “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). O professor deve levar os alunos a aprender a comunicar, deve encorajá-los a serem comunicativos e criativos.

Como referido anteriormente, algumas crianças partiam das profissões dos pais para descrever o primeiro encontro (ver fig. 39), talvez porque na história em questão, num momento refere: *No trabalho. O pai estava sempre cheio de dúvidas e era à mãe que*

ia pedir ajuda! No entanto, outras crianças usaram alguns exemplos explícitos no livro como ponto de partida para a composição.

Eu acho que foi uma vez, quando o meu pai tinha uma moto e ia para junto dos amigos fazer cavalinhos com a moto, era assim uma moto do monte... era à frente de um café. E um dia o meu pai caiu de moto a fazer um cavalinho e foi para o hospital. A minha mãe já estava lá a trabalhar, já tinha acabado o curso. E foi ela que lhe fez o curativo e assim conheceram-se. Depois o meu pai convidou a minha mãe para tomar um café e começaram a namorar.



Esta é a história dos meus pais. Quando a minha mãe tirou a carta de condução foi comprar um carro ao stand do meu pai e pediu-lhe ajuda para comprar o carro. A minha mãe escolheu um carro cor-de-rosa e o meu pai escolheu um carro preto. E chegaram a uma conclusão. A minha mãe ficou com o carro cor-de-rosa e quando o ia pagar ficaram a olhar um para o outro e beijaram-se.

Figura 39 – Registo da composição “Sabes onde é que os teus pais se conheceram?”

Como podemos verificar na figura 39, a Ana imaginou que os pais se conheceram no stand de venda de carros onde o pai trabalha. O Luís imaginou que tivesse sido no hospital, onde a mãe trabalha como enfermeira.

Os resultados foram positivos, com composições interessantes e muito imaginativas. As crianças tiveram oportunidade de ler as composições para os colegas. A leitura em voz alta é bastante importante para o desenvolvimento das crianças, bem como para se sentirem valorizadas ao verem o seu trabalho exposto aos outros e “a leitura em voz alta foi, e continua a ser, uma maneira de partilhar prazer, conhecimentos, informações” (Jean, 1999, p. 65). Os alunos eram livres de ler as suas composições, apenas o faziam se sentissem esse desejo pois, “ler é um prazer voluntário, que se transforma numa obrigação quando se realiza pela força. Para que seja fonte de satisfação, o desejo de leitura deve provir do interior dos alunos” (Borràs, 2001, p.381).

Segundo Diogo (1998), “o desenvolvimento da criança é fortemente condicionado pelos dois principais contextos em que esta cresce e se desenvolve – a família e a escola” (p.51) e de forma a promover o envolvimento da família no trabalho das crianças e foi pedido que em trabalho de casa escrevessem outro texto, juntamente com os pais, sobre como realmente se conheceram. Promover o contacto da família com o trabalho das crianças é um aspeto muito importante, esta tem um papel determinante e fulcral no desenvolvimento das mesmas. Muitos pais não têm tempo de acompanhar os filhos nos trabalhos de casa ou mesmo de os acompanhar na construção da sua formação pessoal e social. Estes trabalhos que levam a família a contribuir e a partilhar experiências do passado são importantes e os resultados são satisfatórios.

Todas as crianças realizaram o trabalho e revelaram entusiasmo em o ler. A construção deste texto permitiu às crianças um contacto com o passado dos pais e todas leram orgulhosamente as composições. Afirmaram ainda que os pais gostaram e riram-se da forma como as crianças imaginaram o encontro.

Depois de lidas as composições criou-se o seguinte diálogo:

Professora: E depois dos vossos pais se conhecerem o que aconteceu? Quando duas pessoas se conhecem e decidem ficar juntas o que se forma?

Catarina: Depois de se conhecerem eles namoram...

Lourenço: E depois alguns pais decidem casar, outros não!

Professora: Pois... e tudo isso para formar algo... depois têm filhos e assim forma-se...

Luís, Mário e Mariana: Uma família!

Professora: Muito bem... sabem dizer-me quais os elementos que constituem uma família? Quem são os constituintes da família?

Joel: É o pai, a mãe, os filhos, os avós, os primos...

Carlos: Os tios, as tias...

Desta forma, iniciou-se o estudo de conteúdos de estudo do meio, nomeadamente a família. Ao abordar o tema família, era necessário ter em atenção certos cuidados pois algumas crianças podiam ser provenientes de famílias ditas não nucleares. Torna-se também importante fazer com que as crianças reconheçam o valor da família e o seu papel na construção de cidadãos. Segundo Sanches (2012) “a família e em particular os pais, constituem a principal âncora para a estruturação de atitudes, construção de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades e das predisposições essenciais para aprender e exercer a cidadania” (p. 86). Ora, a relação escola-família-crianças, se for saudável e frequente, poderá contribuir para a construção de uma escola mais democrática, onde a educação pela cidadania se faz sentir e viver (Sarmiento & Freire,

2011). Deste modo, e com a colaboração das famílias neste pequeno trabalho, pensamos ter feito a “ponte” entre a nossa ação e as famílias das nossas crianças, não esquecendo que “A escola faz parte da vida quotidiana das famílias e nos dias que correm a gestão partilhada da instituição escolar é uma realidade cada vez mais assumida, contribuindo para uma cooperação mais estreita entre todos os actores directamente envolvidos” (*idem*, 2011, p.37), o que se traduz numa proximidade que só poderá trazer vantagens para todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem.

A seguir distribuámos por cada criança uma peça de um puzzle num total de 25 peças, uma para cada criança. No quadro encontrava-se um cartaz onde seria construído o puzzle. Cada peça tinha parte de uma imagem de um elemento da família (por exemplo: avós) e continha por escrito o seu significado (por exemplo: pais dos teus pais). Cada criança tinha de tentar encaixar a sua peça com a imagem correspondente, para que o significado de cada elemento da família ficasse completo.

Durante a realização deste jogo apercebemo-nos que as crianças transmitiam as suas concepções prévias sobre o tema, por vezes não eram as mais corretas ou não eram bem explicadas como se pode verificar no seguinte diálogo:

Cláudia: *Os sogros são os avós!*

Professora: *Sogros e avós são diferentes. Avós são os pais dos vossos pais. Sogros são o que os pais do teu pai ou mãe representam para eles.*

Hélder: *Pois, a minha mãe chama sogra á minha avó, que é a mãe do meu pai!*

Carlos: *Nesta peça tem bisavó, avó da... Quem tem a outra peça?*

Professora: *Primeiro vamos ver o que significa bisavó...*

Manuel: *A bisavó é a avó do pai ou da mãe, e a tetravó é a avó da avó da mãe... ou do pai!*

Joaquim: *Que confusão!*

Professora: *Muito bem Marco!*

Cláudia: *Faz-me um bocadinho de confusão é a nora e a tia. Não é a mesma coisa?*

Torna-se importante que o professor reflita sobre estas concepções das crianças pois “a não consideração destas concepções alternativas pelo professor pode dificultar ou inviabilizar a aquisição dos conceitos científicos, na medida em que estes não aparecem como convincentes enquanto o aluno se mantiver apegado às suas concepções anteriores” (Roldão, 2004, p.64).

As crianças interagiram umas com as outras criando assim um clima de afetividade e cooperação na troca de conhecimentos com a construção do puzzle (ver fig. 40 e 41).



Figuras 40 e 41 – Construção do puzzle da família

É importante “promover um processo de des-construção das concepções alternativas dos alunos, partindo da análise das justificativas que estes lhes atribuem” (*idem*, p. 64). Depois de ouvir todos os significados atribuídos pelas crianças para cada elemento da família e reconhecendo a importância de estas registarem a informação científica, foi apresentado um PowerPoint com toda esta informação. A apresentação deste PowerPoint foi formulado de maneira a garantir que o conceito científico se ia contrapor à concepção alternativa e que faça sentido para a criança.

Neste PowerPoint encontrava-se também uma árvore genealógica. Cada criança construiu a sua árvore genealógica no caderno diário (ver fig.42) baseada na estrutura apresentada no quadro interativo. A construção desta árvore genealógica permitiu às crianças perceber qual o grau de parentesco entre alguns elementos da família na forma de esquema. Algumas crianças optaram por fazer a árvore genealógica apenas com os pais e avós, no entanto, outras crianças optaram por fazer uma árvore genealógica mais estruturada onde colocaram os tios e os primos. A realização da árvore genealógica foi um momento de satisfação para as crianças, desenharam e pintaram os elementos da família e mostravam à professora, manifestando a aquisição de conceitos científicos sobre o tema.

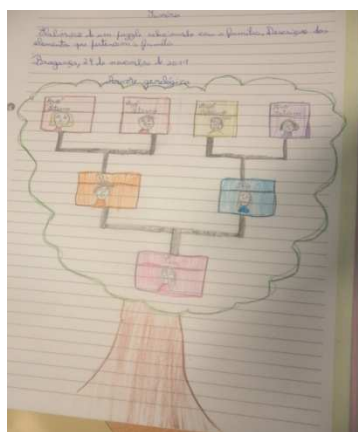


Figura 42 – Árvore genealógica construída por uma criança

É importante que as crianças registem todas as informações no caderno diário, pois, desta forma, não só estão a registar conhecimentos como estão a aprender a usar a escrita para a realização de uma função. Como referem Barbeiro e Pereira (2001) “no contexto de aprendizagem em que o aluno se encontra, muitas das funções realizadas pela escrita poderão ligar-se à própria aprendizagem, como acontece com as funções de registar, de expressar ou organizar o conhecimento segundo intenções específicas” (p. 14).

De forma a interligar conteúdos de Língua Portuguesa, com o livro *Sabes onde é que os teus pais se conheceram* foi levada uma flor com 25 pétalas. Em cada pétala encontrava-se uma palavra presente no livro (ver fig.43). Esta flor serviu como recurso pedagógico para abordar os conteúdos de Língua Portuguesa da variação do nome quanto ao número e quanto ao género.



Figura 43 – Flor de palavras

Realizamos um jogo, onde cada criança tirava uma pétala da flor (encontravam-se agarradas com velcro) e identificava a palavra quanto ao género e quanto ao número. À medida que as identificavam, preenchiam uma tabela de dupla entrada no quadro. Foi também feito o registo no caderno diário. Depois formavam uma frase com a palavra (ver fig.44).

Jogo da flor			
Palavra	género	número	frase
fgate laria	feminino	singular	A minha família foi à fgate laria.
clube	masculino	singular	O meu clube é o Benfica.
café	masculino	singular	O meu pai vai ao café.
autocarro	masculino	singular	A minha mãe vai no autocarro.
calças	feminino	plural	A minha mãe tem calças.
sol	masculino	singular	O sol é do tamenbita.
livros	masculino	plural	Os livros são os meus amigos.
deserteca	feminino	singular	Eu vou à deserteca.

Figura 44 – Registo no caderno do jogo da flor

Na construção das frases, apercebemo-nos que as crianças tentavam construir frases engraçadas criando-se um clima de harmonia.

Os conteúdos de variação do nome quanto ao género e quanto ao número já tinham sido abordados anteriormente, pelo que este jogo serviu para os exercitar e rever.

Durante todo o jogo foi notório o envolvimento das crianças, todos queriam voltar a participar, tentavam adivinhar no lugar a resposta correta e ajudavam-se uns aos outros. No final, pediam para repetir o jogo. Segundo Sanches (2001) “o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspeto mais importante das estratégias de aprendizagem” (p. 45). É assim, importante que o professor proponha situações em que as crianças se encontrem envolvidas, tendo em consideração as capacidades de cada uma, pois “o envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p.86).

Com a realização desta atividade foi possível exercitar os conteúdos de forma lúdica, promovendo a interação entre as crianças.

Numa outra aula e continuando a abordar o tema da família, foi apresentado outro livro “Quero uma mamã robot” de David Cali da Editora Livros Horizonte. Este livro falava sobre uma mãe muito ocupada que não tinha tempo para o seu filho, então o menino decidiu construir uma mamã-robot pensando que esta dispunha de mais tempo para lhe prestar atenção e deixa-lo fazer as coisas que a mãe verdadeira não o deixava fazer.

Ao apresentar esta história demos continuidade ao tema da família, abordando a importância da mesma e trabalhando de forma interdisciplinar as várias áreas do saber.

Iniciou-se a aula com a apresentação da capa do livro e foram realizados exercícios de pré-leitura. Colocaram-se questões às crianças como: *O que pensam que trata a história? O que acham que o robot está a segurar com a mão?* As crianças fizeram várias suposições como:

Paulo: *O robot está a segurar uma goma!*

José: *O robot está a segurar uma caixa de pipocas e uma palhinha!*

Carolina: *O livro fala de um menino que não gosta da mãe porque ela bate-lhe e então quer uma mãe robot!*

Esta atividade de pré-leitura foi muito apreciada pelas crianças. Concordando com Ponte e Barros (2007), esta “conversa” à volta do livro, além de favorecer a participação oral, contribuí para o desenvolvimento da linguagem. Ao serem confrontadas com a

imagem da contracapa e verificarem que não correspondia a nenhuma das hipóteses propostas, revelaram-se surpreendidas. Criou-se, assim, um clima propício para contar a história.

Enquanto contávamos a história, as crianças mostravam-se deslumbradas e envolvidas com as suas passagens, ouviam atentamente e observavam as ilustrações.

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

pode ser uma actividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está descrito nas páginas que a registam (p.80).

Com a leitura da história, as crianças utilizaram as suas palavras para trocaram opiniões sobre passagens da narrativa, participando ativamente.

Depois de todo o diálogo sobre a história no quadro registámos as seguintes questões.

- *Quantas personagens tem a história? Quais?*
- *Quantos dias por semana trabalha a mãe que entrava na história?*
- *O que dizia o bilhete que a mãe deixava sempre ao filho?*
- *De quem se vai defender, o menino?*
- *Qual a comida favorita do menino da história? E a que menos gosta?*
- *Quais os exercícios que a mamã-robot vai resolver ao menino?*
- *Quais eram os defeitos da mamã-robot?*
- *O que construiu o menino depois de desmontar a mamã-robot?*
- *Inventa um nome para o menino da história.*
- *Se a mãe do menino trabalha 8 horas por dia, quantas horas trabalhava por semana?*
- *Quantas horas trabalha no mês de Outubro?*
- *Se a mãe ganha 5 euros por hora, quanto dinheiro tem ao oitavo dia de trabalho?*

As crianças copiaram as questões para o caderno diário e resolveram sem dificuldades, trocavam conhecimentos uns com ou outros num clima de afetividade e de trabalho de grupo, embora individualizado.

A um determinado momento criou-se o seguinte diálogo:

Ana: *Mas nós estamos a resolver exercícios de matemática no caderno de Língua Portuguesa!*

Professora: *Sim Sofia, não faz mal!*

Juliana: *Mas não achas que devíamos responder a estas perguntas de matemática no caderno de matemática?*

Mariana: *Ah pois é... nem tinha percebido, mas eu já passei a pergunta a caneta!*

Professora: *O mais importante é que vocês respondam a todas as perguntas com atenção, não interessa se é no caderno de língua portuguesa ou de matemática! Estas perguntas são todas do livro que eu li e começa com perguntas de língua portuguesa e acaba com perguntas de matemática, mas podem responder a todas no caderno de língua portuguesa!*

Como se pode verificar nas questões em cima, estas eram compostas também por exercícios de matemática, nomeadamente a resolução de problemas e a construção de uma regularidade matemática. A partir das questões relacionadas com língua portuguesa, foram articuladas as questões de matemática. As crianças apenas se aperceberam deste processo quando o estavam a desenvolver.

A implementação de um exercício com regularidades serviu como revisão de conteúdos já abordados em aulas anteriores. Com a resolução deste exercício, as crianças relacionaram os dados fornecidos na história, formularam conjecturas e tiraram conclusões. Como refere Fernandes (1994) “a partir de casos específicos, o aluno tenta descobrir a lei algébrica ou numérica que defina a relação existente entre os dados” (p.28). As crianças resolveram os exercícios sozinhos, tirando conclusões sozinhos, sentindo assim, o prazer da descoberta. É importante que “sejam capazes de realizar actividades matemáticas com autonomia, tanto na resolução de problemas como na exploração de regularidades, formulando e testando conjecturas, sendo capazes de as analisar e sustentar” (Ponte et al, 2007, p.6). As crianças explicaram os processos de construção da regularidade, justificando os processos e explicando as suas conjecturas. Aqui se encontra a justificação de uma criança.

Lourenço: *Primeiro fiz o cálculo para saber quanto a mãe ganhava por dia. Se ela trabalhava 8 horas por dia e ganhava 5 euros por hora é 8×5 , que dá 40 euros por dia! Depois fiz uma tabela e na primeira linha pus os dias, do primeiro ao oitavo e em baixo, na outra linha pus no primeiro dia 40 euros e depois era só acrescentar mais 40 até ao oitavo dia, que dá 320 euros.*

No conjunto de questões encontravam-se dois problemas matemáticos. A resolução de problemas é vista no Programa de Matemática do Ensino Básico (2007) como uma capacidade matemática fundamental em “que os alunos devem adquirir desembaraço a lidar com problemas matemáticos e também com problemas relativos a contextos do seu dia-a-dia e de outros domínios do saber” (Ponte et al, 2007, p.8). Para resolverem os problemas propostos sem erros, era necessário estarem muito atentos à

história. Por exemplo, na pergunta *Se a mãe do menino trabalha 8 horas por dia, quantas horas trabalha por semana?* algumas crianças fizeram os cálculos a 5 dias (segunda, terça, quarta, quinta e sexta) mas na história fazia referência que *a mãe trabalhava todos os dias, até ao sábado*, logo o cálculo tinha de ser feito a 6 dias. As crianças resolveram os problemas individualmente e na correção compararam as suas resoluções com as dos colegas.

Ao responderem às perguntas articulavam temas de língua portuguesa (elaborar, por escrito, de modo autónomo, respostas a questionários), de matemática (resolver problemas, tirando partido da relação entre a multiplicação e a divisão; investigar regularidades numéricas) e de estudo do meio (família), sem utilizar o manual escolar como recurso, o que nos dá a ideia que estamos a “saber recriar o manual” (Sanches, 2001, p.26), ou seja, estamos a recorrer a outros recursos para enriquecer as aprendizagens das crianças.

No seguimento da atividade utilizámos o livro para a realização de uma atividade de expressão plástica.

Foram distribuídas pelas crianças, figuras a preto e branco de olhos, bocas, pernas, caudas... presentes na história, uma figura para cada criança e uma folha branca A4. As crianças não identificavam o que realmente estava presente na imagem e colocavam questões, mostravam a imagem uns aos outros e trocavam ideias. Em seguida, serão descritas algumas afirmações feitas pelas crianças.

Joel: *O meu parece uma tromba de elefante!*

Paulo: *O meu parece um sólido, mas é um sólido estranho*

Carolina: *O que vamos fazer com estas imagens tão estranhas?*

José: *O meu não sei o que parece!*

Carolina: *O meu são uns olhos!*

Pediu-se que colassem a figura na folha, que desenhassem um robot usufruindo da sua criatividade e imaginação pois como referem Gloton e Clero (1976)

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

As crianças sentiam-se livres para se expressar, no entanto, algumas tinham dificuldades em começar revelando *não saber desenhar*. O papel do professor aqui foi de estimulação e motivação para as capacidades da criança. Ora, sublinhamos que “a possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas

múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista” (Ministério da Educação, 2006, p.89).

Para além de desenharem o robot, foi sugerido às crianças que lhe atribuíssem um nome e que o caracterizassem. Algumas crianças fizeram referência aos passatempos preferidos, às suas capacidades, à idade, à comida favorita, às características físicas e emocionais... Alguns registos encontram-se nas seguintes figuras.



Kylyr of lanterna

Um guerreiro forte, ninguém o derrota, come cobras, térmitas, etc. Você pode fugir mas ele pode o apanhar com o seu tentáculo e pode o matar.



Forte XY Karaté

Tem uma câmara no boné que deteta todos os males do ser humano. Tem um kit de primeiros socorros para salvar pessoas. É manipulado por mim, através de um comando. É forte e pratica karaté.



Tesorysy

Pode cortar tudo o que quiser, pode cozinhar, lavar, construir, desmontar e o que ele sabe mais é colocar armadilhas na rua. Ele é magro, feito com metal e tem botões preparados para quase tudo. E foi produzido por Nichelodeon.



Ectroluminoso

Tem uma orelha, cinco antenas, vende tudo, é cozinheiro, faz os t.p.c., tem quatro braços e gosta de pizza.

Figuras 45 a 49 – Trabalhos do robot

No final, todas as crianças apresentaram o seu robot à turma e no quadro interativo foi mostrada a história em formato de PowerPoint. Puderam, desta forma, identificar a imagem que lhe foi entregue para iniciar o desenho.

Todo o trabalho realizado em volta do tema “família” apresentado nesta experiência de aprendizagem foi muito gratificante e importante para o desenvolvimento de conteúdos das várias áreas do saber.

Torna-se importante que exista um intercâmbio de informações entre a escola e os pais, estes devem ajudar os filhos na construção do seu sucesso escolar. Concordamos, desta forma com a ideia de Sanches (2012), quando defende a importância da continuidade de aprendizagens entre a escola e casa, de modo a promover “coerentemente a personalidade da criança, a aumentar a sua motivação, entusiasmo e maturidade e a valorizar os recursos humanos e materiais” (p.94).

2.4.2. Em busca das tradições

Esta experiência de aprendizagem partiu de um texto relacionado com uma tradição da cidade de Bragança, mais especificamente, a festa dos rapazes.

No programa do 1.º CEB, um dos conteúdos a abordar em estudo do meio é “Conhecer vestígios do passado local: costumes e tradições locais”. Deste modo, nós resolvemos abordar este tema por notarmos um grande entusiasmo por parte das crianças em conhecer mais sobre tradições portuguesas. Para tal, foi distribuído por cada criança uma folha com a descrição da festa dos rapazes. Esta tradição decorre normalmente entre o Natal e o Carnaval. É caracterizada pelos caretos que são rapazes disfarçados com trajes

coloridos e com máscaras diabólicas, que saem à rua para assustar e “chocalhar” mulheres e crianças, passando de casa em casa para exigir o tributo dos reis.

Ao contactarem com as tradições da cidade, as crianças criam laços com o passado. Sendo por isso “importante que os alunos reconheçam que os vestígios de outras épocas (sejam eles monumentos, fotografias, documentos escritos, tradições, etc.), constituem fontes de informação que eles podem utilizar, de uma forma elementar, na reconstituição do passado” (ME, 2006, p.110).

Depois de se ler a história desta tradição em voz alta e criou-se um diálogo:

Paulo: *Os rapazes saem à rua agora, mas não é em todo o lado, só na minha aldeia e outras. Em Podence saem de certeza porque já vi!*

Professora: *Então Paulo fala-nos um pouco sobre o que acontece.*

Paulo: *É assim, na semana dos reis, os rapazes vestem-se de caretos e vão pela aldeia pedir coisas à casa das pessoas... e as pessoas dão!*

Professora: *O que é que dão normalmente aos caretos?*

Paulo: *Eu o ano passado estava na casa da minha avó e eles foram lá, a minha avó, como tinha matado o porco há pouco tempo deu-lhes um salpicão. E é o que normalmente as pessoas dão! É assim enchidos e pão... Eles metem essas coisas dentro do surrão. Às vezes dizem assim: Ai minha senhora temos o surrão tão vazio! Que é para as pessoas darem muitas coisas... (risos) Quando foram lá a casa, eu fiquei só a ver da janela e a minha avó não os deixou entrar a cancela para dentro...*

Joana: *Eu morro de medo dos caretos!*

Professora: *Mas os caretos não fazem mal, eles só assustam as pessoas e magoam um bocadinho com os chocalhos.*

Lourenço: *Eles assustam normalmente raparigas, mas quando passam assustam toda a gente! Mas eu não tenho medo deles. Quando for grande quero ser um careto!*

Paulo: *Eu também!*

Luís: *Eu já tenho uma máscara e uns chocalhos com o meu nome, foi o meu pai que mandou fazer!*

Professora: *Paulo, disseste que eles metiam as ofertas no surrão! O que é o surrão? É uma caixa? Um saco?*

Paulo: *O surrão é um saco grande. Uma vez perguntei à minha mãe e ela disse que era o saco dos pastores, quando vão com as ovelhas e assim...*

Com este diálogo foi possível criar um ambiente de troca de conhecimentos, as crianças tiveram oportunidade de se expressar oralmente e de expor os saberes sobre o tema. Procuramos ouvir tudo o que as crianças sabiam sobre os caretos, pois temos a noção que

todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e

saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (ME, 2006, p.101).

Ouvimos atentamente e orientámos o diálogo dando oportunidade de todas as crianças falarem sobre o tema. Foi possível verificar a existência de um conjunto de saberes adquiridos por algumas crianças, nomeadamente no que diz respeito à forma como se vestiam, o que era o tributo dos reis, o que pediam às pessoas, porque é que algumas pessoas tinham medo deles... Todas as crianças tinham algo a acrescentar.

Através dos seus discursos e partilhas de experiências, partiu-se do princípio que todas as crianças já tinham vivido uma experiência com caretos. Desta forma, e para que as crianças registassem os conhecimentos sobre o tema, foi distribuída uma folha onde era pedido às crianças que transcrevessem uma situação vivida com os caretos. Aqui, as crianças tiveram oportunidade de escrever livremente os conhecimentos, fazendo jus ao que alguns autores consideram ser um dos papéis atribuídos à escola, ou seja, “a escola deve ensinar a usar a expressão escrita como instrumento de apropriação e transmissão de conhecimento” (Sim-Sim & Ferraz, 1997, p.30).

Aqui se encontra o registo de uma criança seguida da ilustração (ver fig.50).

Os caretos vestem-se de várias cores, só se querem divertir. Usam chocalhos e fazem muito barulho, fazem as máscaras mais malucas e pedem comida às pessoas, bebem aguardente, abanam os carros, metem tudo de pernas para o ar. Andam pela aldeia toda, são assustadores mas não fazem mal.

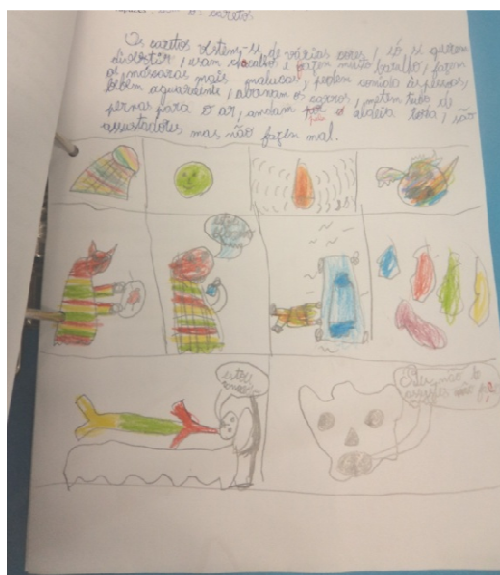


Figura 50 – Registo sobre os caretos

Algumas crianças partiram de situações vividas nas aldeias, outras fizeram uma caracterização geral dos caretos. Ao partirem de situações vividas nas aldeias, as crianças já tinham uma ideia formada sobre o tema, tornando-se uma aprendizagem mais significativa, desta forma, podemos referir que “a aprendizagem torna-se *significativa* quando a criança se apropria dela em termos intelectivos e afectivos, incorporando-a e enquadrando-a harmoniosamente no seu quadro de referências e experiência pessoal anterior” (Roldão, 1995, p.53). O professor deve ter em atenção estas aprendizagens significativas pois é importante estabelecer uma ligação entre as informações do meio com a escola.

À medida que acabavam de ilustrar o desenho, as crianças falavam sobre outras tradições vividas na cidade. Trocavam experiências e surgiu o seguinte diálogo:

Professora: *Em Podence os caretos saem à rua na véspera do dia de reis!*

Carla: *Na tua terra há festa nos reis?*

Professora: *Não há uma festa em especial, normalmente come-se outra vez batatas com bacalhau!*

Carla: *Na minha casa comemos sempre muitos enchidos...*

Cláudia: *A única coisa de diferente que acontece é que costumam cantar os reis à minha casa!*

Professora: *Cantar os reis? E vocês já foram cantar os reis alguma vez?*

Cláudia: *Só uma vez no Jardim, já foi há muito tempo.*

Professora: *Esta semana podíamos cantar os reis para a escola.*

Luís: *E podíamos ir mascarados de caretos!*

Carla: *Mas temos de fazer ensaios professora! Que música vamos cantar?*

Cláudia: *Podíamos fazer umas coroas, no Jardim fizemos!*

Emergiu dos comentários das crianças o desejo destas participarem no dia alusivo aos reis. Foram planificados, juntamente com as crianças os dias e as horas de ensaios, a construção das coroas e os instrumentos a utilizar. Escolhemos também uma canção de reis. A professora ouviu atentamente todas as sugestões dos alunos pois “a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.32). Torna-se, assim, importante escutar atentamente as crianças, este de ser um processo contínuo no quotidiano educativo. Desta forma, o professor consegue conhecer aos interesses, as motivações, as intenções, desejos e conhecimentos das crianças.

Algumas crianças sabiam tocar instrumentos musicais como guitarra clássica, xilofone, cavaquinho... Foram levados mais instrumentos pela professora como

pandeireta, ferros e bombo. A implementação destes instrumentos tornam-se importantes no sentido que “são o complemento necessário para o enriquecimento dos meios de que a criança se pode servir nas suas experiências, permitindo, ainda, conhecer os segredos da produção sonora” (ME, 2006, p.67). Foram realizados ensaios durante dois dias.

As atividades continuaram e passou-se de imediato para outra área do conhecimento. Partindo do princípio que “os temas de estudo do meio podem constituir-se em áreas integradoras, possibilitando a articulação de aprendizagens de todas as outras áreas” (Roldão, 2004, p. 41) foi levado um careto construído em lã com situações problemáticas relacionadas com o algoritmo da multiplicação (ver fig.51).



Figura 51- Careto construído em lã com situações problemáticas

Este careto era formado por 3 cores e cada cor continha uma situação problemática diferente, proporcionando, desta forma, “situações frequentes em que os alunos possam resolver problemas, analisar e refletir sobre as suas resoluções e as resoluções dos colegas” (Ponte et al. 2007,p.9).

Cada criança retirava um problema de cada cor, copiava-o para o caderno e resolvia-o. Os problemas eram os seguintes:

Cor amarela: Na festa dos rapazes encontravam-se 24 caretos. Cada careto tinha 12 guizos. Quantos guizos havia no total?

Cor vermelha: 57 caretos juntaram-se e conseguiram assustar 13 raparigas cada um. Quantas raparigas assustaram todos juntos?

Cor verde: O senhor José faz máscaras para os caretos. Na sua loja tem 24 gavetas e cada gaveta tem 18 máscaras. Quantas máscaras existem na loja?

Tomou-se a resolução de problemas como ponto de partida para se consolidarem os conteúdos já aprendidos sobre o algoritmo da multiplicação. Segundo Ponte e Serrazina (2000) “a resolução de problemas ajuda a desenvolver a compreensão das ideias matemáticas e a consolidar as capacidades já apreendidas e, por outro lado, constitui um importante meio de desenvolver novas ideias matemáticas” (p.56).

Ao apresentar-se este careto com problemas matemáticos, procurámos proporcionar uma atividade interessante envolvendo as crianças na resolução dos mesmos. A nossa intuição em levar este careto foi uma estratégia para motivar as crianças na atividades, utilizando materiais diferentes e interessantes. O uso de materiais é fundamental pois como refere a organização curricular e programas “na aprendizagem da matemática, como em qualquer outra área, as crianças são enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação” (ME, 2006, p.168).

O ambiente na sala de aula era de respeito, cooperação e interajuda. A correção foi feita no quadro pelas crianças onde explicaram quais as etapas seguidas para a resolução dos problemas.

Pudemos verificar que a maior parte das crianças começava por executar o plano, não seguindo as etapas da resolução de um problema discutidas por George Pólya (citadas em Ponte e Serrazina, 2000) e trabalhadas em diversas aulas anteriores, que são: “1. Compreender o problema; 2. Conceber um plano de resolução; 3. Executar o plano; 4. Refletir sobre o trabalho realizado” (p.53). Isto deve-se ao facto, segundo a opinião da professora cooperante, de estas etapas terem sido trabalhadas muito recentemente, não sendo ainda uma prática regular na resolução de problemas pelas crianças. Porém, e quando nos apercebemos que as crianças não estavam a resolver as situações problemáticas tal como lhes tinha sido solicitado, foi lembrado às crianças a importância das quatro etapas e algumas crianças ofereceram-se para fazer uma reflexão sobre o trabalho realizado, referindo as dificuldades e os processos para a resolução.

A resolução de situações problemáticas facilita o desenvolvimento de estratégias de pensamento e está associada a um conjunto de atitudes importantes relativas à matemática (Ponte & Serrazina, 2000). A exercitação da resolução de problemas desenvolve nas crianças estratégias e estas adquirem assim, diferentes formas de resolução.

Dando continuidade ao estudo das tradições e como forma de introduzir os jogos tradicionais, foi proposto às crianças que em casa perguntassem aos pais quais os jogos

que jogavam na infância. No dia seguinte, foi feita a recolha de todos os jogos indicados pelos pais e registado no quadro. Alguns jogos tradicionais eram conhecidos pelas crianças, estas afirmaram já os terem jogado nas aulas de ginástica, outros nem por isso, como é o caso de lá vai alho, camaleão, anel e colher com batata.

No quadro interativo foi apresentado no formato de PDF o livro “Brincar com tradições – Jogos tradicionais para crianças” de Patrícia Pereira editado pelo Município de São Brás de Alportel. Neste livro encontram-se uma variedade de jogos tradicionais, descrevendo as regras e procedimentos dos jogos. Foi feita uma análise do livro e as crianças conheciam a maior parte dos jogos, alguns eram jogados atualmente pelas crianças.

Uma vez que as crianças conheciam alguns jogos, foram selecionados 10 jogos tradicionais dos que se encontravam no livro e dos que as crianças tinham recolhido em trabalho de casa (macaquinho do chinês, colher com batata, corrida de sacos, escondidas, lá vai alho, cadeiras, mamã dá licença, bom barqueiro, camaleão e anel) e foi perguntado a cada criança se já tinha alguma vez jogado cada jogo.

Numa cartolina encontravam-se dois eixos, um vertical e um horizontal. O vertical correspondia ao número de vezes que cada criança jogou e o horizontal correspondia ao jogo tradicional. Foi feita esta explicação às crianças e elas copiaram os eixos e respetivas identificações para o caderno. À medida que as crianças diziam se tinham ou não jogado cada jogo, era feita a marcação no gráfico. O resultado final pode verificar-se na figura 52.

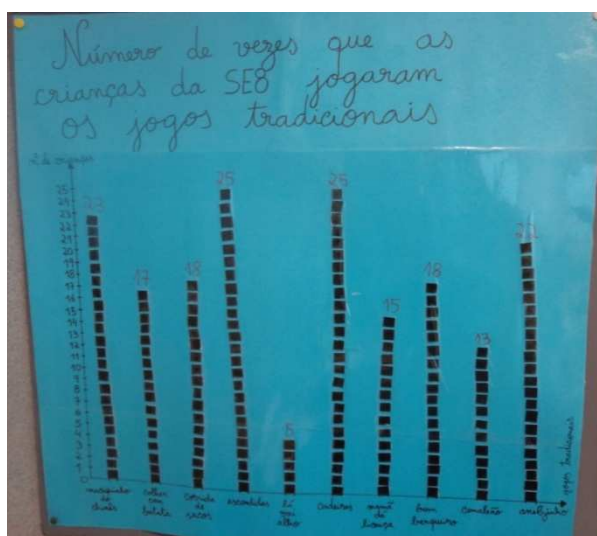


Figura 52 – Gráfico dos jogos tradicionais

O gráfico foi construído por todas as crianças, proporcionando a construção de um gráfico de barras em grande grupo. Como referem Ponte et al. (2007), “ o trabalho coletivo em turma é muito importante para proporcionar momentos de partilha e discussão bem como para a sistematização e institucionalização de conhecimentos e ideias matemáticas” (p.10). Apesar de todo o gráfico ser construído pelas crianças, o papel do professor foi muito importante, dando indicações precisas e apoiando os alunos nos cuidados a ter na sua elaboração.

Com o gráfico totalmente preenchido, procedeu-se à sua exploração. Segundo Ponte e Serrazina (2000) “A compreensão de gráficos envolve questões de três níveis de complexidade.” O primeiro nível teve a ver com a leitura direta dos dados do gráfico. Um exemplo é a afirmação do José:

Só 5 já experimentaram jogar o “lá vai alho”, também é um jogo um pouco perigoso! O meu primo uma vez partiu um dente a saltar!

Esta afirmação foi feita com base numa observação direta do gráfico, sem ser necessário realizar qualquer tipo de interpretação. O segundo nível correspondia com a capacidade de fazer comparações entre os dados do gráfico. A professora fez algumas questões e as crianças respondiam com base em comparações entre os resultados.

Professora: Olhando para o gráfico, jogaram mais vezes a corrido de sacos ou a colher com batata?

André: A corrida de sacos! 18 jogaram a corrida de sacos e 17 jogaram o jogo da batata!

Professora: Existem jogos que tenham jogado em igual número de vezes?

Carolina: Sim, jogaram 25 vezes às escondidas e 25 vezes ao jogo da cadeira!

José: E também tem um empate com a corrida de sacos e com o bom barqueiro, 18 vezes para cada um!

Joana: O jogo do macaquinho do chinês e o do anelzinho quase que eram iguais, mas o macaquinho do chinês tem mais um ponto!

O último nível e o mais avançado envolvia “a capacidade de responder a questões que envolvam alguma extrapolação, previsão ou inferência feita a partir dos dados fornecidos” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 215). Para atingir este nível a professora questionou os alunos sobre o facto de o jogo “lá vai alho” ser o menos jogado. Uma das crianças justificou pelo motivo de ser um jogo perigoso e que podiam magoar-se, realizando assim uma previsão sobre o dado do gráfico.

É importante que os alunos tenham oportunidade de realizar experiências que envolvam organização e tratamento de dados. No seu dia a dia são confrontados com diversas informações que podem ser organizadas em gráficos ou tabelas. Desta forma, “os alunos leem e interpretam tabelas e gráficos simples e formulam questões sobre um dado assunto, identificam os dados a recolher, e organizam, representam e interpretam esses dados com o propósito de dar resposta às questões formuladas” (Ponte et al, 2007, p. 26).

Partindo do desejo revelado pelas crianças em cantar os reis, referido anteriormente, cantou-se os reis pelas salas do Centro Escolar. Foi realizado um último ensaio com todos os instrumentos e as crianças colocaram as coroas na cabeça. Com esta atividade, “Voz, corpo e instrumentos formam um todo, sendo a criança solicitada a utilizá-los de forma integrada, harmoniosa e criativa” (ME, 2006, p.68).

Foi um momento lúdico de interação com todo o Centro Escolar. Primeiro cantaram-se os reis para a diretora do centro e prosseguiu-se pelas salas. Por fim, fomos ao Pólo da Escola Paulo Quintela. Algumas crianças trouxeram máscaras de caretos e guizos para deixar marcada a tradição da festa dos rapazes. Também o careto, utilizado para as situações problemáticas, foi uma presença solicitada pelos alunos.

Esta atividade ficou marcada por um acumular de conhecimentos onde era notório o envolvimento das crianças. Segundo Laevers, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004)

o envolvimento é concebido como uma qualidade da actividade humana, que é: a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atracção e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidade ao nível desenvolvimental; e, d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar (p.86).

Todas estas etapas eram manifestadas pelas crianças. Nas figuras seguintes (*ver* fig. 53 a 55) encontra-se o registo fotográfico das crianças a cantar os reis.



Figuras 53 a 55 – Crianças a cantar os reis pelo Centro Escolar

O trabalho em volta das tradições foi sem dúvida, um momento muito apreciado pelos alunos. Todos os dias traziam informações novas, registos fotográficos, livros de tradições, desenhos e histórias sobre diversas tradições de Bragança, mais especificamente sobre os caretos. É muito importante reviver e conhecer as tradições, permitindo “a ligação da escola ao meio, à região e à comunidade local, reforçando a sua dinâmica social, na medida em que os valores sociais, ao serem tratados como conteúdos curriculares, promovem novas aprendizagens” (Mateus, 2002, pp. 23 e 24).

As atividades continuaram com uma atividade de escrita criativa que se intitulava *Escolhe um número*. Ao longo da prática pedagógica foram realizadas algumas atividades de escrita criativa pretendendo-se que as crianças adquirissem o gosto pela leitura e pela escrita utilizando métodos diversificados. Como refere Azevedo (2000) o ato de escrever é “uma técnica antes de ser uma arte, técnica que é preciso aprender, pois não é o tipo de conhecimento que se adquire, se guarda e a que se recorre sempre que necessário” (p.43). Torna-se assim fundamental, implementar estas atividades em sala de aula uma vez que se trata de um processo complexo. Concordando com Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) “a expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” (p.29).

Para esta atividade de escrita criativa foram levados cartões com 3 cores diferentes: amarelo, cor-de-rosa e verde. Em cada cor, encontravam-se os números de 1 a 9 como se pode verificar na figura 14.



Figura 56 – Cartões para a escrita criativa

Para a formação de grupos, distribuímos por cada criança um cartão. As crianças agruparam-se de acordo com o número que se encontrava no cartão, ou seja, as crianças com o cartão número 1 formaram um grupo, as crianças com o número 2 formaram um grupo e assim sucessivamente. Segundo Gil e Cristóvam-Bellmann (1999) “a escrita em

colectivo, a escrita em grupo de textos quase não acontece em sala-de-aula” (p.16). Concordando com estes autores, consideramos importante que as crianças realizem atividades de escrita em grupo, pois desta forma, ouvem opiniões diferentes, redigem um texto em comum, promovem espírito de grupo, aprendem a respeitar-se uns aos outros...

Depois de formados os grupos, foram recolhidos os cartões e separados por cores. Com a face dos cartões voltada para baixo foi pedido a cada grupo que retirasse um de cada cor. Quando todos os grupos já tinham três cartões de cores diferentes, com três algarismos foi colocado no quadro interativo a seguinte tabela.

Tabela 2 – Escolhe um Número

PERSONAGENS	LOCAIS	TEMPO
1. Bruxa	1. Ilha	1. Há muito tempo...
2. Pirata	2. Castelo	2. Quando as galinhas tinham dentes...
3. Sol	3. Rio	3. No Natal...
4. Anjo	4. Jardim	4. Na semana passada...
5. Extraterrestre	5. Torre em ruínas	5. Há 200 anos...
6. Sereia	6. Asteróide	6. Daqui a 100 anos...
7. Princesa	7. Aldeia	7. No tempo da minha bisavó...
8. Cobra	8. Floresta	8. Um dia...
9. Monstro	9. Deserto	9. No ano de 1176...

Pedi-se a cada grupo para verificar qual a cor e qual o número correspondente com os cartões que tinham selecionado e para registar numa folha A4 de linhas. Por exemplo, um grupo retirou os números 1, 2 e 4, o 1 correspondente à cor amarela, o 2 correspondente à cor rosa e o 4 correspondente à cor verde. Desta forma, analisando a tabela as crianças tinham 3 elementos diferentes: 1 (amarelo): bruxa, 2 (cor-de-rosa): castelo e 4 (verde): Na semana passada.

Explicou-se às crianças que através destes três elementos tinham de imaginar uma história. Estas mostraram-se empenhadas em construir uma história, ajudando-se mutuamente, contribuindo sempre com as suas ideias e respeitando as opiniões dos colegas. A professora incentivou as crianças no processo de escrita valorizando sempre as suas contribuições. Nas atividades de escrita criativa o mais importante é saber se o “jogo significa um processo de desenvolvimento para aquele que escreve e não se o produto final possui qualidade” (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999, p.22).

Lembramos às crianças que para o processo de escrita tinham de ter em consideração três componentes: planificação, textualização e revisão. Posto isto, todos os grupos antes de começarem a escrever a história pensaram e trocaram ideias sobre o conteúdo. Segundo Barbeiro e Pereira (2007) a “planificação do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (p.20). Este processo de planificação demorou algum tempo. As crianças discutiam pontos de vista diferentes e pensavam em episódios divertidos e diversificados de forma que o resultado final fosse uma história divertida com um final feliz.

Passaram de seguida para a componente de textualização que “é dedicada à redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar textos” (*idem*, 2007, p.20). As crianças escreveram livremente sem a presença do professor para este detetar eventuais erros de sintaxe. Deixamos as crianças formar o texto, usando a imaginação e a criatividade livres de chamadas de atenção e interrupções.

Quando terminavam o processo de textualização, a maior parte dos grupos entregava o trabalho, não atingindo o processo de revisão. Chamamos a atenção para este facto e explicamos a importância desta componente. A revisão é marcada por uma reflexão do texto produzido. Como refere Barbeiro e Pereira (2007) a “revisão processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito.” (p.21). Ao realizarem este processo, verificaram e detetaram alguns erros e frases mal explicadas, reconhecendo assim, a importância desta componente.

Todos os grupos leram as suas produções em voz alta, enquanto os colegas ouviam atentamente. Foram elaboradas histórias com muita imaginação e interligando bem os 3 elementos fornecido inicialmente para a sua construção. Aqui se encontra uma das histórias inventadas pelas crianças.

Grupo: Catarina, Paulo e Ana

9- monstro, 1- ilha, 6- daqui a 100 anos

Era uma vez uma menina chamada Andreia, ela tinha olhos azuis, cabelos pretos e gostava de usar saias, um dia decidiu visitar a sua amiga Paula que tinha cabelos loiros, olhos castanhos e vestia camisolas cor-de-rosa. Quando chegou à casa dela, ela estava a ver um filme de terror que falava de um monstro que vivia numa ilha.

Elas tiveram medo, mas pensaram em fazer uma aventura. Partiram as duas num dia de verão e apenas levaram 2 euros no bolso. Será que as duas amigas estarão vivas daqui a 100 anos?

Ao longo da prática educativa, as atividades de escrita criativa foram muito apreciadas pelas crianças, sendo obtidos resultados muito positivos e satisfatórios para elas.

Concordamos com Gil e Cristóvam-Bellmann (1999) que definem a escrita criativa como “a qualidade de conseguir pensar de forma inovadora, desenvolvendo o sentir e agir, por isso, provocando transformações, fazendo do velho novo” (p.19). Desta forma, as crianças usam a imaginação e a criatividade na construção de textos.

A implementação de atividades criativas e diversificadas alicia as crianças, motivando-as para a concretização de novas aprendizagens.

Reflexão Final

A realização dos estágios, no âmbito da educação pré-escolar e 1.º CEB, foi para nós um grande desafio e muito importante para a nossa formação profissional e pessoal. Diversas vezes fomos postas à prova pelas crianças, permitindo-nos testar as nossas capacidades. Todo este processo tornou-se gratificante pelos sentimentos e manifestações transmitidos pelas crianças.

Apercebemo-nos que ser educadora e ser professora são duas realidades distintas mas com o mesmo objetivo que é ajudar as crianças a concretizar com êxito as suas aprendizagens ao longo da vida. Concordamos com Praia e Soares (citado por Ribeiro, 2003) quando referem que o educador/professor deve assumir-se como “formador do humano e do cidadão” (p.141). Ou seja, a educação não deve centrar-se só na instrução de saberes, mas deve contribuir para o desenvolvimento integral e holístico das crianças, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social das nossas crianças (Ribeiro, 2003).

A realização da prática em dois contextos diferentes foi muito importante, pois permitiu-nos um contacto com diversas crianças e em contextos muito distintos. A articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB é relevante para as crianças. Estas passam por uma mudança no ambiente educativo onde lhe são colocadas novas exigências, sendo necessária uma nova adaptação. Verificamos, assim, que não existe muita diferença entre os princípios e as orientações gerais para o pré-escolar e para o 1.º CEB e esta articulação deve ser entendida como algo benéfico no salutar desenvolvimento da criança.

Relativamente ao grupo de crianças, tanto no contexto de educação pré-escolar como no de 1.º CEB, estas revelaram-se recetivas às atividades que lhes despertavam interesse, revelando satisfação na sua concretização.

Ao longo da intervenção pretendíamos desenvolver atividades diversificadas e integradoras, socializadoras, ativas e significativas (ME, 2004) motivando as crianças para a sua participação e aceitando-as como co construtoras do seu conhecimento e isto só era possível “dando-lhes espaço para participar nas tomadas de decisão do fazer, pensar, refletir, avaliar” (Oliveira-Formosinho, 2002, pp. 146-147). Esta integração proporcionou diversas oportunidades de aprendizagem às crianças, dando-lhes um papel ativo ao longo de todo o processo. Neste sentido, levamos materiais diversificados de forma a incentivar as crianças a explorá-los, utilizando a sua imaginação e criatividade como forma de favorecer as suas descobertas.

Quando planificávamos a ação pedagógica e pensávamos nas atividades nos dois contextos, procurávamos iniciar a aula com a leitura de histórias, por considerarmos que este é um ótimo recurso para abordar as diferentes áreas de conteúdo e disciplinares. A leitura de histórias despertava o interesse para a concretização das aprendizagens, tornando-as mais significativas. Pensamos que se o educador/professor sente prazer em ler e considera a leitura como algo importante no quotidiano, torna-se mais fácil comunicá-lo às crianças. O gosto pela leitura transmite-se na medida em que é vivido.

No final de cada semana, reuníamos com a educadora/professora para discutir sobre os aspetos que falharam, o que podíamos melhorar e, também, sobre o que pensávamos planear para a semana seguinte. Estes momentos de reflexão foram fundamentais para a realização de uma prática organizada e colaborativa.

Os momentos de diálogo com as crianças foram também uma prática regular, valorizando as conversas das crianças e, ampliando, desta forma, o seu vocabulário. Através destes diálogos percebemos a forma como as crianças construam o seu próprio conhecimento e quais as conceções que tinham sobre o mundo.

A sala do 1.º CEB foi várias vezes alterada quando se realizavam atividades de ateliê, ou em grupos e, por isso, tivemos em consideração que “a organização da sala de aula tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos fatores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (Sanches, 2001, p. 19).

Declarando a pouca experiência que temos como profissionais, uma vez que nos encontramos na formação inicial, reconhecemos que há aspetos que têm de ser aperfeiçoados. Porém, iremos trabalhar para que esses aspetos sejam melhorados ao longo do tempo ao sermos confrontados com diferentes contextos profissionais.

Para tomarmos em consideração os interesses e as necessidades das crianças, tentamos realizar uma avaliação educacional, utilizando o processo de observação. Observávamos atentamente as crianças na realização das atividades, na sua relação com os outros, nos seus comportamentos e nas suas vivências.

Uma das dificuldades com a qual nos deparamos no início da prática foi o controlo e gestão do tempo. Esta dificuldade foi superada graças à ajuda da educadora e professora cooperante que, através da sua experiência profissional, nos apoiaram e aconselharam. Desta forma, durante a prática tentamos encontrar tempos flexíveis e estruturados que se adequassem às características do grupo e necessidades de cada criança.

Por fim, importa referir que a realização destes estágios foi uma mais-valia na nossa formação, tanto a nível pessoal como cognitivo. Aprendemos novos conceitos e teorias

fundamentais para o nosso desempenho profissional. No entanto, consideramos que a nossa formação não termina aqui pois, no futuro continuaremos a apostar nela.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. I. (2011). *Sabes onde é que os teus pais se conheceram?* Lisboa: Booksmile.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Balça, Â. (2007). *Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil*. In F. Azevedo, *Formar leitores: Das teorias às Práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, Recursos e técnicas para a formação no séc.XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Cali, D. (2007). *Quero uma mamã-robot*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Lisboa: *Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Célis, G. (1998). *Aprender a Formar Crianças Leitoras e Escritoras*. ArTmed: Porto Alegre.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade - A Escola e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Diogo, J. M. (1998). *Pareceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Dolandson, J., & Scheffler, A. (2010). *O Grufalão*. Lisboa: π .
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico- Aspectos Inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua - Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto: Porto Editora.
- Gloton, R., & Clero, C. (1976). *A actividade criadora na criança*. Casterman: Editorial Estampa.

- Gomes, J. L. (2011). O papel das Práticas dramáticas no Desenvolvimento Pessoal e profissional: Um estudo realizado com alunos dos cursos de formação de professores em ensino básico da ESSE do Instituto politécnico de Bragança. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança - 5ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jean, G. (1999). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M. (2002). *O estudo do Meio Social como processo educativo de desenvolvimento local*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Mckee, D. (2007). *Elmer: O elefante xadrez*. Porto: Martins Fontes – WMF.
- Mendes, M. d., & Delgado, C. (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- 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). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 123-140). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A avaliação alternativa na educação de infância*. In J. Oliveira-Formosinho et al. *A supervisão na formação de Professores – Da sala à escola* (pp. 140- 164). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011^a). *O Espaço na Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F.F. (2011^b). *O tempo na Pedagogia-em-participação*. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 70-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007^a). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007^b). *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. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (17 de dezembro de 2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, pp. 81-93.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Aerial Editores.
- Pereira, P. (2006). *Brincar com tradição – Jogos tradicionais para crianças*. São Brás de Alportel: Câmara Municipal de São Brás de Alportel.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. d. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P., et al. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pontes, V., & Barros, L. (2007). *Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura*. In F. Azevedo, *Formar leitores das teorias às práticas* (69-87). Lisboa: Lidel.
- Ribeiro, I. d. (2003). *Novas prioridades da Escola Básica: Contributos para redefinir a formação de professores*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Roldão, M. d. (2004). *Estudo do Meio no 1ºCiclo: Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma acção educativa integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Sarmiento, T., & Freire, I. (julho de 2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista do centro de Formação Francisco de Holanda*, pp. 37-49.
- Silva et al., M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sobrinho, J. G., (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade na Educação Infantil*. Artmed: Porto Alegre.

ANEXOS

ANEXO 1 - História para as crianças imitarem elefantes

“Esta é a história de treze elefantes, tal como vocês, que têm andado à volta do redondo!”. A história segue da seguinte forma: “Era uma vez, treze elefantes que tinham andado todo o dia, por isso caminhavam lentamente até a casa e foram dormir. Boa noite elefantes (pausa para as crianças teatralizarem). Na manhã seguinte acordaram bem-dispostos. Esticaram as patas, esticaram a trompa, espreguiçaram-se à vontade. Sentiram fome e por isso foram comer. Quando a noite veio, estavam cansados, por isso, a manada de elefantes caminhou devagarinho até casa e foram dormir. (...)”.Na manhã seguinte acordaram bem-dispostos. Esticaram as patas, esticaram a trompa, espreguiçaram-se à vontade. Como estava muito calor nesse dia, decidiram ir refrescar-se na água que havia perto dali. Quando a noite veio, estavam cansados, por isso, a manada de elefantes caminhou devagarinho até casa e foram dormir. Na manhã seguinte acordaram bem-dispostos. Esticaram as patas, esticaram a trompa, espreguiçaram-se à vontade. Caminharam até o campo e decidiram brincar muito uns com os outros, e riam-se muito! Quando a noite veio, estavam cansados, por isso, a manada de elefantes caminhou devagarinho até casa e foram dormir. Na manhã seguinte acordaram bem-dispostos. Esticaram as patas, esticaram a trompa, espreguiçaram-se à vontade. Os elefantes estavam muito preguiçosos, por isso, decidiram rebolar no chão para um lado e para o outro, esticaram muito bem a trompa e puseram-se a cantar. Quando a noite veio, estavam cansados, por isso, a manada de elefantes caminhou devagarinho até casa e foram dormir. Na manhã seguinte acordaram bem-dispostos. Esticaram as patas, esticaram a trompa, espreguiçaram-se à vontade.

ANEXO 2- História inventada pelas crianças

Era uma vez um elefante chamado Elmer que andava triste e sozinho. Um dia decidiu andar pela floresta à procura de companhia. Quando ia a caminhar apareceu-lhe uma raposa e ele disse-lhe:

- Olá raposa!

A raposa quando viu o elefante nem esperou pela demora e perguntou-lhe:

- Queres casar comigo elefante bonito?

O Elmer ficou surpreendido por ter sido pedido em casamento por uma raposa e respondeu-lhe sem demora:

- Casar contigo? Mas eu sou um elefante e tu és uma raposa. Os elefantes não se casam com as raposas. Eu sou gordo e grande e tu és pequena e magra. Vai-te embora porque contigo eu não caso.

O elefante continuou a sua caminhada e logo a seguir encontrou uma lagarta. A pensar que tinha arranjado uma companhia disse-lhe muito contente:

- Olá lagarta! Que andas a fazer?

A lagarta ficou encantada com o elefante e só pensava em casar com ele. Nem lhe respondeu à pergunta e só disse:

- Elefante, queres casar comigo?

- Casar contigo? Mas isso é impossível, só com uma pata sou capaz de te esmagar. Tu gostas de ambientes húmidos e eu gosto de ambientes secos. Tens de procurar um lagarto para casar contigo e não eu. Vai-te embora!

O Elmer estava muito triste pois ainda não tinha encontrado a companhia ideal. Continuou a sua caminhada quando apareceu uma coelha toda apressada. E ele disse-lhe:

- Olá coelha, onde vais toda apressada?

A coelha, que já à muito tempo andava a procura do seu príncipe encantado, olhou para o elefante, achou-o tão bonito e disse:

- Eu ia apanhar cenouras para comer! És muito bonito, queres casar comigo?

O Elmer ficou muito triste e furioso e disse-lhe:

-Casar contigo? Tu vives numa toca e nem a minha pata cabe dentro de uma toca.

Tu tens de casar com um coelho! Vai-te embora!

Continuando a sua caminhada o elefante cada vez estava mais triste por não encontrar ninguém. Até que encontrou uma elefanta muito bonita com um laço na cabeça. Ele disse-lhe:

- Olá elefanta, tens uns olhos muito bonitos como te chamas?

- Chamo-me Berlinda Boneca! Tu também és muito bonito, andas a passear sozinho?

O elefante não cabia em si de tanta alegria, logo lhe respondeu:

- Queres casar comigo Berlinda?

Ela não esperou pela demora, aceitou o pedido de casamento e os dois viveram felizes para sempre.